

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

**NOVAS ICONOGRAFIAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA: análise e recepção do racismo e antirracismo
imagético por jovens do Ensino Médio**

SIDNEI MARINHO DE SOUZA



**Belo Horizonte
2021**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

SIDNEI MARINHO DE SOUZA

NOVAS ICONOGRAFIAS NO LIVRO DIDÁTICO

DE HISTÓRIA: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético
por jovens do Ensino Médio

Belo Horizonte

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

NOVAS ICONOGRAFIAS NO LIVRO DIDÁTICO

DE HISTÓRIA: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético
por jovens do Ensino Médio

SIDNEI MARINHO DE SOUZA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Míria Gomes de Oliveira

**Belo Horizonte
2021**

S729n
T

Souza, Sidnei Marinho de, 1977-

Novas iconografias no livro didático de História [manuscrito] : análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio / Sidnei Marinho de Souza. - Belo Horizonte, 2021.
363 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.

Bibliografia: f. 333-349.

Apêndices: f. 350-354.

Anexos: f. 355-363.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003]. 2. Educação -- Teses.
3. Educação -- Relações raciais -- Teses. 4. Educação -- Relações étnicas -- Teses.
5. História -- Estudo e ensino -- Relações raciais -- Teses. 6. História -- Estudo e ensino -- Relações étnicas -- Teses. 7. Racismo nos livros didáticos -- Teses. 8. Negros nos livros didáticos -- Teses. 9. Discriminação na educação -- Teses. 10. Livros didáticos -- Ilustrações -- Relações raciais -- Teses. 11. Diversidade cultural -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio.

SIDNEI MARINHO DE SOUZA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 13 de abril de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador
UFMG

Prof(a). Aracy Alves Martins
UFMG

Prof(a). Paulo Vinicius Baptista da Silva
UFPR

Prof(a). LANA MARA DE CASTRO SIMAN
UEMG

Prof(a). José de Sousa Miguel Lopes
UEMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 12 de maio de 2021.

ATA DA DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO SIDNEI MARINHO DE SOUZA

Realizou-se, no dia 13 de abril de 2021, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 789ª defesa de tese, intitulada *Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio*, apresentada por SIDNEI MARINHO DE SOUZA, número de registro 2017662512, graduado no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Míria Gomes de Oliveira – Orientadora (UFMG), Prof(a). Aracy Alves Martins (UFMG), Prof. Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR), Prof(a). Lana Mara de Castro Siman (UEMG), Prof. José de Sousa Miguel Lopes (UEMG).

A Comissão considerou a tese: Aprovada, destacando-se sua contribuição para o ensino de História e estudos da Linguagem.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 13 de abril de 2021.

Prof(a). Míria Gomes de Oliveira (Doutora)

Prof(a). Aracy Alves Martins (Doutora)

Prof. Paulo Vinicius Baptista da Silva (Doutor)

Prof(a). Lana Mara De Castro Siman (Doutora)

Prof. José de Sousa Miguel Lopes (Doutor)

*Dedico este trabalho aos meus avós José Marinho e Olinda Veiga Marinho (in memoriam),
à minha eterna madrinha Tereza (in memoriam), aos meus pais
Hélio de Souza e Maria Aparecida de Souza e à família Veiga Marinho.*

*“A mudança não virá se esperarmos por outra pessoa ou outros tempos.
Nós somos aqueles por quem estávamos esperando. Nós somos a mudança que procuramos”.*

(Barack Obama)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai pelo apoio, companhia e por sempre ter me incentivado a estudar. A meus tios, tias, primos e primas pelo carinho e por fazerem parte de minha vida.

Aos meus compadres Ângela e José, ao meu afilhado Pedro, pelo incentivo, por acreditarem na educação e por acompanharem minha trajetória.

Aos professores que desde a pré-escola despertaram em mim a curiosidade e o gosto pela leitura e pela escrita, contribuindo para que eu me tornasse professor e continuasse até hoje na escola.

A todos os meus amigos por acompanhar e estimular a continuidade de meus estudos.

Aos colegas de profissão das escolas em que trabalho, exemplos de luta, dedicação e preocupação com a melhoria de vida dos estudantes.

Aos meus alunos e ex-alunos pela oportunidade de contribuir para sua formação e de aprender com eles.

À escola e aos jovens que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, pela companhia e pelo aprendizado.

À minha orientadora Míria Gomes, companheira nesta pesquisa, pelas contribuições do campo da linguagem, pela confiança e por acreditar em minha proposta de pesquisa.

À Profª. Dra. Lana Mara, companheira de pesquisa, desde o mestrado na Faculdade de Educação da UEMG, e incentivadora da continuidade dos meus estudos na pós-graduação. Exemplo de pessoa e profissional do ensino de História.

À professora Aracy Martins, exemplo de profissional dedicada e comprometida, por ter feito parte de minha trajetória acadêmica no doutorado da FAE/UFMG, seja por meio das aulas do Seminário de Pesquisa da Linha Educação e Linguagem, como parecerista do meu projeto de pesquisa e como membro das bancas de qualificação e defesa desta investigação.

Ao professor Paulo Vinícius por ter participado de minha trajetória na pós-graduação desde o mestrado na UEMG, por ter aceitado mais uma vez a fazer parte da concretização deste trabalho.

Aos professores Pablo Luiz e Elizabeth Seabra por terem aceitado prontamente nosso convite para participar da banca examinadora de nossa tese.

Ao professor José de Souza Miguel, africano de Moçambique, pelas discussões sobre o racismo e por fazer parte de minha trajetória acadêmica desde o mestrado na UEMG.

Aos professores Shirley Miranda, Ana Vecanto, Luiz Alberto Gonçalves, Rodrigo de Jesus, Nilma Lino, Rogério Cunha, Isabel Frade, Francisca Maciel, pelo aprendizado, pela amizade e pelas calorosas discussões.

Aos colegas e companheiros da pós-graduação da FAE/UFMG, pelo aprendizado, pelo respeito, pelas discussões e pelo companheirismo.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da UFMG que contribuíram em meu percurso acadêmico, em especial, os da biblioteca.

Ao Wellington responsável pelo “Jardim Mandela”, local de descanso, de paz, de aprendizado e retomada de equilíbrio e forças para estar bem e de forma produtiva nas aulas da Faculdade de Educação.

Ao colegiado do Programa de Pós-graduação da FAE pela dedicação para com os cursos, pela disponibilidade em relação às demandas dos discentes.

À CAPES/PROEX pelo apoio dado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social, por ter contribuído para continuação de meus estudos e formação profissional.

RESUMO

Nesta pesquisa analisamos as novas iconografias sobre cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s) veiculadas nos livros didáticos de História do Ensino Médio, observando sua relação com o texto didático, bem como os discursos racistas e antirracistas que podem ser propagados. Soma-se a isso a investigação da recepção dessas imagens pelos jovens de uma escola pública estadual do município de Belo Horizonte. Selecionamos para o estudo a coleção didática “História: Sociedade & Cidadania”, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 e 2018. Além disso, aplicamos um questionário sociocultural para 101 jovens de três turmas do 3º ano do Ensino Médio. Construimos nossas análises com base nas diretrizes da Lei 10.639/03 para educação das relações étnico-raciais no Brasil, bem como nos estudos pós-coloniais e decoloniais entrecruzados com os aportes da História Cultural, Antropologia e Sociologia da Raça. As análises aconteceram a partir de dois movimentos, sendo que o primeiro teve como foco principal o estudo das novas imagens presentes nos livros didáticos. Esse processo levou em consideração a produção do livro em diálogo com os avanços tecnológicos e editoriais; os interesses das editoras; as demandas do Movimento Negro; as mudanças nos saberes educacionais e historiográficos; e as políticas públicas e diretrizes relacionadas ao material didático. O segundo teve como objetivo perceber como os jovens estudantes do ensino médio leem e interpretam essas imagens. Utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo, junto a alguns elementos da Análise do Discurso, além de uma análise estatística para a interpretação dos dados do questionário sociocultural. Por meio da investigação, constatamos silenciamentos, em função do domínio de uma história europeia nos livros didáticos. Em contraste, também observou-se a diminuição de representações e discursos racistas, bem como o aumento no número de imagens, textos e atividades antirracistas, o que pode ser atribuído às pressões dos Movimentos Sociais, em especial, do Movimento Negro, à implementação da Lei 10.639 e de suas diretrizes e às exigências dos editais do PNLD. Em relação à recepção dos jovens do Ensino Médio, verificamos que os saberes e discursos propagados pelas novas iconografias sobre cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s) começam a chegar à sala de aula de História por meio da mediação do professor e do livro didático. Trata-se de um movimento tímido, considerando que a lei 10.639 tem dezoito anos de existência, porém, importante. As novas imagens, embora carreguem consigo discursos antirracistas, possibilitam despertar discursos racistas nos jovens estudantes, em função do sentido e significados que podem ser dados às mesmas. A melhoria na qualidade das imagens e em suas legendas consiste em outro aspecto relevante exposto na análise. Por fim, apontamos a necessidade de mais estudos envolvendo a recepção dos estudantes em relação à(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), na perspectiva de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Ensino de História, Livro Didático, Iconografia, Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), Educação antirracista.

ABSTRACT

In this research we analyzed the new iconographies on African(s) and Afro-descendant culture(s) conveyed in high school history textbooks, regarding their relationship with the text, as well as the racist and anti-racist speeches that can be propagated. In addition, we examine the reception of these images by students from a state public school in the city of Belo Horizonte. The didactic collection “History: Society & Citizenship”, approved in the National Textbook Program (PNLD) in 2015 and in 2018, was selected for the analysis. Furthermore, a sociocultural questionnaire was applied to 101 students from three classes of the 3rd year of high school. We built our analyzes based on the guidelines of Law 10.639/03 for the education of ethnic-racial relations in Brazil, in post-colonial and decolonial studies intertwined with contributions from Cultural History, Anthropology and Sociology of the Race. The analysis took place from two movements, the first one focusing on the study of new images present in textbooks. This process considered the production of the book in dialogue with technological and editorial advances; the interests of publishers; the demands of Black Movement; changes in educational and historiographical knowledge; and public policies and guidelines related to didactic material. The second one aimed to understand how young high school students read and interpret these images. Content analysis methodology, as well as some elements of discourse analysis and a statistical analysis for the interpretation of data from the socio-cultural questionnaire, were used as methodology. We found out that there is a silencing in the textbooks due to the predominance of a European history. In contrast, a decrease in racist representations and speeches, as well as an increase in the number of images, texts and anti-racist activities were also perceived. They are considered as results of the pressure from Social Movements, especially from the Black Movement, the implementation of Law 10.639 and its guidelines concerning ethnic-racial education and the requirements of the PNLD edicts. As for the way students are affected we found out that the new knowledge and speech propagated by the new iconographies about African (s) and Afro-descendant culture (s) begin to reach the History classroom through the mediation of the teacher and the textbook. That may be seen as a timid movement, considering that Law 10.639 was enacted eighteen years ago but it is an important one. The new images, although carrying anti-racist speeches, can awaken racist speeches in young students, according to the sense and meanings that may be given to them. The improvement in the quality of the images and their captions is also worth mentioning. Finally, we pointed out the need for more studies involving the reception of students in relation to African (s) and Afro-descendant culture (s), in the perspective of an anti-racist education.

Keywords: History Teaching, Textbook, Iconography, African (African) and Afro-descendant culture (s), anti-racist education.

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH - Associação Nacional de História
CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para a Educação para Assuntos Relacionados à Educação de Afro-brasileiros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CBC – Currículo Básico Comum
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra
CECUN/ES – Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES- Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
Conapir – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
Copene – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CPP – Partido da Convenção do Povo
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DF – Distrito Federal
EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FAE - Faculdade de Educação
FALE – Faculdade de Letras
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FE - Faculdade de Educação
FFLCH- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD – Frère Theophane Durand (nome do superior geral da Congregação Marista)
GTEDEO – Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no emprego e na ocupação
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IRHJP – Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro
Labeph – Laboratório de estudos e pesquisas em Ensino de História
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDHEM – Livro Didático de História do Ensino Médio
LEMAD – Laboratório de ensino e material didático
LIRC – Letramento Imagético Racial Crítico
Ltda - Sociedade Empresarial Limitada
MC – Mestre de Cerimônias
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
NEAB'S – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONG – Organização não governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
Orgs. - Organizadores
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH - Programa de Pós-Graduação em História

PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RJ- Rio de Janeiro
S/A - Sociedade Anônima
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SIMAD – Sistema do Material Didático
TEN – Teatro Negro Experimental
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFVJM- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

QUADROS:

	Pg.
Quadro 1: Letramento Visual: questões norteadoras para leitura e análise de imagens	182
Quadro 2: Questões mobilizadoras para prática de um letramento crítico envolvendo textos visuais (imagens)	184
Quadro 3: Quantidade de novas iconografias referentes à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) por categoria de análise	247
Quadro 4: Legendas referentes às novas iconografias sobre História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes nos livros didáticos de História dos PNLD's de 2015 e 2018.....	268

TABELAS:

Tabela 1: Coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD em 2015	35
Tabela 2: Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLD 2015 (História)	36
Tabela 3: Coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD em 2018	37
Tabela 4: Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLD 2018 (História)	37
Tabela 5: Teses e dissertações agrupadas por tema	122

GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora – PNLD 2015 (História)	36
Gráfico 2 - Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora – PNLD 2018 (História)	38
Gráfico 3 - Turma Angola por idade	285
Gráfico 4 - Turma Moçambique por idade	285
Gráfico 5 - Turma Brasil por idade	285

Gráfico 6 - Turma Angola sexo/gênero	286
Gráfico 7 - Turma Moçambique sexo/gênero	286
Gráfico 8 - Turma Brasil sexo/gênero	287
Gráfico 9 - Turma Angola cor/raça	287
Gráfico 10 - Turma Moçambique cor/raça	287
Gráfico 11 - Turma Brasil cor/raça	288
Gráfico 12 - Turma Angola religião	290
Gráfico 13 - Turma Moçambique religião	290
Gráfico 14 - Turma Brasil religião	290

FIGURAS:

Figura 1 Américo Brasiliense de Almeida e Mello	89
Figura 2 Capa e miolo do Livro didático de História “Lições de História da Pátria” (1876). 89	89
Figura 3 Capa e miolo do Livro didático de História “Pequena história do Brasil”	91
Figura 4 Capa e página interna do Livro didático de história “Pátria”	92
Figura 5 Capa do livro “Lições de História do Brasil”(1861)	92
Figura 6 Capa e páginas do livro “Lições de História do Brasil” (1898)	93
Figura 7 Representação da religiosidade do homem medieval.....	94
Figura 8 A Primeira Missa no Brasil	95
Figura 9 Independência ou morte.....	95
Figura 10 Capa e miolo do Livro “Compêndios de História do Brasil” (1968).....	98
Figura 11 Capa e miolo do Livro “Brasil: Encontros com a História”	99
Figura 12 Capa e miolo do Livro “História: Civilização Ocidental (Geral e Brasil)”	99
Figura 13 Capa do livro didático “Nosso Brasil” de Luiz Amaral Wagner (1944).....	102
Figura 14 Capa e miolo do livro “História do Brasil” de Alcino Muniz de Souza (1951)	109
Figura 15 Exemplo de fonte serifada e fonte sem serifa.....	110
Figura 16 Capa do livro didático “História do Brasil” (1955)	112
Figura 17 Miolo do livro “História Geral” de Antônio José Borges Hermida (1959).....	112
Figura 18 Capa e miolo do livro “História da América” (1961)	113
Figura 19 Capa do livro “História Geral” (1970) de Armando Souto Maior	114
Figura 20 Páginas do miolo do livro “História do Brasil” (1971)	115

Figura 21	Páginas do livro “História Geral” – para uma geração consciente (1984).....	116
Figura 22	Capa e página do miolo do livro “Rumos da História: nossos tempos”	117
Figura 23	Capa e página do miolo do livro “História” (2003) de Divalte Garcia Figueira.....	118
Figura 24	Negros sendo açoitados no pelourinho.....	127
Figura 25	Festa em comemoração ao Dia da Consciência Negra.....	128
Figura 26	Representação Semiótica da Tríade de Pierce.....	132
Figura 27	Carolina Maria de Jesus, autora do livro “Quarto de despejo”.....	142
Figura 28	Nigerianos jogam o <i>Ayo</i> , jogo de tabuleiro iorubá	142
Figura 29	Representação de como o Brasil era visto pelos europeus no século XVI.....	150
Figura 30	Cena de ritual antropofágico	162
Figura 31	Um jantar brasileiro (1827)	163
Figura 32	Pequena moenda de cana de açúcar (1835).....	163
Figura 33	Mucama com menino ao colo (1830)	164
Figura 34	Jovem professora malinesa	166
Figura 35	Participação dos Arturos na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Cláudio.....	166
Figura 36	Festa do Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador (BA)	167
Figura 37	Capa do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, v. 1 – PNLD 2015.....	187
Figura 38	Capa do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, v. 2 – PNLD 2015.....	187
Figura 39	Capa do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, v. 3 – PNLD 2015.....	187
Figura 40	Homenagem do Ilê Aiyê às mulheres no Carnaval de 2008.....	191
Figura 41	Estátuas de reis cuxitas	194
Figura 42	<i>Griot</i> dando a bênção a um casal recém casado.....	195
Figura 43	Nobre ganense exibindo suas joias de ouro	196
Figura 44	Mapa: Comércio transaariano (séc. X)	197
Figura 45	Imagens de abertura do capítulo 6 – destaque para afrodescendentes brasileiros...199	
Figura 46	Texto complementar sobre a escravidão em África	200
Figura 47	Congada de Olímpia (São Paulo)	201
Figura 48	Charge de crítica a dominação imperialista no Congo	203
Figura 49	Texto complementar sobre a resistência africana ao imperialismo	204
Figura 50	Poema “Mama negra” (Canto de Esperança) de Viriato da Cruz	205
Figura 51	Patrice Lumumba (1960)	206

Figura 52	Agostinho Neto (1975)	206
Figura 53	Texto complementar sobre o Movimento Negro no Brasil.....	208
Figura 54:	Páginas do miolo do livro “História: Sociedade & Cidadania” - PNLD 2015	218
Figura 55	Capa do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, v. 1 – PNLD 2018....	219
Figura 56	Capa do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, v. 2 – PNLD 2018....	219
Figura 57	Capa do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, v. 3 – PNLD 2018....	219
Figura 58	Hatchepsut, uma mulher faraó	221
Figura 59	<i>Boxe</i> /Mapa – Localização do Egito e Kush	222
Figura 60	Texto complementar sobre a importância da história da África	223
Figura 61	Mapa – África: formações políticas acompanhado de obras de arte africanas	225
Figura 62	Martinho da Vila em um desfile de escola de samba	226
Figura 63	Baiana Lucicleide vestida com trajes da cultura iorubá	227
Figura 64	Imagens de abertura do capítulo 4: “Africanos no Brasil”	229
Figura 65	<i>Fac-símile</i> da capa do livro “História da África	230
Figura 66	<i>Fac-símile</i> da capa do livro “A África explicada aos meus filhos”.....	230
Figura 67	Prática da agricultura em uma comunidade quilombola em Pelotas (RS)	231
Figura 68	Crianças brincando com uma bola de pano no Quilombo Soledade	232
Figura 69	Texto complementar sobre a Revolta de Bambata	233
Figura 70	Amílcar Cabral	234
Figura 71	Nelson Mandela	234
Figura 72	Trecho da letra da música “ <i>War</i> ” de Bob Marley	236
Figura 73	Texto complementar sobre reconstrução de Angola	238
Figura 74	Crianças fazendo o uso de computadores	248
Figura 75	Jovens passeando pelas ruas de Londres	248
Figura 76	Estátua do rei cuxita Aspelta	249
Figura 77	Estátua em madeira representando a maternidade	249
Figura 78	Vista atual de pirâmides cuxitas localizadas na cidade de Méroe	250
Figura 79	Manifestação cultural de origem Iorubá (Festa de Iemanjá)	251
Figura 80	Manifestação cultural de origem Jeje (Tambor de Crioula)	251
Figura 81	Família brasileira reunida para o ouvir o rádio (1942)	253
Figura 82	Texto complementar sobre amor e família durante o período colonial	254

Figura 83	Jomo Kenyata	255
Figura 84	Ahmed Sékou Touré	255
Figura 85	Pássaro em ouro (Séculos XVII-XVIII)	257
Figura 86	Escultura em bronze de uma princesa	257
Figura 87	Entalhe em madeira da figura de Ifá (orixá responsável pela adivinhação)	259
Figura 88	Escultura: “cetro da ancestralidade”	259
Figura 89	Apresentação das dançarinas do bloco afro Ilê Aiyê	260
Figura 90	Festa de Nosso Senhor do Bonfim, em Benin (África)	262
Figura 91	Festa de Nosso Senhor do Bonfim na Bahia	262
Figura 92	Kwame Nkrumah com trajes típicos de Gana	264
Figura 93	Pracinha se despedindo do filho antes da partida para a guerra	271

Imagens utilizadas no questionário sociocultural

Imagem 1	– Representação de jovem afrodescendente fazendo uso de tecnologia	299
Imagem 2	– Menino do grupo de Terno de Congo Verde e Preto	300
Imagem 3	– Dupla de <i>griôs</i>	302
Imagem 4	– Mulher da etnia mandinga	302
Imagem 5	– Mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana	304
Imagem 6	– Integrantes dos Filhos de Gandhi na Lavagem do Bonfim	306
Imagem 7	– Demonstração de capoeira em praia de Salvador	307
Imagem 8	– Ludmilla (cantora e compositora de <i>funk</i>) e Emicida (<i>rapper</i> e compositor)	309
Imagem 9	– Capa do livro “História: Sociedade e Cidadania”, v. 2, PNLD 2018	312
Imagem 10	– João Candido	314
Imagem 11	- Nelson Mandela aclamado por apoiadores	314
Imagem 12	- Capa do livro “História: Sociedade e Cidadania”, v. 2, PNLD 2015	317
Imagem 13	– Festa do Nosso Senhor do Bonfim	318
Imagem 14	– Semifinal da Copa do Mundo de futebol feminino	321

SUMÁRIO

NOVAS ICONOGRAFIAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio

	Pg.
O CAMINHO REALIZADO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO E NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	22
1. Justificativas para realização desta investigação	25
2. Políticas Públicas de Avaliação de Livros Didáticos no Brasil	30
3. Raça e racismo no Brasil	41
4. Metodologia	46
4.1 O questionário: nosso instrumento de coleta de dados	49

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO E POLITIZANDO A PESQUISA: revisitando memórias e história

1. Os Movimentos Sociais: entre o cultural e o político	53
2. O Movimento Negro Contemporâneo: “ator político e produtor de conhecimento”	57
2.1 O Movimento Negro e a educação: “entre o político e o educador”	67
3. A Lei nº 10.639/03: uma conquista, apesar dos limites e desafios	76

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO, LINGUAGEM E IMAGEM

1. O livro didático no Brasil e a questão da autoria: um panorama histórico	88
1.1 As imagens no livro didático de História	93
2. Os estudos sobre o livro didático, racismo e a questão das imagens	101
2.1 A materialidade do livro didático: entre a tipografia, imagens e cores	108
2.2 O livro didático: novas abordagens, recortes e temáticas	118
3. Os livros didáticos e a Lei 10.639/03: algumas constatações	124
4. Livro didático e linguagem	128
5. O que dizem os editais do PNLD de 2015 e de 2018 em relação aos livros didáticos	136

CAPÍTULO 3

ICONOGRAFIA, HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO

1. A Iconografia em História	145
2. Representação e imaginário	149
3. Práticas de leitura, recepção e apropriação de textos e imagens	154
4. Estereótipo: entre imagens e discursos falsos	161
5. O Racismo Religioso: entre o branqueamento e a negação da cultura africana e afro-brasileira	166
6. Letramento Imagético e Racial Crítico: descolonizando o pensamento e formando cidadãos críticos e reflexivos em relação à questão étnico-racial	175
6.1 Letramento ou letramentos?	175
6.2 Letramento Racial Crítico e Letramento Visual: alguns apontamentos e contribuições para a prática do “Letramento Imagético e Racial Crítico”	177

CAPÍTULO 4

A COLEÇÃO DIDÁTICA “HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA” E A(S) CULTURA(S) AFRICANA(S) E AFRODESCENDENTE(S): entre os textos e as novas iconografias

186

1. Um panorama geral da coleção “História & Cidadania” dos PNLD’s de 2015 e 2018: algumas constatações, mudanças e permanências identificadas a partir dos livros, dos Guias de livros didáticos e dos Manuais de apoio ao professor	187
1.1 A Coleção “História: Sociedade & Cidadania” – PNLD de 2015	187
1.1.2 O “Manual do Professor” na Coleção Didática “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD 2015	211
1.2 A Coleção “História: Sociedade & Cidadania” – PNLD de 2018	219
1.2.1 O “Manual do Professor” na Coleção Didática “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD 2018	244
2. As novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s): novas possibilidades pedagógicas para uma educação antirracista	246
2.1 As legendas das novas iconografias: entre a presença e a ausência	265

CAPÍTULO 5

TECENDO LEITURAS SOBRE OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: entre vivências escolares, sociais e culturais

1. Juventudes e culturas juvenis	272
2. Ser jovem e estudante do ensino médio na contemporaneidade	276
3. O contato com o campo e com os sujeitos da pesquisa	
3.1 A escola	280
3.2 Os sujeitos da pesquisa: os jovens estudantes do Ensino Médio	283
3.2.1 O perfil sociocultural dos jovens	285
a) O perfil de sexo/gênero dos estudantes	286
b) O perfil étnico-racial dos jovens pesquisados	287
c) O posicionamento religioso	289
d) Os aspectos sociais e culturais vivenciados pelos jovens	290
4. Questionário sociocultural – leitura, análise e interpretação das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) a partir do aprendizado juvenil sobre estas.	294

CONSIDERAÇÕES FINAIS324

FONTES332

REFERÊNCIAS333

APÊNDICES

1. Termo de Anuência	350
2. Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos pais	351
3. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	353

ANEXOS

1. Questionário sociocultural e sobre a presença de novas iconografias no livro didático de História do Ensino Médio	355
2. Carta de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG	363

O CAMINHO REALIZADO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO E NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire).

Esta pesquisa é resultado de um percurso acadêmico, iniciado em 2003, com a publicação da Lei nº 10.639¹, cuja exigência me apontou a necessidade de complementar meus estudos acadêmicos em relação aos conhecimentos sobre a História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-Brasileira, uma vez que, em minha graduação, não tive nenhuma disciplina específica sobre este tema.

Assim, me engajei na participação em inúmeras palestras e seminários que vinham sendo oferecidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, órgão em que sou lotado desde 2002 como professor da Educação Básica. Essa participação, possibilitou-me acompanhar as discussões, as trocas de experiências e a implantação da Lei na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, encontros estes que possibilitaram o início de uma formação para a Educação das Relações Étnico-raciais, o contato com conceitos e pessoas que atuam no Movimento Negro mineiro. Deste contato nasce o meu questionamento sobre qual tem sido o papel do livro didático em sala de aula, mais especificamente, no meu caso, na sala de aula de História. Percebi, então, o quanto é importante conhecer mais sobre o livro didático, suas nuances e limitações, enxergando também como um instrumento de luta contra o racismo, de valorização da cultura negra e das culturas presentes no ambiente escolar, um instrumento pedagógico que embora seja vetor de disseminação da ideologia e dos saberes hegemônicos, possa pautar também conhecimentos contra-hegemônicos.

Dando continuidade a este processo de formação, participei de um curso à distância intitulado “Trabalhando o imaginário para a democracia racial”, oferecido pela Fundação Centro de Referência da Cultura Negra (CECUN/ES), em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte. Ao término deste curso, por iniciativa própria, em janeiro de 2010, busquei dar continuidade à

¹ Lei sancionada em 09 de Janeiro de 2003 pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em que, conforme o Art. 26-A, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

minha formação pessoal e profissional fazendo o curso de especialização em História e Cultura Afro-Brasileira oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG), onde iniciei, naquele mesmo ano, a minha trajetória pesquisando sobre o livro didático, tentando compreendê-lo como objeto de análise e compreensão de mudanças e permanências em decorrência da Lei 10.639/03.

Esta formação na PUC/MG possibilitou-me compreender melhor minha prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista a oferta de uma educação de qualidade para os meus alunos. Esse primeiro contato com a pesquisa contribuiu também para a construção de um arcabouço teórico e metodológico pessoal importante para continuação de meus estudos.

Com o término da especialização, em 2012, e o desejo de continuidade da pesquisa sobre o livro didático entrei no Mestrado em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Durante o mestrado, analisei a presença da(s) Cultura(s) Africana(s) nos livros didáticos de História destinados aos alunos e professores do Ensino Médio da rede pública de ensino brasileira; para tanto utilizei duas coleções didáticas de História, em virtude de serem as mais distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD de 2012). Trata-se das coleções: “História Global: Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim, e “História: Das cavernas ao terceiro milênio”, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, ambas aprovadas e indicadas pelo MEC às escolas em 2008 e 2012. Este recorte nos PNLD’s de 2008 e 2012 teve como preocupação a análise de livros didáticos publicados no pós-Lei 10.639/03, o que nos possibilitou identificar as mudanças e permanências em relação ao estudo da(s) Cultura(s) Africana(s) nessas obras, ao longo do tempo e em função das avaliações que vêm sendo feitas pelo Ministério da Educação.

Vale salientar aqui que a formação acadêmica no mestrado da UEMG, por meio das disciplinas, da participação em palestras, seminários, nos encontros de orientação, no Grupo de Estudo e Pesquisa Polis e Mnemosine e as contribuições dos professores que compuseram a banca de qualificação da minha pesquisa foram decisivas para o êxito da mesma.

Ainda no mestrado, me debruçando sobre a(s) Cultura(s) Africana(as) nos livros didáticos de História do Ensino Médio, procurei responder à seguinte questão: Como os livros de História, avaliados e indicados pelo MEC a alunos e professores de História, representam, por meio de imagens e textos, a(s) Cultura(s) Africana(s)? Seu estudo, nos revelou a existência de algumas *permanências*, mesmo tendo esses materiais passado pela avaliação do PNLD e sido

publicados após a promulgação da Lei 10.639/03. Podemos dar vários exemplos como: as obras continuam fazendo parte de uma abordagem curricular baseada na chamada “História Integrada”, por meio do qual os conteúdos seguem uma lógica cronológica e linear, tendo como referência principal a História Europeia; o enfoque historiográfico tem como marco a História política e econômica, ficando assim os aspectos culturais renegados a um segundo plano; a Civilização Egípcia ainda não foi reconhecida nestas obras como uma civilização africana e, portanto, portadora de elementos culturais africanos que influenciaram e continuam influenciando a organização social de inúmeros povos do continente africano e, também, fora dele; a vinculação da História e cultura(s) africana(s) ao tráfico negreiro, a escravidão, à imposição do imperialismo, aos violentos movimentos pela libertação nacional dos países africanos, à subordinação, exploração, pobreza e doenças; a grande maioria das imagens vinculadas nos livros didáticos é de domínio público e não de imagens que requerem pagamento de direitos no domínio privado. Em consequência disso, temos a presença quase que insignificante de imagens que retratam os africanos, seus descendentes e suas culturas, seja em África ou fora do continente na atualidade. Essas imagens geralmente provêm de acervos históricos brasileiros, como da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

Todavia, a pesquisa também nos revelou algumas *mudanças* como: o aumento no número de páginas e capítulos destinados à História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-Brasileira; as culturas africanas começam a aparecer nos livros didáticos principalmente no PNLD de 2012, tanto no texto didático como nas imagens. Porém, há uma concentração dos estudos sobre os povos africanos que viveram na costa ocidental do continente, havendo dessa forma, pouco espaço para a África Oriental. Constatamos também a presença de imagens não estereotipadas sobre os africanos e seus descendentes, em África e na diáspora nos livros didáticos do PNLD 2012, sinalizando que os mesmos começavam a seguir às exigências dos editais do PNLD e por consequência as demandas da Lei 10.639/03.

Todo o aprendizado teórico e metodológico adquirido no mestrado me possibilitou a entrada, em 2017, no Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais, dando continuidade a meus estudos do Mestrado e proporcionando a concretização de um sonho que tinha desde a adolescência, o de estudar na UFMG.

No processo de pesquisa, as mudanças e, em especial, a presença de “novas imagens” nos materiais didáticos, têm me alegrado e ao mesmo tempo me instigado muito enquanto negro, professor e pesquisador do livro didático e da educação para as relações étnico-raciais, pois acredito que o potencial das mesmas podem contribuir para o combate ao racismo, para valorização da cultura negra e a divulgação de novos saberes na escola. Isso marca o meu desejo de continuidade nos estudos de imagens nos livros didáticos e compreensão de como os jovens do Ensino Médio as estão lendo.

Vem ganhando importância, na atualidade, a presença de imagens em diversos contextos veiculadas em diferentes mídias e suportes, principalmente, em função do desenvolvimento da fotografia, do cinema, da televisão e das tecnologias da informação e da comunicação, o que tem possibilitado às pessoas o contato com inúmeros tipos de textos, imagens e discursos por eles vinculados. Entretanto, as pesquisas sobre a escola que tratam do estudo da imagem e de diferentes mídias, ainda se apresentam de forma tímida, no que diz respeito a sua potencialidade enquanto recurso didático e como forma de expressão.

1. Justificativas para realização desta investigação

O livro didático é um artefato cultural e uma mídia. Reconhecê-lo como objeto da cultura é muito importante para a luta antirracista. Conforme Amaral e Ribeiro (2016), somos educados na e pela cultura, que é compreendida como uma linguagem, portanto, para além de suas funções de representações, é entendida também como produtora de significados. Desse modo, o conhecimento, por ser constituído por um sistema de significados e por envolver relação de poder, é cultural (AMARAL e RIBEIRO, 2016, p. 358).

Como um artefato cultural midiático, o livro didático representa o suporte de divulgação de vários tipos de informações, valores, discursos, ideologias e culturas; sendo assim, revela contradições, lutas e disputas pelo poder. Contudo, acreditamos que os livros, assim como as músicas, os filmes, a publicidade, a televisão, as revistas, são artefatos da cultura que possuem “pedagogias”, que constroem, desconstroem, disseminam e podem reconstruir novos significados de mundo, de formas de pensar, de agir e de se pensar as culturas e as identidades.

E, ainda, como recurso pedagógico, o livro didático deve ser pensado como resultante de um processo de construção social, uma vez que circulam por meio dele discursos capazes de

naturalizar verdades, ao mesmo tempo em que possibilitam questioná-los e desnaturalizá-los. Logo, os manuais didáticos como um artefato cultural e uma mídia, por meio dos textos verbais e imagéticos, ensinam maneiras de ser e estar no mundo, contribuindo para a formação das identidades dos jovens leitores.

O livro didático, também, pode ser entendido como uma macro enunciação, pelo fato de ser constituído por várias enunciações² trazidas pelos diferentes tipos de textos presentes no mesmo. Portanto, constitui um elemento de comunicação verbal e imagético. Dessa forma, os discursos presentes, tanto no texto escrito como no imagético, são parte integrante de uma discussão ideológica que pode exprimir, reforçar, desconstruir ideias e transmitir novos saberes (BAKHTIN, 1992, p.123).

Nesse sentido, Cunha (2011) salienta que o livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), pois ele materializa práticas discursivas plurais, sendo então um integrante do mundo da cultura, que possui um circuito cultural que o singulariza (CUNHA, 2011, p.5).

Enfim, nas aulas de História, o livro didático é um mediador importante entre professor, alunos e as atividades de leitura e crítica de diferentes textos e, também, na produção da escrita.

Somado ao já exposto, sabendo também que existem limitações e controvérsias na apropriação do livro didático, a preocupação em pesquisá-lo leva em conta os seguintes pressupostos: a) o livro didático é, muitas vezes, o único material pedagógico que o aluno terá sob seus cuidados, mesmo que de forma temporária, contribuindo desse modo para a sua formação intelectual; b) a produção do livro didático ocorre na interdependência dos avanços tecnológicos, dos interesses das editoras e dos processos de editoração, das pressões dos movimentos sociais (no nosso caso, da luta do movimento negro contra o racismo e pela valorização da cultura negra), das mudanças que acontecem nos saberes educacionais e historiográficos e das políticas públicas direcionadas ao mesmo; c) embora o livro didático tenha contribuído para perpetuar estereótipos, preconceitos, discriminação e ideologias racistas, ele pode ser usado para reverter esse processo e ser aliado na luta por uma educação antirracista que

² Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto. É de natureza social e interacional. E, é também por meio dela que a língua é colocada em funcionamento por meio de um enunciador (BAKHTIN, 1992, p. 109).

valorize os inúmeros sujeitos e culturas presentes na escola; d) o estudo do livro didático como objeto de pesquisa é uma demanda pessoal, mas também uma demanda do ensino de História.

Como professor de História, há dezoito anos na educação básica, utilizo com frequência, esse instrumento de estudo e saber escolar, entendendo o quanto é preciso conhecê-lo para melhor utilizá-lo, problematizá-lo e complementá-lo. Esse saber docente³ vem ajudando na contextualização de sentidos produzidos pelo livro didático, em sala de aula e diante das orientações da Lei 10.639, tomá-lo como objeto de pesquisa é uma questão de direitos humanos, em função do racismo por ele propagado no Brasil.

Por ser negro e também um professor, sempre me incomodou as imagens e os textos veiculados nos livros didáticos que associavam os africanos e seus descendentes à escravidão, ao trabalho braçal, à pobreza, à violência, à marginalização, corroborando para a manutenção da ideia de inferioridade e desumanização dada aos negros e à sua cultura, principalmente nos livros de História. As demandas do Movimento Negro para uma educação antirracista - Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) modificado pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08⁴, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, vêm contribuindo para que eu busque compreender melhor o livro didático, possibilitando a minha inserção nesse campo de pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada, do ponto de vista educacional e político, também se justifica pela necessidade de introduzir outros saberes na escola, buscando desconstruir o “mito da democracia racial”⁵, os preconceitos e estereótipos em relação aos africanos e seus descendentes, bem como suas culturas. Almeja-se com isso a correção de desigualdades históricas e a construção de uma sociedade que seja realmente democrática e que possibilite a todos os seus cidadãos o direito pleno do exercício da cidadania.

Entende-se que, para que tais mudanças sejam possíveis, são necessários o reconhecimento da existência de racismo no Brasil, a promoção de discussões e medidas que visem o combate à discriminação e ao preconceito racial e cultural; o questionamento sobre a utilização de algumas imagens no ensino de História; bem como o conhecimento da História e

³ O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

⁴ Lei promulgada em 10 de março de 2008, que inclui a obrigatoriedade do estudo da História e Culturas Indígenas em todas as escolas do país.

⁵ Falsa ideia de que o Brasil é um país miscigenado, mestiço e que em função disso não existe discriminação racial, pois, somos todos iguais.

Cultura(s) Africana(s) e Afro-Brasileira. Vale salientar também que a presença das culturas africanas nos materiais didáticos se justifica por contribuir para a divulgação de uma História do Brasil que está sendo escrita: uma história de nossas origens, de lutas e resistência do povo negro, tanto no continente africano quanto na diáspora. Nossa observação se justifica, ainda, pelo papel do livro didático e, nele de modo especial, o papel das iconografias, na construção da identidade negra de inúmeras crianças, jovens e adultos presentes nas salas de aula de escolas brasileiras.

O uso da imagem na educação e, especificamente no ensino de História, é um recurso didático muito importante quando pensamos nos recursos tecnológicos de leitura e escrita que temos hoje. Ela possui um grande poder, muitas vezes maior que o da própria escrita, pois é em si uma linguagem. As relações estabelecidas entre linguagem verbal e imagética também produzem sentidos. Portanto, as imagens podem ser utilizadas para produzir discursos de resistência e, dessa forma, podem contribuir positivamente na representação do negro e de sua cultura em nossa sociedade.

Contudo, o uso pedagógico de imagens no ensino de História envolve questões complexas, diferentes daquelas colocadas pelo senso comum, que as tratam simplesmente como meras ilustrações de textos verbais, em que suas análises muitas vezes são isentas de críticas e de uma contextualização histórica.

Desse modo, o desejo de pesquisar as “novas iconografias” sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) no livro didático vai ao encontro de duas demandas imediatas: construir conhecimentos sobre o continente africano, sobre a diáspora africana e sobre a história do Brasil; e construir habilidades de leitura e escrita específicas para o estudo de imagens e ícones, às quais denominamos de “Letramento Imagético e Racial Crítico”.

Vale ressaltar que conceituamos o letramento imagético e racial crítico na junção da apreciação de letramento visual de Bamford (2003)⁶ e de letramento racial crítico utilizado por Ferreira (2014), em que ambos envolvem a construção de conhecimentos, habilidades, competências específicas para interpretar e analisar imagens com o objetivo de desconstruir imagens que reforcem discursos racistas nos livros didáticos de História do Ensino Médio.

⁶ Anne Bamford é Diretora Estratégica de Educação e Cultura para a City of London Corporation e foi também professora na Universidade de Artes de Londres. Anne foi reconhecida nacional e internacionalmente por sua pesquisa em artes, educação, letramentos emergentes e comunicação visual.

Sendo assim, conforme Kellner (1995), ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas (KELLNER, 1995, p.109).

Enfim, é com o objetivo de dar continuidade aos estudos acadêmicos na pós-graduação e ao aprendizado com a leitura de imagens que proponho, por meio desta investigação de doutorado, estudar essas “novas imagens”, que as denominei como “novas iconografias”, por abranger distintas tipografias de imagens: desde fotografias a tabelas; documentos a obras de arte e, sobretudo, por representarem os africanos e seus descendentes, seja em África ou na diáspora, como sujeitos de sua história, como possuidores de valores, culturas, tradições e conhecimentos, que são milenares e que, por muito tempo, foram inferiorizados, em função do eurocentrismo e do racismo, imagens essas que estão comparecendo nos livros didáticos, mesmo que de forma discreta, em função da vigência da Lei 10.639/03 e das exigências dos editais do PNLD. São novas, também, porque se opõem às imagens canônicas, ou seja, imagens que por muito tempo, vêm sendo utilizadas, repetidamente, nos livros didáticos e que representam os negros e sua cultura como inferiores, como seres a-históricos, submissos, sinônimos de trabalho braçal, mercadorias, escravos, e sempre associados ao passado. As gravuras de Debret e Rugendas, provenientes do livro *Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil*, ilustram muito bem isso.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as novas *iconografias* sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) veiculadas no Livro Didático de História do Ensino Médio (LDHEM), a partir das orientações da Lei 10.639/03, e perceber como jovens do Ensino Médio as leem.

O objetivo enunciado exige, portanto, dois grandes movimentos. O primeiro seria identificar, analisar e decifrar qual(is) recorte(s) da(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) estão presentes nessas iconografias, buscando entender não só seus conteúdos didáticos, mas também os discursos que elas carregam e propagam, seu currículo oculto. É preciso pensar essas imagens para além do texto, pois podem ser polissêmicas e, por vezes, autorreferenciadas, como ocorre recorrentemente em suportes midiáticos. Nesse sentido, os discursos presentes no LDHEM são fundantes e fundadores de discursos.

O segundo movimento buscaria a análise dos sentidos suscitados por essas novas iconografias nos jovens do Ensino Médio, os conhecimentos e significados que elas trazem e o que eles aprendem nesse processo.

Por fim, vale salientar que, num primeiro momento, foram escolhidas para pesquisa cinco coleções didáticas de História destinadas ao Ensino Médio, aprovadas e indicadas às escolas de todo o país pelo MEC por meio do PNLD 2015. Entretanto, em função de demandas da investigação, por exemplo, a de perceber a recepção dos jovens do Ensino Médio em relação às novas iconografias veiculadas no livro didático de História, optamos por restringir nossa pesquisa a uma coleção didática, ampliando o recorte temporal para o PNLD de 2018. Contudo, o objeto central do nosso estudo será a coleção didática de História mais escolhida pelas escolas públicas de Ensino Médio do Brasil, tendo como base as avaliações do PNLD de 2015 e 2018. Trata-se da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela Editora FTD.

2. Políticas Públicas de Avaliação de Livros Didáticos no Brasil

Conforme Rojo e Batista (2003), o Plano Nacional do Livro Didático⁷, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro (ROJO e BATISTA, 2003, p.26). E ainda, segundo os autores, um marco significativo nessa relação foi fixado pelo Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD, tais como: adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal.

Além disso, os estudos de Gomes (2011), Gonçalves e Silva (2000) revelam que os educadores negros e o Movimento Negro, no Brasil, enquanto sujeito político, têm sido os principais responsáveis pelos questionamentos ao currículo escolar, no que se refere ao material didático, que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores (as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades

⁷ O PNLD foi criado, em 1985, e esteve sob a responsabilidade da Fundação de Amparo ao Estudante (FAE) até 1997, ano em que este órgão foi extinto e a responsabilidade pelo PNLD passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC.

e pelo estabelecimento de critérios no PNLD, que avaliam a presença da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (GOMES, 2011, p. 137).

Dessa forma, segundo Melo e Coelho (1988), considerando a necessidade urgente, em todos os níveis, em todos os veículos de comunicação e, especialmente, nos livros didáticos, de recuperar a participação da população afro-brasileira no processo histórico nacional, foi assinado, em 14 de julho de 1987, um protocolo de intenções entre a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e instituições negras. Em outubro do mesmo ano, também foi realizado o Seminário “Educação e Discriminação dos Negros”, na Faculdade de Educação da UFMG, em que se reafirmou que os livros didáticos veiculam, na sua maioria, estereótipos e preconceitos em relação ao negro e a sua cultura. Sendo assim, o Movimento Negro, mais uma vez, reforçou, junto à Fundação de Assistência ao Estudante, a necessidade de revisão dos livros didáticos e de se debater, com os editores, o que eles consideram como desrespeito e preconceito em relação aos negros nos livros didáticos, para que em conjunto fossem apontados caminhos para eliminar definitivamente a discriminação.

Para Silva (2005), a primeira avaliação dos livros didáticos brasileiros, feita em 1993, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), demonstra, em certa medida, o resultado das articulações feitas com os movimentos sociais, desde o início dos anos de 1980. Entretanto, segundo o autor, a avaliação também marca a passagem para uma nova fase, na qual os movimentos sociais deixam de ser partícipes nos eventos relacionados ao PNLD, abrindo espaço para os representantes de editoras e autores de livros (SILVA, 2005, p. 10).

Em 1996, o Ministério da Educação passou a desenvolver e executar uma avaliação sistemática e continuada dos livros didáticos, debatendo com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, sua qualidade enquanto material pedagógico e política pública educacional. Desse modo, a avaliação pedagógica dos livros passa a ser atribuição da Secretaria de Educação Básica do MEC, cabendo a ela a organização de uma comissão de avaliação dos livros didáticos. Esta comissão é constituída por especialistas e professores universitários de cada componente curricular a ser avaliado, fato esse fruto de muita luta e de fundamental importância para avaliação dos conteúdos veiculados nos livros. Além disso, passaram a fazer parte das avaliações as inúmeras exigências das legislações educacionais, dos saberes escolares e as demandas dos movimentos sociais. Todavia, as avaliações dos livros didáticos ainda apontam a

existência de problemas e por isso continuam sendo objeto de preocupação do Movimento Negro, professores e pesquisadores.

Vale ressaltar também que, embora oficialmente o MEC afirme que a escolha dos livros didáticos esteja a cargo dos professores, na prática ela acontece depois de uma avaliação prévia realizada com base nos critérios do PNLD. Portanto, na medida em que há a exclusão e aprovação de determinadas obras, o Estado acaba impondo o que deve ser ensinado e beneficiando apenas algumas editoras.

Neste sentido, para Pereira (2018), existe uma oligopolização⁸ do mercado editorial e, em função disso, infelizmente, vemos cada vez menos “autores” de livros didáticos e mais “editores” à frente do processo, numa clara mercantilização do mercado de livros, com a sub-representação dos autores como detentores de saber pedagógico (PEREIRA, 2018, p. 159 e 165). Dessa forma, segundo a autora, o mercado editorial pré-seleciona o que vai inscrever nos Editais e o que vai ser relegado.

Nos últimos anos, ele também vem concentrando suas prioridades nos princípios norteadores que consolidam padrões de qualidade e adequabilidade das obras didáticas aos públicos leitores (professores e estudantes).

A natureza centralizada do Programa e a utilização exclusiva de recursos federais tendeu, desde a sua criação, a apresentar limitações, acolhendo, em diferentes momentos e de acordo com os recursos disponíveis, apenas determinadas disciplinas, séries e redes do sistema público de ensino (ROJO e BATISTA, 2003, p.35). O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM)⁹ ilustra bem isso. Ele só foi implantado em 2004 e previa a distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, 1,3 milhões de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática. A Resolução nº 38 do Fundo

⁸ Conforme o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, oligopolização refere-se à situação de mercado em que poucas empresas, no caso, editoras, detêm o controle da maior parcela do mercado (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2060).

⁹ No início de sua criação, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio era denominado PNLEM, entretanto, este programa foi unificado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 2009, por meio da resolução número 60 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que criou o programa, definiu o atendimento de forma progressiva aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil¹⁰.

Desse modo, em 2006, foram distribuídos livros de Português e Matemática para todos os anos e regiões do país. Em seguida, nos anos de 2007, 2008 e 2009, tivemos a distribuição dos livros de Biologia, História e Química, Geografia e Física, respectivamente. As escolas estaduais de Minas Gerais escolheram os livros de todas as disciplinas em 2009 (PNLEM 2009), sendo que, numa primeira fase, de 2 a 8 junho daquele ano, foram escolhidas as obras das disciplinas História e Química e, de 9 a 22 de junho, os livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia.

A universalização da distribuição de livros didáticos para o ensino médio se concretiza, em 2011, com a distribuição dos livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), de Filosofia e Sociologia. Vale ressaltar também que, conforme decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro, didáticos e literários, foram unificados e fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD¹¹. Nota-se, com isso, um aumento da importância e da abrangência deste programa ao longo do tempo.

O breve histórico, anteriormente apresentado, demonstra que os livros didáticos de História do Ensino Médio passaram por apenas quatro avaliações, ocorridas em 2008, 2012, 2015 e 2017. Desse modo, a jovialidade do PNLEM, as exigências da Lei 10.639/03, do *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, CNE/CP n.3, de 10 de março de 2004 e da *Resolução do Conselho Nacional de Educação*, CNE/CP n.1, de 17 de junho de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹², também contribuíram decisivamente para a elaboração desta pesquisa, que tem como foco as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) presentes nos livros didáticos de História.

A pesquisa sobre os livros didáticos de História aprovados no PNLEM (hoje PNLD do Ensino Médio) de 2015 e 2018 nos gerou algumas questões como: Quantos e quais livros didáticos utilizaremos na pesquisa?

¹⁰ Histórico do PNLEM - http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article. Acesso em 02 de julho de 2016.

¹¹ Informe nº 19/2018 do FNDE - <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/informe-pnld>. Acesso em 11/01/2019.

¹² BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 229-256.

A partir destas questões, fizemos algumas opções e decidimos escolher como objeto central da pesquisa a coleção didática “História: Sociedade & Cidadania”, em virtude de ser a mais utilizada nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, conforme dados do PNLD 2015 e 2018, além de ser a coleção utilizada pela escola onde almejamos analisar a recepção dos alunos do Ensino Médio em relação às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s). Essa coleção didática foi publicada pela primeira vez para concorrer ao PNLD de 2015, foi reeditada para o PNLD de 2018, conseguindo se manter como a coleção de livros de História mais adquirida e distribuída pelo MEC às escolas públicas brasileiras, nas duas últimas edições de avaliação.

A partir desta coleção, surgiram mais questionamentos como: Quais critérios influenciaram a escolha dos professores por essa coleção? Qual o papel das imagens nessa escolha?

Tais questões acabaram contribuindo para que buscássemos os livros, os folheássemos e observássemos suas imagens. Após este primeiro contato com os livros, mantivemos nossas escolhas e a investigação da coleção didática “História: Sociedade & Cidadania”, avaliada e indicada pelo MEC por meio dos PNLD’s de 2015 e 2018. Pensamos o recorte desta coleção didática a partir da abordagem da(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s), foco principal de nossa pesquisa, como uma oportunidade de verificar também até que ponto as novas iconografias, presentes nestas coleções, garantem a veiculação de ideologias antirracistas, principalmente em função da necessidade de mais imagens não estereotipadas sobre a presença negra nos materiais didáticos.

Outra preocupação que tivemos, no momento da escolha da coleção para a pesquisa, foi a de constatar se a mesma havia sido aprovada pelo MEC, em 2015 e em 2018, e se a escola onde realizaremos parte da pesquisa também utiliza esta coleção, uma vez que almejamos tentar perceber como os livros didáticos de História desta coleção, por meio das novas iconografias, abordam a(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s); como esta(s) vêm sendo abordada(s) por meio dos textos e das imagens; descobrir que discursos estas novas iconografias propagam e, como têm sido lidas e apropriadas pelos jovens do Ensino Médio; que mudanças e permanências podem ser observadas nestas obras, ao longo do tempo, em função das avaliações feitas pelo Ministério da Educação, tendo em vista a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais e a vigência da Lei 10.639/03.

Esta escolha, também é fruto de uma pesquisa exploratória feita junto ao Banco de Dados do MEC/FNDE, conforme apresentada a seguir, na qual foi possível identificar as coleções de livros didáticos de História aprovadas no PNLD de 2015 e 2018, bem como a quantidade de livros adquiridos pelo MEC, por título e por editora.

Tabela 1 – Coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD em 2015

Nº	Título	Editora	Autor(es)	Quantidade
1	História Sociedade & Cidadania	Editora FTD S/A	Alfredo Boulos Junior	1.385.765
2	História Global - Brasil e Geral	Editora Saraiva S/A	Gilberto Cotrim	997.744
3	História Das Cavernas ao Terceiro Milênio	Editora Moderna Ltda	Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota	821.104
4	História	Editora Saraiva S/A	Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria	594.275
5	Oficina de História	Editora Leya	Flávio de Campos e Regina Claro	592.771
6	Ser Protagonista da História	Edições SM Ltda	Valéria Vaz	579.939
7	História Geral e do Brasil	Editora Scipione S/A	Cláudio R. Vicentino e Gianpaolo F. Dorigo	410.737
8	Novo Olhar – História	Editora FTD S/A	Adriana M. Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini	401.642
9	História em Movimento	Editora Ática S/A	Gislaine Campos e Reinaldo Seriacopi	376.129
10	Conexões com a História	Editora Moderna Ltda	Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira	327.079
11	Caminhos do homem	Base Editorial Ltda	Adhemar Marques e Flávio Berutti	246.815
12	Integralis História	IBEP	Divalte Garcia Figueira	178.769
13	Conexão História	Editora AJS	Roberto Catelli Junior	127.716
14	História em Debate	Editora do Brasil S/A	Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	112.782
15	História: Cultura e Sociedade	Editora Positivo Ltda	Jean Carlos Moreno e Sandro Vieira Gomes	94.743
16	História	Editora Positivo Ltda	José Geraldo Vinci de Moraes	90.614
17	História para o Ensino Médio	Editora Saraiva S/A	Marcos Napolitano e Mariana Villaça	84.988
18	Por dentro da História	Escala Educacional	Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago	76.407
19	Nova História Integrada	Editora Companhia da Escola	João Paulo M. H. Ferreira e Luiz Estevam de O. Fernandes	66.396
Total				7.566.415

* Em destaque, coleção didática objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 2 – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLD 2015 História

EDITORA	QUANTIDADE
Editora FTD S/A	1.787.407
Editora Saraiva S/A	1.677.007
Editora Moderna	1.148.183
Editora Leya	592.771
Edições SM Ltda	579.939
Editora Scipione S/A	410.737
Editora Ática S/A	376.129
Base Editorial Ltda	246.815
Editora Positivo Ltda	185.357
IBEP	178.769
Editora AJS	127.716
Editora do Brasil S/A	112.782
Escala Educacional	76.407
Editora Cia da Escola	66.396

GRÁFICO 1 – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLD 2015 História

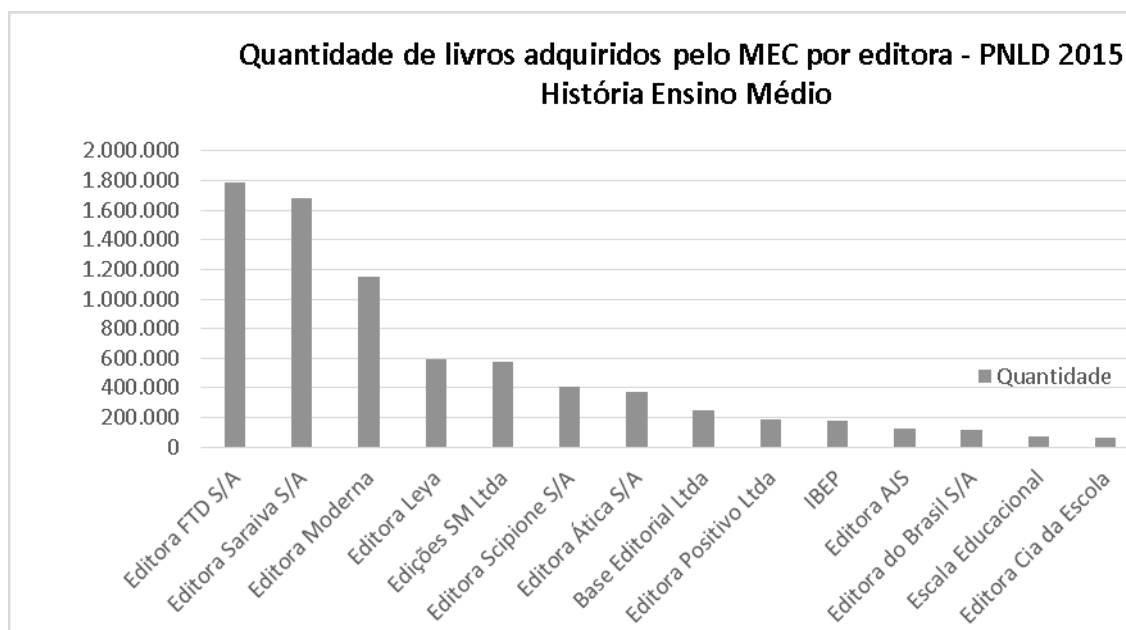


Tabela 3 – Coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD em 2018

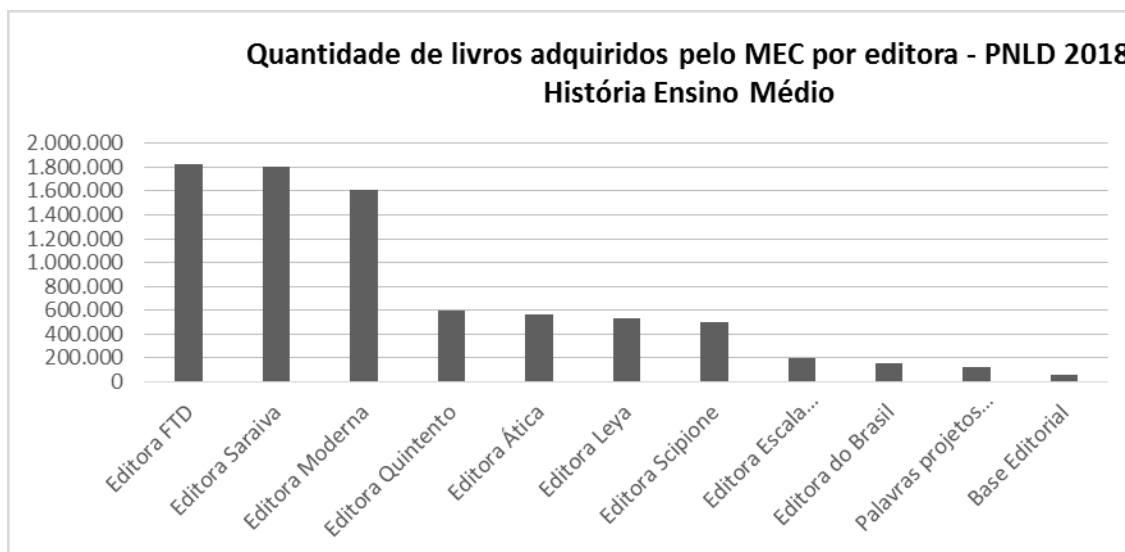
Nº	Título	Editora	Autor (es)	Quantidade
1	História & Cidadania	Editora FTD	Alfredo Boulos Júnior	1.820.725
2	História Global	Editora Saraiva	Gilberto Cotrim	1.136.038
3	História Das cavernas ao Terceiro Milênio	Editora Moderna	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	1.068.925
4	História	Editora Saraiva	Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria	662.494
5	Contato História	Editora Quinteto	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini	596.535
6	História Passado e presente	Editora Ática S/A	Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi	561.221
7	Conexões com a História	Editora Moderna	Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira	536.861
8	Oficina da História	Editora Leya	Flavio de campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro	529.030
9	Olhares da História	Editora Scipione	Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino	494.809
10	Por dentro da História	Editora Escala Educacional	Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago	200.871
11	História em Debate	Editora do Brasil	Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	160.750
12	Cenas da História	Palavras projetos editoriais	Cândido Grangeiro	122.412
13	Caminhos do Homem	Base Editorial	Adhemar Marques e Flávio Berutti	56.072
Total				7.946.743

* Em destaque, coleção didática objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 4 – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLD 2018 (História)

EDITORIA	QUANTIDADE
Editora FTD	1.820.725
Editora Saraiva	1.798.532
Editora Moderna	1.605.786
Editora Quinteto	596.535
Editora Ática	561.221
Editora Leya	529.030
Editora Scipione	494.809
Editora Escala Educacional	200.871
Editora do Brasil	160.750
Palavras projetos editoriais	122.412
Base Editorial	56.072

GRÁFICO 2 – Quantidade de livros adquiridos pelo MEC por editora PNLD 2018 (História)



Observa-se, por meio das tabelas, que as coleções “História: Sociedade & Cidadania”, “História Global – Brasil e Geral” e “História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio” se destacam nos PNLD’S 2015 e 2018, pela grande quantidade de livros adquiridos pelo MEC, sendo desta forma as três coleções mais utilizadas no Brasil. Nota-se que as editoras FTD, Saraiva e Moderna continuam liderando o *ranking* de venda de livros didáticos para o Ministério da Educação e, à frente destas editoras, estão grupos internacionais, principalmente de origem espanhola. Verifica-se também, uma redução na quantidade de coleções didáticas de História aprovadas e indicadas às escolas públicas - de 19 coleções no PNLD de 2015 para 13 no PNLD 2018. Entretanto, não houve diminuição na quantidade de livros adquiridos mas, sim, um aumento.

Identificadas as coleções e de posse das mesmas, é que proponho, por meio desta investigação, identificar e analisar as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) que vêm sendo veiculadas nos livros didáticos, refletindo sobre as mesmas na relação presente-passado-futuro, tendo como recorte temporal a pós-promulgação da Lei 10.639/03.

Vale destacar aqui que, em 2014, tendo em mente que gostaria de realizar uma pesquisa de doutorado, envolvendo os livros didáticos do Ensino Médio, quando do envio dos livros para as escolas para análise e posterior escolha pelos professores, tive o cuidado de reunir

todos os exemplares das coleções aprovadas pelo MEC no PNLD de 2015, com o propósito de exatamente diminuir o tempo na busca destes materiais para iniciar a pesquisa. Entretanto, como almejamos analisar a recepção, por parte dos alunos do Ensino Médio, destas novas iconografias, também foi necessário adotar mais algumas coleções didáticas, devido ao fato de as escolas já estarem utilizando os livros do PNLD de 2018. Nesse momento, a solidariedade dos colegas professores e dos funcionários que atuam na biblioteca foi decisiva para conseguir reunir as coleções de que necessitávamos.

Mais uma vez, como apontei à época do mestrado, vejo necessidade da existência de um arquivo, seja nas escolas ou na Secretaria de Estado da Educação, que preserve todas as coleções aprovadas pelo MEC e que são utilizadas nas escolas públicas, visando proporcionar ao pesquisador um apoio, no momento da pesquisa, envolvendo estes materiais.

Depois de feita a escolha das coleções didáticas a serem analisadas e de algumas questões e indagações levantadas, outro passo importante foi identificar uma escola que utilizasse, no seu dia a dia, os mesmos livros que iríamos pesquisar. Isso foi possível por meio da consulta *online* da distribuição de materiais didáticos realizada pelo MEC às escolas públicas, a partir do FNDE e do Sistema do Material Didático – (SIMAD)¹³.

Aqui estão expostas nossas principais questões e problemas que buscaremos responder por meio desta pesquisa.

QUESTÃO GERAL

Como as novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) são apresentadas e como são recebidas pelos jovens do Ensino Médio nos livros didáticos de História após a promulgação da Lei 10.639?

QUESTÕES ESPECÍFICAS DE PESQUISA

1- Quais temáticas, expressões e manifestações culturais são oferecidas a ler e observar por meio das novas iconografias?

¹³<https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action;jsessionid=7D9DBEEF568E4D77069115EE5CA47D74.ouro001.fnde.gov.br> > acesso em 05 de agosto de 2019.

- 2- Em que sentidos as novas iconografias contribuem para o combate ao racismo, para o fortalecimento da identidade afrodescendente, para a valorização da cultura negra e para a prática de uma pedagogia decolonial e antirracista?
- 3- Como estas novas iconografias estão sendo recebidas pelos jovens do Ensino Médio? Elas propagam discursos antirracistas e/ou racistas?
- 4- O que os jovens estudantes identificam de africano e afrodescendente nessas novas imagens? Que novos saberes elas trazem?

Para desenvolver o que propomos nesta investigação, utilizamos como base teórica os estudos pós-coloniais e decoloniais, entrecruzados com os aportes da História Cultural, da Antropologia e Sociologia da Raça. Reconhecemos os estudos pós-coloniais não como uma matriz teórica única, mas como um campo que traz diferentes contribuições e orientações que se caracterizam pelo esforço da desconstrução de essencialismos, configurando-se como uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade de orientação eurocêntrica.

Neste sentido, Hall (1997a), afirma que

o prefixo “pós” na expressão pós-colonial não indica simplesmente um “depois” no sentido cronológico linear; trata-se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas ganham significado. Colonial, por sua vez, vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais (HALL, 1997a, p. 83-84).

Os pós-colonialistas recusam o pós-modernismo como programa teórico e político, visto que a transformação social e o combate à opressão devem ocupar lugar central na agenda de investigação. Já quando pensamos nos Estudos Culturais, podemos apontar que há uma convergência entre os estudos pós-coloniais e estudos culturais. Desse modo, os estudos de Hall (1997 e 2003), sobre culturas e identidades diaspóricas e de Homi Bhabha (2013), sobre estereótipo serão basilares nesta investigação. Os dois autores desconstruem a ideia de cultura e identidade como algo fixo (pronto e acabado) e introduzem a discussão da existência de culturas e identidades no plural, uma vez que ambas são passíveis de adaptações e mudanças, ao longo do tempo e em função do espaço geográfico onde se encontram, de acordo com os discursos e ações

que circulam em dada sociedade. Portanto, conforme Bhabha (2013), é preciso pensar nas categorias de entre-lugares, entre-tempos, em hibridismos, estranhamento, vidas duplas, deslocamentos, reterritorializações, dentre outras.

O autor, segundo a análise do discurso iconográfico, presente nos livros didáticos, aponta para a necessidade de pensarmos e questionarmos discursos coloniais racistas, tendo em vista como a alteridade é representada, pensando o estereótipo na relação entre discurso e poder, que tem por finalidade apresentar e ou representar o colonizado como um degenerado, com base em suas origens racial, histórica e cultural, justificando uma forma de governabilidade que apropria, dirige e domina sua vida. Desse modo, o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é, ao mesmo tempo, um “outro” e ainda assim inteiramente apreensível e visível (BHABHA, 2013, p.111).

Neste sentido, Bhabha (2013), propõe uma leitura do estereótipo como fetiche.

Espaço dos sonhos, imagens, mitos, fantasias, requisitos, que dão acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. Isto porque a cena do fetichismo é também a cena da reativação e repetição (BHABHA, 2013, p.116).

Contudo, o mito da origem histórica – pureza racial, prioridade cultural, ideologia higienista – produzido pelo discurso científico, perpetua uma falsa representação dos sujeitos por eles subalternizados e de suas culturas. Neste sentido, o estereótipo pode ser considerado, também, uma simplificação, por ser uma forma presa, fixa de representação do “outro” que se caracteriza pela recusa da diferença. No subitem a seguir, colocamos em evidência esta discussão no Brasil.

3. Raça e racismo no Brasil

No Brasil, nos séculos XIX e XX, o conceito de raça foi utilizado para estabelecer uma hierarquia biológica entre as pessoas, a partir de características fenotípicas. Assim, para as elites brasileiras, a presença negra e mestiça significava degradação moral e social, que só seria resolvida por meio do embranquecimento da população. Logo, a vinda de imigrantes para o país,

a partir do século XIX, visava aumentar a população branca por meio da mistura racial. Para a ciência da época, baseada em ideias e interesses racistas, a “raça branca” era considerada “forte”, símbolo da evolução cultural e, desse modo, a mestiçagem brasileira resultaria no aparecimento de um “típico branco brasileiro”.

Nos anos de 1930 e 1940, a mestiçagem deixa de ser vista como pejorativa e passa ser interpretada como algo positivo, uma característica nacional. Essa mudança de pensamento tem como base a obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em que os três grupos sociais brasileiros (brancos, negros e índios) teriam contribuído para a existência no Brasil de relações raciais amistosas, um país cordial, onde existiria uma “Democracia Racial”. Entretanto, o que se observa é um elogio, de forma indireta, para o embranquecimento da população brasileira. Sendo assim, as características fenotípicas dos brancos eram vistas hierarquicamente como superiores. Para Silva (2008), no caso brasileiro, a negação da existência de discriminação e desigualdades raciais serviu como forma de ocultar a dominação racial (SILVA, 2008, p. 76). Contudo, essa visão não durou muito tempo. Nos anos de 1950, estudos sobre relações raciais em São Paulo, realizados por Oracy Nogueira (2006), apontaram a existência de um racismo brasileiro, que é de “marca”, ou seja, baseado na cor da pele. Este conceito também tem sido válido para os dias atuais, em que quanto mais escura a cor da pele de uma pessoa maior será a discriminação sofrida.

Conforme Essed (1991), “o racismo pode ser entendido como uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são utilizadas para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais” (ESSED, 1991 *apud* ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 128).

Todavia, entendemos raça nesta pesquisa não como um conceito biológico, mas, sim, como um conceito sociológico, pois a ajuizamos como uma construção social, histórica e simbólica, que nos permite entender as relações sociais entre os diferentes grupos de cor, no Brasil, uma vez que as pessoas continuam a classificar e a tratar o outro, segundo ideias socialmente aceitas e construídas a partir de características fenotípicas (TELLES, 2003, p.38). Sabemos que a existência de raça, no sentido sociológico, permite à população negra se

organizar, enquanto coletivo que representa uma luta política contra o racismo e pela defesa de direitos que lhe são negados.

Para Guimarães (1997), a partir do conceito sociológico de raça, o Brasil pode ser analisado como uma “sociedade de *status*”, em que certos grupos sociais possuem “direitos” a certos privilégios em relação ao Estado e a outros grupos sociais. Esses privilégios seriam garantidos por meio da aparência e da cor. Conforme Santos (2012), nesse processo, o racismo se dá de modo supostamente “cordial”, pelo fato de não existirem mecanismos legais de segregação racial. Contudo, o autor compreende o racismo como

ambíguo e ambivalente, tendo manifestações implícitas cotidianamente, mas também assumindo formas humilhantes, aviltantes e extremamente violentas (como agressões e assassinatos de pessoas negras, em especial jovens negros, por vezes, em casos que ganham a grande imprensa, sendo “confundidos” como “suspeitos”) (SANTOS, 2012, p. 48).

Enfim, por todos estes motivos, é imprescindível falarmos em relações raciais no Brasil, para discutir e analisar a presença de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos. Sendo assim, corroboramos com Silva e Rosemberg (2008), quando afirmam que

o Brasil constituiu uma sociedade racista na medida em que a dominação social de brancos sobre negros é sustentada e associada à ideologia da superioridade essencial de brancos. E, que a mídia participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p.74).

Além disso, pensar o racismo também demanda a necessidade de pensarmos em cultura, pois o mesmo também é cultural. Assim, corroboramos com Hall (2003), quando afirma que, em termos etnográficos, as culturas não são puras.

A cultura popular negra, por exemplo, é produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula (HALL, 2003, p.343).

Analizamos essa base vernácula como concebida também pela cultura africana que, embora diversa e complexa, possui elementos culturais comuns, como, por exemplo, a musicalidade, a oralidade, a valorização do “outro” e da palavra, que constituem, na realidade, a essência de uma cosmovisão africana que une os diversos povos e culturas africanas, seja em África ou na diáspora. Entretanto, essa base cultural comum, em função de contextos históricos, sociais e locais diversos, também passa por readaptações, mudanças e reterritorializações.

Dessa maneira, para Hall (2003), quando pensamos em cultura e, *no nosso caso, na(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) [grifo meu]*, é preciso pensar na diversidade e não na homogeneidade de conhecimentos da experiência negra. Pois não é somente para apreciar as diferenças históricas e experienciais dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também para reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2003, p. 346). Vale destacar aqui as várias formas de vida do povo negro, suas tradições, formas de representação, de luta e resistência, suas atuações políticas e produções de conhecimento.

O autor ressalta ainda que, a questão não é simplesmente entender que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, pois somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade e classe. Enfim, afirmar que nenhuma cultura é completa ou que dá conta de toda riqueza do humano, leva-nos a muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que deva ser universalizada, mas a desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade de interação entre elas. Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos (SANTOS, 2006, p. 446).

Dialogando com nossa proposta de pesquisa, Chartier (1990) afirma que o objetivo principal da História Cultural é o de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Além disso, Pesavento (2003), por meio da História Cultural, postula que a cultura é pensada como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Nesta pesquisa, esses argumentos nos servirão como base de análise dos discursos imagéticos presentes nos livros didáticos, pois as imagens são reveladoras de representações, de imaginários e de discursos que se almejam manter, modificar ou restabelecer.

Pesavento (2003) ressalta ainda que a cultura é também uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto carregam significados prévios e apreciações valorativas sobre tudo que nos rodeia. Desse modo, a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do *presente* [grifo meu] e do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo (PESAVENTO, 2003, p. 42).

Nesta perspectiva de investigação, e buscando responder às questões geral e específicas da tese, procuramos conhecer, identificar e analisar as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) que vêm sendo veiculadas nos livros de História e como os jovens do Ensino Médio as leem. Para tanto, utilizaremos como base, de acordo com Bhabha (2013), os conceitos de cultura híbrida, representação, imaginário social e estereótipo. Por fim, o conceito de epistemologias do sul descrito por Santos e Meneses (2010), que defendem a não existência de uma epistemologia, mas de um conjunto de epistemologias na perspectiva da pluralidade, em que se articulam o Sul geográfico ao Sul diaspórico, com vista a assegurar aos saberes deste Sul diaspórico, o lugar das lutas anticoloniais, anti-imperialistas, antirracistas e decoloniais.

Abordaremos também a relação entre racismo e cultura, como um espaço importante em nossa pesquisa, pois entendemos o racismo como uma construção que é além de simbólica, histórica e cultural. Ele varia de acordo com a relação de subordinação que acontecem nos diferentes contextos da sociedade. Será por meio do estudo da cultura e, mais especificamente, da(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), que buscaremos contribuir para a luta antirracista.

Conforme Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias veiculadas em discursos pelos quais o racismo opera através das relações culturais, econômicas e sociais, já que essas ideologias justificam e perpetuam a exploração econômica do “Racismo à brasileira”.

Ainda, sobre o ponto de vista teórico, utilizaremos o conceito de letramento visual, proposto por Bamford (2003), que envolve a habilidade para que uma pessoa tenha a capacidade de saber ler e interpretar o conteúdo visual de uma imagem, de examinar o seu impacto social e

fazer julgamento sobre sua validade. Soma-se a isso o conceito de letramento racial crítico utilizado por Ferreira (2014), amparado na Teoria Racial Crítica de Ladson-Billings (1998), que prima pela desconstrução das estruturas e discursos opressivos, pela reconstrução da agência humana, a construção da equidade e relações de poder socialmente justas.

Os dados de nossa pesquisa pretendem contribuir para a construção de um banco de informações, um corpus importante para análise do discurso imagético das coleções selecionadas.

4- Metodologia

Utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa dos livros didáticos de História usados por jovens e professores do Ensino Médio (pesquisa bibliográfica e documental), entretanto, sem desprezar a utilização de dados quantitativos para contextualizar e fundamentar nossas análises. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas (...) e nasceu de uma preocupação em entender o ‘outro’” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 15-16). É, também, um

campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.21).

Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas. Assim, seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Vale ressaltar na pesquisa qualitativa o seu caráter exploratório, descritivo e indutivo, a sua não generalização e o fato de que ela permite, por exemplo, compreender realidades e vivências complexas e subjetivas, de forma contextualizada, e com riqueza de detalhes e significados produzidos pelos participantes.

Embora tenhamos optado pela pesquisa qualitativa, os dados quantitativos obtidos durante a pesquisa contribuíram para aumentar a complexidade, riqueza e rigor, no momento da análise e interpretação do nosso objeto de estudo. Neste sentido, Gatti (2004) salienta que

os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. E, ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Portanto, como método para obtenção de dados em relação à recepção das novas iconografias por parte dos jovens, utilizamos um questionário para a construção de um perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa, buscando perceber a importância atribuída por eles ao livro didático e mapear, a partir das respostas dadas às questões do questionário, que são acompanhadas de imagens, o que da(s) Cultura(s) Africana(s) ou Afrodescendente(s) eles identificam? Que conhecimentos elas trazem? E o que foi, ou não, apreendido por eles, por meio dessas novas imagens. Vale destacar aqui que, para interpretação desses dados, se fará necessária uma análise estatística e de letramento imagético das respostas do questionário.

Ao pensar a iconografia, buscamos criar uma estratégia metodológica de leitura de imagens, ícones e ilustrações a partir de uma perspectiva discursiva, sem dissociá-la do texto escrito, ou melhor, apontando as relações entre imagem e texto verbal, tomando como base as reflexões dos estudos sobre Letramento Imagético e Racial Crítico. Para isso, buscamos os efeitos de sentidos gerados na relação texto verbal e texto visual, uma vez que essas não são simplesmente um recurso extra, mas, sim, um dos signos a serem decifrados e interpretados pelo aluno-leitor na trama dos textos divulgados no Livro Didático de História.

Notamos, no entanto, que uma imagem é um texto construído, junto à linguagem verbal ou não. Na era da escrita digital, a iconografia deve ser parte do ensino da leitura em sala de aula de História, pois, na história do livro didático no Brasil, desde o século XIX, o uso de imagens sempre esteve presente e vem tentando acompanhar as mudanças provocadas pelas Tecnologias da Comunicação e da Informação.

Ernest Lavis (1887), historiador francês e autor de várias obras didáticas que marcaram a produção francesa e a brasileira, afirma que

as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para entender a história. É por esta razão que os livros didáticos estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens (...). Acreditamos que o trabalho com imagens possa desenvolver a inteligência e a memória das crianças (LAVISSE, 1887 *apud* BITTENCOURT, 2006, p.75).

Para Bittencourt (2006), as ilustrações além de possibilitar o “ver as cenas históricas”, contribuem para tornar concreta a noção altamente abstrata de tempo histórico (BITTENCOURT, 2006, p. 75). Já Paiva (2004) nos chama a atenção para outros pontos que devem ser observados e anotados, quando da análise de imagens:

(...) é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita delas. (...) há lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados, compreendidos. Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente (PAIVA, 2004, p. 19).

Kossoy (2003) escreve que, na interpretação de imagens fixas ou acompanhadas de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações. Elas podem ser econômicas, políticas ou culturais, permitindo sempre uma leitura e interpretação plurais (KOSSOY, 2003, p. 19).

Corroborando com Paiva e Kossoy, proponho uma análise iconográfica que vise uma compreensão “*através*” da imagem e “*sobre*” a imagem, uma vez que nosso mundo, nossa realidade social não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma. A imagem inova discursos, ecoa ideologias, evoca sentidos que produzem conhecimentos ou reproduzem os mesmos conhecimentos disseminados pela elite branca eugenista.

Esta pesquisa também dialoga com os estudos sobre manuais didáticos, História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-Brasileira, racismo em livros didáticos e com as renovações na produção histórica escolar que demandam a utilização de linguagens e fontes de natureza variada, legítimas para se compreender a história e, principalmente, para dar voz a grupos sociais até pouco tempo silenciados. Priorizamos, pois, o estudo de culturas e povos até então “desconhecidos” ou estereotipados, em detrimento da hegemonia da visão histórica eurocêntrica.

Tendo em vista a especificidade da análise de imagens, buscaremos nos estudos da linguagem de Santaella (2004 e 2005) e Bakhtin (2002), do discurso de Van Dijk (2008) e Silva

(2012), de Letramento Imagético de Joly (1996) e Bamford (2003), e de Letramento Racial Crítico de Ferreira (2014), as bases para análise das novas iconografias presentes nos livros didáticos de História dos PNLD's de 2015 e 2018 pesquisados.

Por fim, a partir da aplicação de um questionário em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, pretendemos perceber como as “novas iconografias” sobre Culturas(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) estão sendo apropriadas, inventadas e os significados produzidos nessa interação pelos jovens do 3º ano do Ensino Médio, a partir das imagens veiculadas no livro didático de História. Como Chartier (1999), pensamos a leitura tanto do texto verbal como de imagens sempre como apropriação, invenção e produção de significados (CHARTIER, 1999, p. 77). A escolha dos jovens do 3º ano se justifica pelo nosso interesse em pesquisar a recepção dos sujeitos a quem são direcionados os livros: os estudantes. E, pelo fato deles já terem tido o contato com os livros didáticos de História escolhidos para a pesquisa, pelo período de pelo menos dois anos, além de representar o último ano do Ensino Médio. O que a nosso ver poderá contribuir para que possamos perceber de forma mais efetiva a influência das novas iconografias no percurso escolar dos jovens estudantes.

4.1 O questionário: nosso instrumento de coleta de dados

Organizar um questionário não é uma tarefa simples, pois demanda todo um planejamento. É preciso pensar no que vai ser mensurado, determinar o conteúdo das questões e como estas serão redigidas, avaliar cada questão em termos de compreensão, conhecimento e habilidades exigidos, e a disposição dos participantes da pesquisa em respondê-las. Também uma ordem adequada das questões é necessária. E particularmente, no nosso caso, para conseguir concretizar os objetivos específicos de nossa investigação, optamos por introduzir imagens associadas a questões dissertativas no questionário, o que também exigiu todo um cuidado com a qualidade das mesmas, principalmente em relação à cor, tamanho e visibilidade.

Segundo Seabra (2010), questionários são instrumentos a que os investigadores recorrem para transformar em dados a informação comunicada diretamente por uma pessoa (o sujeito). São, assim, instrumentos destinados a se aproximar das dimensões internas de uma pessoa, a partir de informações ou conhecimento que possui, de seus valores, preferências, atitudes ou crenças, ou ainda de suas experiências passadas ou atuais (SEABRA, 2010, p. 151).

Para Aaker *et al.* (2001), a construção de um questionário é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de mediação sejam alcançados com boa qualidade. Entretanto, segundo o autor, o bom senso e a experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como, por exemplo, as questões ambíguas.

Conforme Tuckman (2000), o questionário permite abranger um número vasto de sujeitos, em que as fontes de erros limitam-se ao próprio questionário e à amostra e tem uma razoável fidelidade total. Por outro lado, não oferece grandes possibilidades de personalizar, questionar ou aprofundar as questões com cada sujeito, tem baixa taxa de resposta, e prende-se à expressão escrita, o que o torna um instrumento inadequado para indivíduos com pouca escolaridade (TUCKMAN, 2000, p. 321-322). Contudo, o fato de o questionário garantir o anonimato, possibilita uma maior liberdade de “fala” dos sujeitos pesquisados, uma uniformidade de condições e facilita a comparação entre os mesmos.

No caso de nossa pesquisa, o preenchimento do questionário demandou o tempo de cinquenta minutos, o tempo de uma aula, em função das questões discursivas e de análise das imagens, tempo que nos foi proporcionado pela professora de Língua Portuguesa, que me cedeu seus três horários letivos na terça-feira, dia 17 de setembro de 2019. Antes da aplicação do questionário, informei aos jovens que não era necessário se identificar, que poderiam utilizar o lápis e que, em caso de dúvida, poderiam me chamar. Por meio do esclarecimento de algumas dúvidas surgidas, fui interagindo com os estudantes e minimizando possíveis incompreensões em relação ao texto do questionário.

Achei muito interessante o desejo dos jovens em participar da pesquisa, pois, das três turmas em que o questionário foi aplicado, apenas um jovem manifestou o desejo de não participar. A postura de alguns jovens negros também me chamou a atenção, em detrimento de sua politização e da consciência da importância do preenchimento daquele instrumento de pesquisa para a valorização da cultura negra e para o combate ao racismo. O uso do cabelo *black*, das tranças e a presença de muitos jovens negros nas turmas pesquisadas no Ensino Médio demonstram que as políticas públicas para a Educação Básica vêm contribuindo de forma positiva para garantir a permanência dos mesmos na escola.

Contudo, embora minha presença na escola tenha se restringido a alguns dias, nos meses de agosto e setembro de 2019, acredito que tenha realizado uma observação participante,

pois, conforme Vianna (2007), nesse tipo de observação, o pesquisador tem a oportunidade de observar e interagir com os sujeitos, e ainda permite ao pesquisador participar e obter acesso à atuação e à ação das pessoas (VIANNA, 2007, p. 52).

Na análise e interpretação dos questionários, foi preciso ficar atento ao que nossos sujeitos de pesquisa pensam e expressam, como também por que refletem o que pensam, pois o livro didático, por meio das imagens, pode propagar discursos e ideologias hegemônicas e/ou contra-hegemônicas e decoloniais. Além disso, as experiências de vida dos pesquisados, seja do ambiente familiar, do grupo de amigos, da mídia e até mesmo da vivência de uma religião, influencia, e muito, a forma de pensar, de se comportar e de agir dos mesmos.

Dessa maneira, almeja-se identificar junto aos jovens por meio do questionário:

- 1- O que eles identificam de africano e afrodescendente nessas novas imagens?
- 2- Que novos saberes elas trazem?
- 3- De que forma contribuem para o combate ao racismo e para a valorização da cultura negra na escola?

Todas estas questões serão analisadas levando-se em conta a diversidade étnico-racial e de gênero dos pesquisados, pois acreditamos que tais categorias nos auxiliaram nos momentos de análise da(s) leituras realizadas pelos jovens do Ensino Médio em relação às novas iconografias veiculadas no livro didático de História que utilizam.

Ao final deste percurso, visando responder nossas questões de pesquisa, estruturamos nossa tese em cinco capítulos que têm como base dois movimentos: o primeiro teve como foco principal o estudo das novas iconografias presentes nos LDHEMs. O segundo teve como objetivo perceber como os jovens do ensino médio leem e interpretam essas imagens. Desse modo, no primeiro capítulo, buscando ampliar o nosso entendimento sobre a importância das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) nos livros didáticos, destacamos a luta do Movimento Negro, principalmente a partir da década de 1970. No segundo capítulo, apresentamos um panorama histórico da produção de livros didáticos no Brasil, refletindo sobre a questão da autoria, da materialidade, *layout* e dos estudos envolvendo os mesmos. Evidenciamos também, o estudo das novas iconografias como forma de luta pela divulgação de discursos antirracistas e a valorização da cultura negra na escola. No terceiro capítulo, abordamos o uso da iconografia no ensino de História, criamos uma rede teórico-conceitual situada no campo da História Cultural, da Antropologia, da Sociologia da Raça e da Linguagem, para avançar na

apreensão, análise das novas iconografias e na recepção das mesmas pelos jovens do Ensino Médio. No quarto capítulo, apresentamos um panorama geral das coleções didáticas escolhidas, comparando-as e identificando mudanças, permanências e inovações. Na sequência, passamos para uma análise histórica-discursiva-cultural, pensando o texto na relação com as novas iconografias e na produção de sentidos. No quinto e último capítulo, apresentamos uma discussão sobre a importância de se compreender o significado de juventudes e reconhecer a(s) cultura(s) produzida(s) por este grupo social. Acrescenta-se a isso, o relato sobre a inserção na escola, o contato com os jovens do Ensino Médio, a construção de um panorama sociocultural dos pesquisados e, por fim, nossas análises a respeito da recepção dos mesmos, em relação às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático que utilizam.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO E POLITIZANDO A PESQUISA: REVISITANDO MEMÓRIAS E HISTÓRIA

*“(...) uma das valências mais preciosas dos movimentos sociais e suas lutas é a de transformar o próprio conhecimento convencional construído a respeito deles”
(Boaventura de Sousa Santos)*

Neste capítulo, buscaremos ampliar o nosso entendimento sobre o estudo das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) nos livros didáticos de História e como as mesmas vem sendo lidas pelos jovens no Ensino Médio. Deste modo, destacaremos aqui a discussão sobre as lutas dos movimentos sociais e, no nosso caso, a do Movimento Negro, como o precursor da luta pelo direito à educação da população negra, pelo combate ao racismo e pela valorização da cultura negra, o que vêm repercutindo na política educacional do Brasil, principalmente a partir dos anos 2000. Vale destacar também que a luta pela valorização cultural encontra ressonâncias em outros movimentos sociais e, na atualidade, vem sendo utilizada como estratégia política no diálogo com a sociedade e com o Estado, na luta por direitos e pela construção de uma sociedade que se reconheça como multicultural.

1. Os Movimentos Sociais: entre o cultural e o político

Vivemos um momento de aumento da violência, da pobreza, do desemprego, da exclusão social, da discriminação, de perda de direitos e de criminalização das lutas dos movimentos sociais. Diante deste contexto, o que está fundamentalmente em disputa são os parâmetros da democracia, segundo Alvarez, Dagnino e Escobar (2000). Observa-se também o surgimento de inúmeros programas de ajustes econômicos e sociais que têm como base o neoliberalismo. Assim, uma nova relação entre Estado e sociedade civil passa a ser estabelecida e caracterizada pela ideia de Estado mínimo e de uma democracia que também vem se tornando mínima.

Nesse sentido, os autores ressaltam que a sociedade civil é obrigada a assumir as responsabilidades sociais negadas pelo Estado neoliberal e assim sua capacidade como esfera

política crucial para o exercício da cidadania democrática está cada vez mais desenfaturada. Nessa concepção, os cidadãos devem fazer-se por seus próprios esforços particulares e a cidadania é cada vez mais equiparada à integração individual ao mercado (ALVARES, DAGNINO e ESCOBAR, 2000, p.15-16).

Essa nova concepção de cidadania vê as lutas democráticas como sendo uma redefinição não só do sistema político, mas também das práticas econômicas, sociais e culturais. Portanto, a ação dessas lutas se amplia e visa à erradicação de desigualdades sociais, tais como as de raça e gênero, pautadas principalmente nas práticas culturais e sociais.

A construção da democracia não é homogênea; ela é descontínua, desigual e envolve esferas, dimensões e ritmos diferentes de transformação. No Brasil, o Movimento Negro, desde a década de 70 até especificamente os anos de 2016, vem conseguindo traduzir muitas de suas demandas e agendas para as políticas públicas, como a implantação das cotas raciais nas universidades, no mercado de trabalho, a promulgação da Lei 10.639/03, dentre outras medidas, o que tem possibilitado um novo olhar para a educação, o estabelecimento de novas práticas, a divulgação e a valorização de conhecimentos, por muito tempo negados e invisibilizados pela academia.

Os movimentos sociais, ao longo do tempo, redefiniram as noções convencionais de cidadania, representação política e participação. E nesse processo, segundo Alvares, Dagnino e Escobar (2000), a redefinição do significado de “desenvolvimento” e de “cidadão” acarretaram o estabelecimento de uma “política cultural” (ALVARES, DAGNINO e ESCOBAR, 2000, p. 16). Para os autores, a expressão “política cultural” marca o laço constitutivo entre cultura e política, bem como a redefinição do conceito de política. A cultura aqui é entendida como concepção de mundo, conjunto e significados que integram práticas sociais e que envolvem também relações de poder, pois produzem e comunicam significados. Logo, o cultural se torna fato político.

Alvares, Dagnino e Escobar (2000) corroboram com Jordan e Weedon (1995) na medida em que acreditam que

as políticas culturais determinam fundamentalmente os significados das práticas sociais e, além disso, quais grupos e indivíduos têm o poder para definir esses significados. Elas também preocupam-se com a subjetividade e identidade, uma vez que a cultura desempenha um papel central na constituição do sentido de nós mesmos (...) (JORDAN e WEEDON, 1995, p. 5-6).

Sendo assim, Alvares, Dagnino e Escobar (2000) enfatizam que todos os Movimentos Sociais na América Latina põem em prática uma política cultural, uma vez que

em suas lutas contínuas contra os projetos dominantes de construção da nação, desenvolvimento e repressão, os atores populares mobilizam-se coletivamente com base em conjuntos muito diferentes de significados e objetivos. Dessa forma, as identidades e estratégias coletivas de todos os movimentos sociais estão inevitavelmente vinculadas à cultura (ALVARES, DAGNINO e ESCOBAR, 2000, p.23).

Contudo, os autores também ressaltam que as políticas culturais são colocadas em ação quando os Movimentos Sociais intervêm em debates políticos, tentando dar novos significados às interpretações culturais dominantes da política ou que desafiam as práticas existentes.

A cultura pode ser pensada como política toda vez que apresenta concepções alternativas, diferentes das já existentes e dominantes. Desse modo, resulta de articulações discursivas que não são puras, que apresentam contrastes em relação às culturas dominantes e ao contexto histórico. Portanto, os Movimentos Sociais questionam os modos como o poder é exercido, tendo em vista uma práxis democrática. Sendo assim, as políticas culturais dos movimentos sociais podem ser vistas também como formadoras de modernidades alternativas, ou seja, corroboram para construção de subjetividades, direitos, economias e condições sociais, diferentes das definidas pelos paradigmas da modernidade ocidental.

Isso acontece, segundo Santos (2017), porque os movimentos sociais têm um valor epistemológico intrínseco, pois são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido das lutas. Esse conhecimento se consolida por meio da luta e acaba contribuindo para a mudança na percepção e representação sociais a respeito de alguns temas e problemas vivenciados. O autor também ressalta que a diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas, é que o primeiro é um *conhecer-com*, enquanto o segundo é um *conhecer-sobre* (SANTOS, 2017, p. 9).

Do mesmo modo, Gomes (2017) afirma que os movimentos sociais são produtores e articuladores de saberes construídos por grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade e, ainda podem ser considerados como pedagógicos nas relações políticas, culturais e sociais. Portanto,

muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil, se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Corroborando com Gomes (2017), Arroyo (2003) salienta que

os movimentos sociais tem sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno da luta pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência (ARROYO, 2003, p.32).

Arroyo (2003), também nos chama a atenção que os movimentos sociais pressionam para reconhecermos que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos, aspecto importante esquecido pelo cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que não enfatiza a educação como ação cultural. E, dessa forma, em vez de pensar na cultura vivida e de vida, aderimos a visões científicas e instrumentalistas de conhecimento.

Percebemos, por meio das pedagogias dos movimentos sociais, a grande importância da cultura, pois ela nos mostra que as pessoas não são neutras, homogêneas, mas plurais e têm muito a contribuir. Para Arroyo (2003), a cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Ela reflete o rosto plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções e imaginários múltiplos (ARROYO, 2003, p. 42).

Enfim, vale destacar que a luta do Movimento Negro é caracterizada pelo combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial; é contra a negação da cultura negra. Deste modo, a necessidade de se discutir as relações raciais na escola e em nossa sociedade, a alteração do Art.26-A da LDB pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08, as exigências do PNLD, vão de encontro ao estudo das novas iconografias no livro didático de História. Tudo isso, contribui para pôr em prática as bandeiras de luta do movimento, uma vez que o combate ao racismo visa à construção de uma sociedade multicultural em que haja igualdade racial e social, ou seja, o exercício pleno da cidadania.

2. O Movimento Negro Contemporâneo: “ator político e produtor de conhecimento”

Neste subitem, colocaremos em evidência a ação do Movimento Negro contemporâneo, principalmente a partir da década de 1970, marco de surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), por o consideramos como continuidade das várias lutas travadas pelo direito à cidadania pelos negros no Brasil. Nesse período, vale ressaltar a afirmação da identidade negra como elemento central do movimento.

Decidimos por este recorte, em consideração ao fato de o Movimento Negro ter se diferenciado em determinadas épocas e contextos históricos, o que faz com que sua análise, na totalidade, seja complexa e inviável, nesta pesquisa.

Nos anos de 1970, o país se encontrava mergulhado em uma ditadura militar, com forte repressão, no entanto a luta do negro não cessou. É nesse momento que a experiência histórica dos quilombos é retomada e passa a servir de base para a luta do Movimento Negro atual.

Conforme Cardoso (2002), a fragilidade de uma consciência nacional sobre as questões relacionadas à população negra, ao lado da difusão de uma história extremamente negativa dos negros, implicou ao Movimento Negro

num primeiro momento, numa rejeição a tudo que era considerado “nacional”, no sentido de “oficial” e dirigir o movimento para uma identificação com a historicidade heroica do passado, como as lutas travadas pela experiência dos quilombos. Por outro lado, o movimento sofreu influência das lutas travadas pelo movimento negro norte-americano – a luta por direitos civis nos Estados Unidos – e, também, das lutas de libertação dos povos negros africanos, notadamente dos países de línguas portuguesas (CARDOSO, 2002, p.34-35).

Contudo, é nesse contexto histórico, que o Movimento Negro – constituído por diversos grupos, que possuíam dificuldades enormes reiniciava sua articulação e buscava pôr em prática um discurso de autoafirmação e recuperação da identidade étnica e cultural negra.

Com esses objetivos, o teatro negro é retomado pelo Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), em São Paulo. As comemorações do “13 de maio” são deslocadas para o “20 de novembro”, dia presumível da morte de Zumbi e o qual passou a ser comemorado como o Dia Nacional da Consciência Negra. No Rio de Janeiro e em Belo Horizonte a juventude negra passou a se destacar com o “movimento *soul*”, tempos depois chamado de *Black Rio e Black*

Belô. Em 1974, clubes negros passaram a organizar festas, bailes e eventos diversos, com o intuito de mobilizar, integrar e articular a comunidade negra. No mesmo ano, são realizadas semanas afro-brasileiras no Rio de Janeiro e, em Salvador; surge também os Blocos Afro Ilê Aiyê e, posteriormente, o Olodum na Bahia, dentre outros tantos, que desenvolvem em seus espaços, projetos educacionais de grande impacto para a população negra e vulnerável em geral.

A este respeito, Gomes (2007) afirma que a luta dos negros em movimento e do Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe apenas ao segmento negro da população, mas engloba toda a sociedade brasileira (GOMES, 2007, p. 102). É também, nesse momento, que o Movimento Negro passa a intervir no setor educacional, propondo, por exemplo, a revisão dos conteúdos e imagens preconceituosos dos livros didáticos, a formação de professores para desenvolver uma educação multicultural e a reavaliação das contribuições do negro em nossa história.

Segundo Cardoso (2002), os homens e mulheres que se reuniam para fazer o carnaval, no Ilê Aiyê e no Olodum, tinham plena consciência de que, além de cultura, estavam fazendo política. Porém, viam a necessidade de organizar um movimento negro político, reivindicativo e de oposição, que não se prendesse apenas ao cultural (CARDOSO, 2002, p.37).

Em Belo Horizonte, Minas Gerais, atualmente, por meio do retorno do carnaval, observamos também o uso da cultura como forma política. Desse modo, inúmeros blocos de carnaval, inclusive os afros, vêm se utilizando da cultura para trazer para o cotidiano discussões sobre questões importantes para a cidade e para as pessoas, que muitas vezes são silenciadas ou invisibilizadas, como: o direito a ocupação dos espaços da cidade, a igualdade de direitos e de tratamento, independentemente da cor, religião, sexo, gênero, os questionamentos em relação aos políticos e da política atual. Enfim, o momento do carnaval tornou-se frutífero para denunciar e combater o racismo, o feminicídio, a violência policial, a LGBTfobia, para articular e politizar as pessoas, no que diz respeito às suas escolhas políticas e à necessidade de luta por direitos.

Em 1976, Lélia Gonzalez, importante militante negra, cria o primeiro curso sobre Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro. Para ela o conceito de cultura deveria ser pensado no plural e ser utilizado para conscientização política. O curso de Gonzalez enfatizou a contribuição africana na formação histórica e cultural do Brasil, introduzindo no currículo aulas práticas de dança afro-brasileira, capoeira e conteúdos sobre religiões de matriz africana. Foi nesse período que se iniciaram as discussões sobre a necessidade

da criação de um movimento negro nacional, o que foi colocado em prática, em 1978, tendo Lélia Gonzalez como uma de suas fundadoras.

No dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, mais tarde denominado apenas de Movimento Negro Unificado (MNU), é lançado publicamente e retoma sua função política de luta contra o racismo no Brasil.

Pinto (2013) considera que as várias organizações negras brasileiras existentes até os anos 70 se unificaram nesse momento, em função de vários episódios como: a morte de um trabalhador negro em uma delegacia, a expulsão de atletas negros de um time juvenil de voleibol do Clube de Regatas do Tietê, em São Paulo, em maio daquele ano. Os responsáveis pela unificação das lutas e a organização do Ato Público reuniram mais de 3 mil negros, resultando na criação do Movimento Negro Unificado. Para Cardoso (2002), aquele dia 07 de julho passou a fazer parte da história do Movimento Social Negro como o “Dia Nacional de luta contra o Racismo” e representou, não só um ato de resistência, mas também de reação à discriminação racial e à violência, principalmente policial, contra os negros brasileiros (CARDOSO, 2002, p.44-43).

Desse modo, conforme Gomes (2017), o Movimento Negro pode ser entendido a partir das mais diversas formas de organização e articulação de negras e negros, politicamente posicionados, na luta contra o racismo, visando à superação desse perverso fenômeno na sociedade (GOMES, 2017, p. 23). Ainda, segundo a autora, participam dessa definição grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que lutam pela superação do racismo, da discriminação racial, a valorização e a afirmação da história e da cultura negra no Brasil e o fim das inúmeras barreiras racistas que impedem e/ou dificultam a presença de negros em vários espaços da sociedade.

Corroborando com Gomes (2017), Cardoso (2002) afirma que o que diferencia o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares¹⁴ é a sua história, história esta marcada pelo racismo, pela inferiorização, a invisibilidade, a desumanidade e a discriminação da população negra.

¹⁴ Corroborando com Gomes (2017), Cardoso (2002) afirma que o que diferencia o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares¹⁴ é a sua história, história esta marcada pelo racismo, pela inferiorização, a invisibilidade, a desumanidade e a discriminação da população negra.

Segundo Cardoso (2002), o Movimento Negro é fruto de uma “negatividade histórica” e está situado dentro de um jogo dialético de negação, construção e afirmação permanente da identidade racial (Cardoso, 2002, p.17-18).

A este respeito, Pereira (2020) comenta ser

lamentável a invisibilização da questão racial, da militância negra e do antirracismo, até bem recentemente, em quase toda produção historiográfica e sociológica sobre as lutas sociais no século XX – apesar de algumas obras de Florestan Fernandes, como por exemplo, “O negro no mundo dos brancos” (1971), “Circuito Fechado” (1979) e o “Significado do protesto negro” (1989), abordarem a trajetória das lutas negras, em São Paulo, pós-escravidão (PEREIRA, 2020, p. 194-195).

Assim, segundo o autor, tais obras contribuíram para ampliar e densificar as discussões sobre o racismo e o Movimento Negro no Brasil.

Todavia, hoje é vasta a produção de conhecimentos a respeito do que veio a ser, contemporaneamente, o Movimento Negro Brasileiro. Neste sentido, pesquisas e eventos, acadêmicos ou não, lançam luz sobre a importância de suas diferentes formas de resistência, protagonismo cultural e político, em todas as regiões do país (PEREIRA, 2020, p. 198).

Contudo, para Gomes (2011), a construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil, nem sempre tem sido devidamente considerada, principalmente pela escola, cuja reflexão crítica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura (Gomes, 2011, p.136). Por meio da denúncia, da mobilização, da organização de atividades políticas e culturais, o Movimento Negro vem questionando, politizando o cotidiano e se constituindo como um sujeito coletivo e ator de sua própria história.

Gomes (2017) pontua que, ao agir social e politicamente, o Movimento Negro reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. A autora ressalta que o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil, na medida em que propiciou o debate do racismo na cena pública, passou a indagar as políticas públicas e demonstrou seu compromisso com a superação das desigualdades raciais. Para tanto, o movimento ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora. Desse modo, Gomes (2017) afirma que

ao ressignificar a raça, o movimento social negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2017, p.21-22).

O Movimento Negro não reconhece o conceito eugenista biologizante de raça, mas é muito importante para o movimento a sua existência no sentido social, político e histórico, pois a existência de uma identidade racial contribui para a organização, mobilização e reivindicações políticas da população negra no Brasil. É, também, uma forma de desmitificar a Democracia Racial existente no país e de refletir sobre as condições de vida dos negros e o tratamento dado aos mesmos no decorrer da história.

Assim, segundo Gomes (2017) ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos (GOMES, 2017, p. 22).

Toda essa experiência social do Movimento Negro, como afirma Santos (2009), é produtora de conhecimento, ou seja, de uma epistemologia. Nesta perspectiva, Gomes (2017) ressalta que o Movimento Negro é um sujeito político, produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história e em consequência é produtor de conhecimento e um educador.

Outro fato que distingue o Movimento Negro dos demais, segundo Cardoso (2002), está na compreensão do Movimento Negro como uma ponte de equilíbrio entre a tradição – nossa herança cultural fundada na ancestralidade (herança histórico-cultural negro-africana) - e a “modernidade” (CARDOSO, 2002, p.19).

Do ponto de vista externo, segundo Domingues (2007), o Movimento Negro contemporâneo recebeu influências de lideranças norte-americanas, como Martin Luther King, Malcon X e de organizações negras marxistas, como “Os Panteras Negras”, além dos movimentos pela independência em Guiné Bissau, Moçambique e Angola. No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi uma organização marxista denominada Convergência Socialista, responsável pela formação política e ideológica de muitos militantes.

Desse modo, nesse período, para algumas lideranças negras, a luta antirracista tinha que ser somada à luta anticapitalista, pois o capitalismo se alimentava e se beneficiava do racismo, então o sistema teria que ser derrubado, constituindo-se, após, numa sociedade igualitária, que possibilitaria acabar com o racismo.

Ainda no ano de 1978, o Movimento Negro conseguiu aprovar o seu Estatuto, a Carta de Princípios e um Programa de Ação. Este movimento tinha como objetivos o combate ao racismo, a luta contra a discriminação racial, a luta contra o preconceito e toda forma de opressão, a necessidade de organização da população negra, em busca de sua independência política, econômica, social e cultural.

Na Carta de Princípios, destacavam-se a reavaliação do papel do negro na história brasileira, a valorização da cultura negra e a melhoria na assistência educacional¹⁵. Em 1982, os objetivos desse documento são retomados e ampliados por meio do Programa de Ação, que destacava algumas reivindicações como: a desmitificação da Democracia Racial brasileira; a organização política dos negros; a formação de alianças na luta contra o racismo; a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares e a busca de apoio internacional na luta contra o racismo, dentre outras.

Pinto (2013) ressalta que o documento relativo ao Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, também destaca três elementos de forma particular: a violência policial, vista como marginalizadora do negro; o sistema escolar, que reforça o processo de quebra da estrutura psicológica, emocional e cultural da criança negra, o qual se inicia na família; e a espoliação da identidade negra, em função da valorização da história e cultura europeia. Embora a escola seja vista de forma negativa, a autora vê na educação a possibilidade de emancipação do negro, entretanto, é necessário que essa priorize os valores da cultura negra, tais como a tradição oral, a musicalidade, os rituais de celebração, os conhecimentos científicos, o culto aos ancestrais e outros (PINTO, 2013, p.327).

Somado a isso, observa-se uma reorganização das entidades negras como, por exemplo, o ressurgimento da imprensa negra, com a publicação de diversos jornais em várias partes do Brasil. Para Domingues (2007), a partir dos anos de 1970, a estratégia do movimento foi combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade, o desejo de contestar a

¹⁵ Melhoria na saúde e habitação; maiores oportunidades de emprego; extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que o negro é submetido; liberdade de organização e expressão do povo negro, também, consta na Carta de princípios como questões de luta.

ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo (DOMINGUES, 2007, p.114-115). É nesse momento, que o termo “negro” passa a ser utilizado pelo MNU, como forma de incentivar o negro a assumir sua condição racial e passa a designar todos os descendentes de africanos presentes no país.

Ainda segundo o autor, o Movimento Negro “africanizou-se”, pois a luta contra o racismo se fundamentou no discurso da afirmação da negritude e no resgate das raízes culturais africanas. Sendo assim, o uso de vestimentas, penteados e adereços, como também da música, de jogos e até mesmo de hábitos alimentares, de origem africana, passam a ser condições essenciais para os militantes. As crianças começam a receber nomes de origem africana e o candomblé passa a ser adotado como religião, pois é considerado a guardiã da fé ancestral negra.

Conforme Domingues (2007), o Movimento Negro, de 1978 ao ano 2000, desenvolveu

uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica alienadora. A avaliação era de que a mestiçagem sempre teria cumprido um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil. O mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele segmento da população. Segundo essa geração de ativistas, a mestiçagem historicamente esteve a serviço do branqueamento, e o mestiço seria o primeiro passo desse processo. Por isso, condenava o discurso oficial pró-mestiçagem (DOMINGUES, 2007, p. 116-117).

Alguns ativistas desse momento apontam que, por meio das atividades do movimento, aprenderam sobre personagens e acontecimentos históricos importantes dos africanos em diáspora e de seus descendentes, como Zumbi de Palmares e a Revolta dos Malês. Junto a isso, verifica-se o surgimento de inúmeros boletins, jornais e a Revista da “Raça”, clubes e bailes *blacks*, cosméticos e salões de beleza *afro*, bem como campanhas – realizadas por meio de camisetas e pingentes, etc., tendo os seguintes dizeres: “Negro é lindo!”, “Negro 100%”. Percebemos aqui, além de uma ação política do MNU, a sua atuação enquanto educador na formação dos militantes e na divulgação do orgulho de ser negro.

Domingues (2007) salienta também que, alguns elementos sinalizam que o início do terceiro milênio abriu uma nova fase do Movimento Negro com a entrada em cena, por exemplo, do movimento *hip hop*, visto como

um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com discurso vanguardista das entidades negras tradicionais (DOMINGUES, 2007, p.119).

Esse movimento expressa também a rebeldia e o ideário da juventude negra, em que muitos de seus adeptos buscam resgatar a autoestima do negro, bem como difundir o *rap*, um estilo de música em que as letras denunciam a desigualdade racial e social. Entretanto, é um movimento ambíguo, pois seu recorte discursivo não é apenas racial, ou seja, não defende apenas os interesses de negros. Nota-se que o *hip hop* chegou ao país e vem adquirindo um caráter mais social que racial e que, inclusive, é difundido pela juventude branca marginalizada das periferias dos centros urbanos. Gonçalves e Silva (2000) também ressaltam que o Movimento Negro tem contribuído para o desenvolvimento crítico dos jovens, porém os mesmos continuam defasados e muitos estão excluídos do sistema de ensino regular. Isto explica por que os movimentos negros, embora convencidos da importância dos grupos de estilos, continuam a reivindicar uma educação escolar para todos (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 156).

Neste sentido, Domingues (2008) afirma que o Movimento Negro enfrenta uma série de dilemas, impasses e desafios. O primeiro dilema seria o fato de as práticas culturais de suas organizações terem constituído o principal mecanismo de mobilização política, o que resultou em conquistas simbólicas, mas que não foram revertidas em benefícios concretos à população negra, em termos de direitos civis. Portanto,

é lícito afirmar que o movimento negro brasileiro centrou demasiadamente sua atenção nas atividades culturais, em vez de pressionar o Estado e a sociedade civil por direitos econômicos e políticos. É pela via política que podem ser tomadas medidas capazes de reverter os principais indicadores sociais desfavoráveis aos afro-brasileiros (DOMINGUES, 2008, p.114).

Um dos impasses, segundo o autor, seria o fato de um número razoável de ativistas do Movimento Negro postular um projeto estratégico racialista, que coloca a cor da pele em primeiro plano, isto é, colocar os valores da negritude acima das demais contradições da sociedade, como os interesses ligados à classe, ao gênero e à orientação sexual. Isso acaba restringindo o problema dos negros à questão da cor, não reconhecendo as divisões de classe, gênero, orientação sexual, existentes nesse grupo. Domingues (2008) ressalta, por exemplo, que a cor do representante político não é garantia do compromisso com a questão racial (DOMINGUES, 2008, p.115).

Entre os desafios, podemos citar a necessidade de um órgão que coordene de forma nacional a atuação das inúmeras entidades negras, para que o potencial político de protesto das mesmas não se dilua. Outro desafio do Movimento Negro é enfrentar a falta de disposição de uma grande parcela da população afro-brasileira em assumir a luta coletiva, em função da alienação causada pela miscigenação e pelo mito da democracia racial, embora a maioria tenha conhecimento da existência da discriminação racial.

Para Domingues (2008), uma outra dificuldade encontrada pelo Movimento Negro diz respeito à mobilização e é reflexo do nosso modelo racial:

como no Brasil não existe um conflito racial declarado, torna-se difícil congregarmos os afro-brasileiros numa plataforma de ação conjunta. Em outros termos, como aqui as contradições raciais são mascaradas, não é uma tarefa fácil persuadir o negro a se insubordinar politicamente contra um problema que oficialmente não existe. O resquício do mito da democracia racial permanece incrustado no imaginário social, propalando o eficaz discurso de que o problema no Brasil não é racial, mas simplesmente social (DOMINGUES, 2008, p.116).

Corroborando com Domingues (2008), Munanga (2004) afirma que

as dificuldades que os movimentos negros encontram e terão de encontrar talvez por muito tempo, não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está, sim, nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (MUNANGA, 2004, p. 15).

Na atualidade, acreditamos que o grande desafio do Movimento Negro contemporâneo é unir “pretos”, “pardos” e brancos antirracistas, numa mesma luta e ideal de sociedade, uma vez que o discurso político da mestiçagem divide os afrodescendentes. A este respeito é preciso entender que ser negro no Brasil não é uma questão só de cor, mas sobretudo uma decisão política e de reconhecimento de nossas origens.

Ainda conforme Domingues (2008), outro dilema importante do movimento é o fato de alguns militantes, como os racialistas, acreditarem que a luta antirracista deve ser exercida apenas pelos afro-brasileiros. Em nossa opinião, esse posicionamento pode incorrer em uma política de “gueto” e em uma estrutura social separatista. A luta antirracista, tomada como tarefa

democrática, envolve a participação de toda a sociedade. Assim, concordamos com o autor ao afirmar que é preciso atrair o maior número possível de pessoas à defesa de uma sociedade mais igualitária, educando os negros e reeducando os brancos (DOMINGUES, 2008, p.116). Um último impasse do Movimento Negro, segundo Domingues (2008), diz respeito ao fato de várias lideranças formarem uma pequena burguesia intelectualizada – com curso superior e que muitas vezes não possuem um discurso de proximidade com a massa de afrodescendentes pobres e não escolarizados. Além disso, muitas lideranças negras estão cada vez mais “profissionalizadas” e recebendo remuneração para se dedicar quase que exclusivamente a militância política, o que era impensável para gerações anteriores.

É possível perceber que são múltiplas as modalidades de protesto e tentativas de diálogo com o Estado e com a sociedade. É um processo dinâmico, de elaboração e reelaboração, de aprendizagem e também de ensino, que visa o fim do racismo e a constituição de uma sociedade multicultural e economicamente igualitária, que valorize e respeite as diferenças, em que os direitos e as oportunidades sejam iguais para todos. Neste sentido, Gonçalves e Silva (2000) afirmam, que sem esse ator coletivo, jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 105).

Guimarães (2002) também ressalta que

na sua pluralidade, o Movimento Negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias) (GUIMARÃES, 2002, p. 105).

Por fim, Gomes (2011) nos chama atenção, no sentido de que o Movimento Negro, como um novo sujeito coletivo e político, que emergiu na década de 70 no cenário brasileiro, elabora identidades e organiza práticas através das quais defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades marcados por interações e processos de reconhecimentos recíprocos (GOMES, 2011, p.135). Desse modo, o movimento social tem demonstrado para a sociedade brasileira que ela é mais “africana” do que “europeia”, defendendo a valorização da cultura negra na busca sobretudo dos direitos econômicos e políticos.

A seguir, destacaremos a relação de proximidade que sempre existiu entre o Movimento Negro e a educação.

2.1 O Movimento Negro e a educação: “entre o político e o educador”

Para o Movimento Negro, a educação sempre foi uma preocupação e uma necessidade, uma vez que muitas leis negaram ao negro esse direito, ao longo da história brasileira, sendo por isso considerado um campo estratégico para emancipação social dos negros, e que ainda hoje demanda intervenções. O sistema educacional brasileiro público e privado sempre excluiu a população negra, veiculou e propagou inúmeros estereótipos que inferiorizavam o negro e sua cultura.

Ações de resistência efetivadas por organizações negras, principalmente após a abolição da escravatura e a Proclamação da República, refletiam sobre a educação negra. Embora este não seja o recorte temporal que utilizamos no capítulo, optamos em abordá-la pelo fato de utilizarmos como referência principal o livro “*Movimento Negro Educador*” de Nilma Gomes (2017), ao compreender essas ações como um conjunto de experiências sociais e não simplesmente como um rol de atividades.

Assim sendo, podemos afirmar que os jornais negros surgidos, em São Paulo e em outras regiões do Brasil, desde o início do século XX, embora possuíssem diferentes perspectivas, informavam, politizavam e também educavam a população negra. Além disso, veiculavam em suas páginas a ideia da ascensão social do negro por meio da educação. Portanto, a imprensa negra é vista como produtora de saberes emancipatórios sobre a “raça” e sobre as condições de vida dos negros brasileiros. A partir dos anos 70 e 80, nota-se nesses jornais uma grande preocupação com a valorização da identidade negra e sua correlação com as culturas africanas.

Segundo Pinto (2013), a ideia de recuperação da história extrapolava a diáspora e também pretendia se estender ao negro ainda em África (PINTO, 2013, p. 407).

A autora destaca que a mediação da identidade via cultura sempre esteve presente na luta contra o preconceito e a discriminação. E que, dessa forma, não se denunciava apenas a discriminação contra o negro, mas também contra a sua cultura. Portanto, quando se analisa a situação do negro, não se deve deixar de apontar, como um dos fatores responsáveis pela sua

marginalidade, a sua destruição não apenas como pessoa, mas também como portador e transmissor de uma cultura. Contudo, o esforço em estimular uma identidade negra voltada para as suas raízes africanas é visto como condição essencial, senão para resolver, pelo menos para minorar os problemas enfrentados pelo negro (PINTO, 2013, p. 408-409).

Destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), uma associação de caráter político, informativo e beneficente que surgiu em São Paulo, em 1931, que promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização. Seu grande objetivo era integrar os negros na vida social, política e cultural, além de denunciar as formas de discriminação social existente no Brasil naquele momento. Segundo Gomes (2017), a FNB pode ser considerada uma articuladora e sistematizadora dos saberes emancipatórios, principalmente os políticos (GOMES, 2017, p. 30). Também para Gonçalves e Silva, ela representou a experiência escolar mais completa para negros naquele período (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 144), papel tão importante quanto teve o Teatro Experimental do Negro - TEN (1944-68), na medida em que surgiu com o intuito de contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira, deixando herdeiros e saberes.

O TEN foi o responsável pela alfabetização dos seus primeiros integrantes instruindo-os politicamente a questionar o espaço que ocupavam na sociedade brasileira. Essa organização publicou o Jornal *Quilombo*, no período de 1948 a 1950, apresentando em seus exemplares, como suas reivindicações - o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; admissão e o auxílio de alunos negros no ensino secundário e universitário; o combate ao racismo por meio de medidas culturais, de ensino e apresentação de uma imagem positiva do negro.

A luta por visibilidade do negro no meio artístico, na literatura e na mídia não cessou e vem de muito tempo. Neste sentido, Silva, Trigo e Marçal (2013) corroboram com Santos (2007), quando afirma que no TEN nasceu a primeira proposta de ação afirmativa para negros no ensino superior e técnico (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p. 565). Também se observam finalidades emancipadoras e educativas no Movimento Negro Unificado, surgido no final da década de 1970, sendo a educação e o trabalho as suas principais pautas de luta contra o racismo. Dentre as suas principais metas para a educação, podemos citar: a luta contra a discriminação racial na escola e por melhores condições de ensino; por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos; por ensino público e gratuito em todos os

níveis; a necessidade da produção de materiais didáticos antirracistas; a inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares¹⁶.

Para Gomes (2017), o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. Além disso, esse movimento foi o responsável pelos questionamentos em relação ao currículo das escolas e materiais didáticos, por uma série de medidas que citaremos no decorrer deste texto.

A partir dos anos 1980, temos a configuração de um outro perfil de Movimento Negro e isso se deve ao processo de redemocratização e à promulgação da Constituição de 1988. Nesse momento, a educação passou a ser o foco principal e muitos militantes negros passaram a investir em suas formações acadêmicas - graduação, mestrado, doutorado, iniciando uma trajetória acadêmico-política. Estes começam a focar suas análises sobre vários aspectos: mercado de trabalho, estereótipos em livros didáticos, no desenvolvimento de pedagogias e currículos específicos com enfoque multicultural e popular, na discussão da importância do estudo da África nos currículos escolares.

Contudo, Gomes (2017) ressalta que, até a década de 1980, a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso universalista, porém, a medida que esse movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2017, p. 33). A constatação da necessidade das ações afirmativas para negros passa a ser uma demanda real da militância negra, pensada principalmente na modalidade de cotas raciais. Para a autora, as ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia:

a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes. Estes deveriam ser matéria de reflexão teórica, uma vez que possibilitam a construção de um diálogo epistemológico. No caso, específico da educação superior, essas políticas deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra (GOMES, 2011, p. 138).

¹⁶ Podemos citar também como metas do MNU para a educação: a criação de escolas alternativas em que o ensino formal esteja associado à história e à cultura do negro brasileiro; o desenvolvimento de projetos autônomos de alfabetização, tendo como base a questão racial; elaborar um currículo afro-brasileiro para as escolas alternativas e como subsídio para as escolas formais; desenvolver projetos em que a educação e cultura sejam enfocadas como forma de resistência e resgate da negritude; organizar e ministrar palestras, cursos e seminários.

A chegada dos anos de 1990 é marcada por uma efervescência social, política e econômica, tanto no cenário nacional como internacional. Desse modo, no Brasil, as discussões sobre raça ganham espaço na sociedade e nas políticas de Estado, à medida que essa foi sendo ressignificada e relida. O marco disso foi a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, acontecida no dia 20 de novembro de 1995, em comemoração aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares. Naquela ocasião, foi entregue ao presidente da República, na época, Fernando Henrique Cardoso (FHC), um “documento” que propunha a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial, que apresentava dados sobre a desigualdade social e racial da população negra no país e ainda apontava a necessidade da implementação de ações afirmativas para a educação superior e para o mercado de trabalho.

Em resposta ao Movimento Negro, o governo FHC criou, no Ministério da Justiça, um Grupo de Trabalho Interministerial de valorização da população negra (GTI), com o objetivo de criar ações de combate ao racismo, de recomendar e promover políticas públicas visando a efetivar o direito à cidadania para esse segmento. Silva, Trigo e Marçal (2013) ressaltam também a criação do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) e afirmam que foi por meio desses grupos criados na pressão dos movimentos negros que se iniciou a discussão sobre políticas públicas na superação das desigualdades (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p. 568). A tudo isso, se somava a luta por uma educação antirracista.

Dessa forma, em 1996, no processo de elaboração da LDB, o Movimento Negro, representado pela Senadora Benedita da Silva, solicitou que fosse incluído ao texto da lei a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História das populações negras do Brasil, em todos os níveis de ensino, o que não foi conseguido naquele momento.

Apenas em 2001 é que o Brasil assume o compromisso de implementar políticas públicas de combate ao racismo e a diminuição das desigualdades raciais, entre elas as Ações Afirmativas na educação e no mercado de trabalho. Essa postura surge em decorrência da participação do Movimento Negro brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela ONU, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban, na África do Sul. Logo, como signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu, internacionalmente, a existência de racismo institucional em nosso país e se comprometeu a combatê-lo.

Gomes (2017) destaca que foi

a partir dos anos 2000, que o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar cotas raciais (GOMES, 2017, p. 34-35).

Esses acontecimentos demonstram a aproximação do governo, na época exercido pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com as reivindicações dos movimentos sociais e com o Movimento Negro, gesto que pode ser observado a partir da publicação da Lei nº 10.639, em 2003, que alterou a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país.

No plano acadêmico, em 2000, conforme Gomes (2017)

ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Associação que surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017, p. 35).

O ano de 2004 foi marcado pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD)¹⁷, no Ministério da Educação, que era responsável por articular o direito à educação e diversidade. Para Gomes (2017) a criação do órgão representou avanços, apesar dos limites e tensões, demonstrando que as reivindicações dos movimentos sociais vinham ganhando espaço na estrutura do governo. No mesmo ano, também aconteceram as aprovações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 pelo Conselho Nacional de Educação, documentos que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

¹⁷ Em 16 de maio de 2011, a SECAD foi unificada à Secretaria de Educação Especial, passando a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 2019, com o início do governo Bolsonaro, a secretaria é extinta por meio do decreto nº 9465, em 2 de janeiro, o que representa um retrocesso no campo dos direitos educacionais e uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Silva, Trigo e Marçal (2013) destacam que, em 2005, a realização da “Marcha Zumbi dos Palmares +10¹⁸”, realizada em Brasília no dia 16 de novembro, representou uma reedição da marcha realizada em 1995 e teve um caráter avaliativo dos 10 anos do combate ao racismo, especialmente por parte do Estado. O documento produzido pela marcha, no campo educacional, denunciava

a persistência da desigualdade entre negros e brancos, apesar da melhoria educacional geral. E, destaca que em todos os níveis educacionais os negros estão em desvantagem, especialmente no Ensino Médio, em que a participação é pouco mais da metade verificada para a população branca, e no Ensino Superior, em que os negros têm uma presença que representa um quarto da verificada para brancos (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p. 570-571).

Os autores nos chamam a atenção também para a realização de duas edições da Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Conapir), em 2005 e 2009. No que se refere à educação, o relatório da primeira conferência apresentou 165 propostas, sendo que algumas se tornaram políticas de Estado e de governo nos últimos anos, como, por exemplo, a implementação da Lei 10.639, as cotas nas universidades públicas e no ensino técnico federal, etc. Outras ações são viáveis, mas dependem de ações do Estado. O relatório da segunda conferência, apresentou 101 propostas, entre elas a sugestão da promoção de cursos, programas de formação em educação das relações étnico-raciais para profissionais da educação e também para os conselheiros escolares, pais e lideranças comunitárias; produção, monitoramento, fomento para publicação, constituição de acervo bibliográfico e audiovisual que subsidie a educação das relações étnico-raciais; cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, dentre outras¹⁹.

Por fim, Silva, Trigo e Marçal (2013) apontam que as coincidências entre as pautas das conferências informam que as mudanças foram pequenas e pouco perceptíveis para os movimentos sociais, visto que quatro anos depois, apresentavam as mesmas demandas (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p. 576).

¹⁸ A Marcha também produziu um documento denominado “Manifesto à nação”, entregue ao presidente Lula, que denunciava a persistência da desigualdade racial e do racismo no Brasil.

¹⁹ Para mais informações sobre as conferências e suas propostas ver SILVA, P. V. B. da; TRIGO, R. A. E.; e MARÇAL, J. A. Movimentos negros e Direitos Humanos. **Revista Diálogo Educacional** (PUC/PR), v.13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.

Em 2009, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

De acordo com Gomes (2017), vale destacar as seguintes iniciativas dentro deste conjunto:

a inserção da questão étnico-racial, entre outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do Projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial²⁰ (GOMES, 2017, p. 37).

Podemos somar e destacar entre essas conquistas, a publicação em português dos oito volumes da Coleção “História Geral da África”²¹, feita pela representação da Unesco no Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2010; a aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG (Cepe) de políticas de ações afirmativas para a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiências nos programas de pós-graduação da universidade, em 2017, o que ainda não se observa na maioria das universidades públicas brasileiras.

Enfim, os vários acontecimentos apresentados demonstram a incorporação pelo Estado Brasileiro de muitas das demandas apresentadas pelo Movimento Negro, principalmente no campo educacional, durante os anos 2000. Entretanto, essas conquistas foram conseguidas, gradativamente, representam avanços importantes, que na atualidade estão ameaçados.

Neste processo todo, Gomes (2017) ressalta

²⁰Também podemos destacar como conquistas: a Lei Federal 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção da Lei 12.711 pela ex-presidenta Dilma Rousseff, que dispôs sobre as cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio técnico, em 29 de agosto de 2012; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos em âmbito federal (GOMES, 2017, p. 37).

²¹ Em 2014, foi publicada a “Síntese da Coleção História Geral da África” em dois volumes, com o objetivo de facilitar o contato de pesquisadores, estudantes e professores com os conhecimentos relativos à História e a(s) Cultura(s) Africana(s). Todos estes materiais também se encontram disponíveis nos *sites* da UNESCO e do MEC.

o protagonismo do movimento social negro como ator político e um educador. Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da trajetória na sociedade brasileira. Tais ações visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos (GOMES, 2017, p. 38).

A autora também destaca que o campo da teoria educacional, por vezes, impede a entrada de outras lógicas e racionalidades, geralmente aquelas oriundas dos movimentos sociais. No caso do movimento social negro, poderíamos dizer que os saberes por ele produzidos também vivem um processo de não-existência. Faz-se necessário, uma *pedagogia das ausências* que desvele a existência de uma realidade, saberes e lógicas ativamente produzidos pelos movimentos sociais, pela comunidade negra e pelo movimento negro. Gomes (2017) aponta a existência de saberes políticos, identitários e estéticos, que até então eram invisibilizados e que hoje começam a ganhar espaços, principalmente na educação, demonstrando com isso que já está em curso uma *pedagogia das emergências*. Esta pedagogia pode ser representada pelos vários saberes produzidos pelo Movimento Negro e pelos negros em movimento.

Os saberes identitários, no contexto das ações afirmativas, têm contribuído para recolocar a questão de raça novamente em discussão no Brasil. Assim, mesmo diante de críticas, há um aumento da institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) nos formulários e nos censos educacionais, trazendo a autodeclaração racial para o universo e para o cotidiano da população brasileira. A discussão sobre quem é negro e quem é branco invade o dia a dia das pessoas, extrapolando os espaços da militância e da política.

Nas redes sociais, por exemplo, verificamos a presença de páginas pessoais, de figuras públicas e de grupos juvenis, que escrevem sobre suas experiências de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e com o cabelo. Discutem apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas, violência contra as mulheres negras, extermínio da juventude negra, etc., de forma crítica, política, enquanto sujeitos negros. E, aos poucos, o Brasil vai aprendendo que ser negro e afirmar-se como tal é um posicionamento político e identitário (GOMES, 2017, p. 69-70).

No que diz respeito aos saberes políticos, podemos dizer que nunca a universidade, os órgãos governamentais, o próprio Ministério da Educação, debateram, produziram e aprenderam tanto sobre desigualdades raciais, como nos anos 2000. Pesquisas e políticas educacionais,

indicadores de avaliação escolar, campos como a Antropologia, a Sociologia, a História, a área da Saúde e do Direito passaram a destacar a questão racial. Também o debate político sobre raça é recolocado no Brasil sob outros moldes, demonstrando a existência de heranças do racismo científico até hoje. Contudo, a raça passa a ser um critério para a superação das desigualdades, mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas. A questão racial passa, aos poucos, a ocupar um outro lugar político, no campo da produção do conhecimento, nas disciplinas das instituições de Ensino Superior, na entrada dos estudantes, nos concursos de funcionários e professores. Enfim, os saberes produzidos por intelectuais, pesquisadores, ativistas e membros da comunidade negra são mobilizados e passam a dialogar com outros saberes que são fundamentais na formulação e implementação de novas políticas públicas (GOMES, 2017, p. 71-73).

Os saberes estéticos ou estético-corpóreos são os ligados ao corpo e a estética negra, que, em função de uma politização, acontecida, principalmente, nos anos 2000, passam a ocupar a mídia, o mercado, os espaços acadêmicos, políticos e culturais. Desse modo, o corpo negro vive um momento de superação da visão exótica e erótica. Com isso os símbolos étnicos, como penteados, cores, roupas, adornos, dentre outros, passam a fazer parte do dia a dia das escolas, universidades e da sociedade. Esses, para além da estética, ensinam e reeducam a sociedade. Conforme Gomes (2017), a estética negra passou a ser compreendida como parte do direito da cidadania e da vida das mulheres *e homens* negros, tornando-se um dos saberes sobre o corpo que vêm sendo amplamente socializados, potencializados, principalmente pelas *(os)* jovens negras *(os)* [grifos meus] (GOMES, 2017, p. 75-77).

Por fim, a partir de tudo que foi exposto, podemos afirmar que o Movimento Negro possui um projeto de educação que é histórico e que foi construído na luta por liberdade, visibilidade, humanidade, igualdade de direitos, entretanto sem desconsiderar o direito à diferença. Neste sentido, nossa pesquisa, dialoga com a aspiração do movimento em que os livros didáticos de História sejam reeducadores da visão dos jovens do Ensino Médio, a partir de textos e imagens que apresentam o negro e sua cultura de forma não estereotipada, como sujeitos de sua história e transmissores de uma cultura que muito contribuiu para formação de nossa sociedade.

3. A Lei nº 10.639/03: uma conquista, apesar dos limites e desafios.

Depois de anos de muita luta do Movimento Negro, em prol de uma educação antirracista e que valorize a história e cultura negra no país, a aprovação da Lei nº 10.639, foi uma conquista, pois ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na medida em que modificou os artigos 26-A e 79-B e estabelecendo:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. No parágrafo primeiro é estabelecido que: o conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Já no parágrafo segundo, é estabelecido que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B – Estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL. Lei 10.639/03. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília).

Conforme Pereira (2011), a Lei nº 10.639 também é tributária de um movimento disperso e fragmentado que vinha ocorrendo na década de 1990, nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vista à valorização da diversidade sociocultural, à reparação de danos, à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas e em defesa do seu direito à história e à cultura (PEREIRA, 2011, p. 149).

Vale salientar que, nem todos os artigos e parágrafos da Lei 10.639/03 foram aprovados, como, por exemplo, o parágrafo terceiro do artigo 26-A, que foi vetado, pois ele estabelecia que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam dedicar, pelo menos dez por cento do seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida na Lei. Isso contrariava a Constituição de 1988 e o artigo 26 da LDB 9.394/96, que determina que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O artigo 79-A da Lei 10.639/03 também foi vetado. Ele estabelecia que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa, o que a LDB não disciplinaria e nem fazia menção a cursos de capacitação em nenhum de seus artigos. Na verdade, o artigo abriria a possibilidade de uma nova concepção de sistema de ensino, em que a escola estaria aberta à participação de setores da sociedade civil, *principalmente do Movimento Negro* [grifo meu], na elaboração de ações e concepções que organizam a educação no país (CONCEIÇÃO, 2011, p. 75). Embora vetada, isso representaria uma estratégia interessante e importante para o combate ao racismo no ambiente escolar.

Podemos inferir que há, por meio do veto, o desejo de afastamento do Movimento Negro da organização dos cursos de formação de professores e da implementação da lei. Entretanto, isso não surtiu grande efeito, porque alguns ativistas do movimento faziam parte dos quadros institucionais de algumas redes de ensino e de algumas universidades.

Apesar dos vetos, a lei 10.639 é um marco do governo Lula, pois foi um de seus primeiros atos oficiais, em 09 de janeiro de 2003, como também representa um marco legal das políticas antirracistas, constituindo-se num importante instrumento de transformação da escola, num espaço que valorize os vários sujeitos e culturas presentes na mesma, espaço esse, aberto para novos discursos, novos sentidos, novos valores, novos conhecimentos e para uma nova forma de viver e estar no mundo.

Neste sentido, Pereira (2011) destaca que as leis são produções culturais e circunstanciais, geralmente resultado de diferentes interesses em confronto, presentes num complexo mosaico de forças e tensões. Assim, da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações (PEREIRA, 2011, p. 148).

Contudo, para Gomes e Jesus (2013), a aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, sinaliza

avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação

escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES e JESUS, 2013, p. 22).

Ainda pensando na Lei, Oliveira e Silva (2017) afirmam que a efetividade de uma lei se revela no fato de a norma jurídica se impor perante a quem quer que seja, assim, a partir do momento em que foi sancionada, todos os cidadãos brasileiros estão sujeitos à sua imposição. Em contrapartida, uma lei só é eficaz quando cumpre a sua função social, quando regula injustiças, crimes, convenções que comprometem relações éticas (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 184-185).

No caso da lei 10.639/03, ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizado, em detrimento de outros muitas vezes inferiorizados e invisibilizados. Sendo assim, conforme os autores, esse processo não é linear ou automático. Alterada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetivada, ao instituir a obrigatoriedade dos estudos e contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil, como parte do currículo da Educação Básica, lei que cria bases jurídicas para questionar o conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional, presentes nos currículos e nas instituições escolares. No entanto, sua eficácia acontecerá a partir das mudanças nas práticas pedagógicas e discursivas em todas as modalidades de ensino.

Dessa forma, segundo Oliveira e Silva (2017), a sustentação legal é decisiva para o desencadear de sentidos, gerados no contato entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. E a partir desse contato

emergem conflitos, pois a interação é perpassada por processos de referenciação distintos. Ou seja, a promulgação da lei 10.639/03 não institui mudança em si mesma, mas sim em meio aos conflitos da *práxis* educativas que se propõe a regular: a democratização de currículos em prol de uma educação étnico-racial (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 185).

Ainda segundo os autores, é nesse jogo de interações que os futuros professores podem vir a assumir posições heterogêneas e contraditórias, características indispensáveis para a construção de uma sociedade firmada em relações raciais igualitárias. Portanto,

o respaldo jurídico da Lei é em si mesmo uma imposição e uma re(significação) porque ela é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira, ao mesmo tempo em que determinam a inclusão de conteúdos

historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 185).

Para Janz e Cerri (2018), a Lei 10.639/03 não deve ser vista apenas como a inserção de mais um conteúdo nas escolas, ou à mera mudança de enfoque de conteúdos já existentes, mas como a demanda por um valor educativo mais amplo, que é a educação das relações étnico-raciais (JANZ e CERRI, 2018, p. 187). Esse valor educativo pode ser entendido de duas maneiras: a primeira como disseminadora de conhecimentos e visões de História que buscam superar o ensino colonialista e eurocêntrico; e a segunda, principalmente para a população negra, como forma de acesso a um conhecimento sobre a África, sobre a presença negra no Brasil e na diáspora, que não seja de inferioridade, de exploração e dominação, mas como um conhecimento emancipatório. Desse modo,

negar a legitimidade do processo educativo impulsionado pela lei, argumentando a favor de um ensino de História neutro e asséptico, significa ignorar ou desconsiderar que todos os processos de ensino de História conduzidos ou orientados pelo Estado brasileiro desde o século XIX seguiram diretrizes políticas e sociais conforme o pensamento da época. Uma visão branca, eurocêntrica e silenciadora da história da África foi indispensável para construção cultural e ideológica do que Florestan Fernandes chamou de “o mundo dos brancos” (JANZ e CERRI, 2018, p. 188).

Contudo, compreendemos a Lei 10.639/03 também como uma política de ação afirmativa, pois, conforme Gomes (2001), as ações afirmativas propiciam transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial (GOMES, 2001, p.6). Além disso, permite aos alunos negros o reconhecimento e valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade, cultura e importância na construção de nossa sociedade. Observa-se, assim, que a lei possui um caráter compensatório, na medida em que possibilita a desconstrução de mentalidades e práticas racistas e preconceituosas, que são construções sociais, portanto, passíveis de mudanças, questionamentos e de invalidação discursiva.

Corroboramos com Almeida e Sanchez (2017), quando ressaltam que a lei, por si só, não garante a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos novos significados e valores, a partir de seu conteúdo

(ALMEIDA e SANCHEZ, 2017, p. 55). Ainda, de acordo com os autores, não há uma relação direta e imediata entre o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas acreditamos que ele pode ser um instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para desconstrução de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, forma de diálogo entre visões, concepções e experiências múltiplas na busca pela construção coletiva de uma realidade que contemple a diversidade.

Em função dos vários desafios e buscando uma eficácia da lei, em 2004, teve início o processo de sua normatização por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.²² Em dezembro de 2005, foi instituída a Portaria nº 4.542, que cria uma comissão técnica para acompanhar a efetivação da Lei 10.639/03. Essa comissão recebeu a denominação de Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) e tinha como objetivos: a elaboração, o acompanhamento, a análise e a avaliação de políticas educacionais, visando à valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, como também promover a igualdade étnico-racial no próprio MEC. Por fim, em 2009 foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com objetivo de fortalecer e institucionalizar as orientações legais, já promulgadas, junto aos sistemas de ensino.

Todavia, apesar de todas essas iniciativas e mesmo já contando dezoito anos de sua promulgação, ainda estamos longe da efetividade plena da lei e de seus efeitos positivos nas relações sociais, pois a sociedade continua a reproduzir discursos racistas e preconceituosos, às vezes de forma explícita, seja por meio dos meios de comunicação, nos estádios esportivos e até mesmo nas escolas. No entanto, também constatamos muitos avanços, como, por exemplo, o aumento no número de materiais didáticos que trabalham a educação das relações étnico-raciais, como livros didáticos, paradidáticos e literários. Além disso, merece destacar aqui um número significativo de “negros em movimento” – professores, ou não, pesquisadores, dentre outros adeptos da luta antirracista, engajados em diferentes espaços em prol do trabalho com as relações étnico-raciais.

²² As Diretrizes apresentam orientações normativas curriculares relativamente flexíveis, com sugestões, aos professores e à escola, de formas de abordar, fontes de consulta e conteúdos a serem utilizados na prática educativa, tendo como meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes, no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas.

Neste sentido, Gomes e Jesus (2013) nos chamam a atenção para as informações pouco precisas sobre o nível de implementação e o grau de enraizamento da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras, destacando que o conhecimento desse processo é obtido, até o momento, por meio de pesquisas qualitativas, em nível local, na sua maioria produzidas por meio de dissertações e teses ou investigações realizadas com ajuda de recursos de editais de fomento à pesquisa (GOMES e JESUS, 2013, p. 22). Em função desse cenário foi realizada, em 2009, a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03”²³, que teve como objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas por 36 escolas públicas de todas as regiões do Brasil, na perspectiva da Lei.

A investigação apontou os níveis de compreensão e o grau de enraizamento da temática africana e afro-brasileira, nas instituições de ensino, apresentando um panorama da implementação da Lei 10.639 em âmbito nacional. Este estudo teve como base quatro variáveis inspiradas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. As variáveis eram:

Variável 1 – Iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei e com as Diretrizes;

Variável 2 - Trabalho solitário ou coletivizado? (número de professores envolvidos);

Variável 3 – Para além das etapas da educação básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola;

Variável 4 – Sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (GOMES e JESUS, 2013, p.27).

A pesquisa revelou pontos importantes de reflexão sobre as práticas, os dilemas, limites e avanços na implementação da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas pesquisadas, destacando que:

- A Lei 10.639/03 deu legitimidade ao trabalho que vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada, antes mesmo de sua sanção.

²³ Pesquisa apoiada e financiada pela SECADI/MEC, em parceria com a UNESCO no Brasil, coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG e que contou com o apoio de cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras.

- As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.
- Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais, mas ao mesmo tempo há profissionais que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei e suas Diretrizes, ou mantem um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”.
- As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente, apresentaram práticas mais individualizadas e projetos com menor participação do coletivo e pouco investimento na formação continuada dos professores na perspectiva da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes. Logo, apresentam níveis de enraizamento e sustentabilidade mais fracos.
- A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com: a gestão escolar e corpo docente; formação continuada dos professores na temática étnico-racial; e com a inserção da temática no PPP. Não se pode esquecer também do peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas.
- O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas, também esta ligado a questões mais amplas de ordem política e pedagógica, como por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição docente, etc.
- As datas comemorativas ainda são o recurso que os docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a implementação da Lei. No entanto, há escolas que estendem o trabalho com o “20 de novembro” para uma semana e até para o mês inteiro.
- A ação indutora das secretarias de Educação - somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação continuada – revela-se como forte componente para construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639 e com suas Diretrizes.
- Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelam a presença da intolerância religiosa (GOMES e JESUS, 2013, p. 30-31).

Os vários pontos destacados pelos autores revelam que o trabalho de sensibilização e formação continuada dos professores e demais profissionais da escola, quanto aos valores da cultura africana e afro-brasileira, é muito importante no processo de implementação da lei. Entretanto, o grau de envolvimento de cada um também está ligado à sua postura pessoal e política. Ficou demonstrado que quanto maior o envolvimento dos profissionais da escola junto com a gestão e coordenação, maior e mais intenso será o grau de enraizamento e sustentabilidade das práticas pedagógicas envolvendo as Relações Étnico-Raciais. Também a mudança no currículo e a inserção dessa temática no PPP da escola são requisitos fundamentais para esse êxito.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que as práticas pedagógicas inovadoras, na sua maioria, são realizadas de modo coletivo e por meio de projetos interdisciplinares. Além disso, a promulgação da lei 10.639/03 contribuiu para que muitos professores buscassem aprofundar seus conhecimentos em relação à História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira e isso tem contribuído, de forma positiva, para a realização de atividades antirracistas em muitas escolas.

Segundo Gomes e Jesus (2013),

as mudanças que assistimos nas práticas escolares podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros será marcado pela descontinuidade (GOMES e JESUS, 2013, p. 32).

Por fim, a falta da temática nos cursos de formação inicial e continuada de professores, e a ausência de fiscalização do cumprimento da Lei e de suas Diretrizes, são fatores que contribuem, de forma negativa, para a não implementação das mesmas. Soma-se a isso o fato de estarmos falando da inserção de uma legislação antirracista em um sistema educacional que tem bases ideológicas racistas e coloniais, com conflitos e tensões, um racismo estrutural desvelado e re(significado). Ainda assim, a Lei 10.630/03 abre janelas para efetivos diálogos sul/sul, isto é, diálogos firmados em relações horizontais, pelo ponto de vista das Epistemologias do Sul (Santos *et al.*, 2010), em que todos possamos *aprender com os países do sul*, e não somente com os países do *Norte* (OLIVERIA e SILVA, 2017, p. 193).

Ainda, conforme Gomes (2018), a produção acadêmica sobre Relações Étnico-raciais e Educação, também não teria sido objeto de um processo denso, organizado e sistematizado que incluísse uma análise do que se tem produzido após a sanção da Lei, ainda faltando uma investigação científica abrangente, em nível nacional (GOMES, 2018, p. 16). Com o objetivo de preencher essa lacuna, foi realizada a pesquisa intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte”²⁴, organizada pelos professores e pesquisadores Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR), Katia Regis (UFMA) e Shirley Aparecida de Miranda (UFMG), com

²⁴ A pesquisa sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais, entre os anos de 2003 e 2014, por meio da análise de teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos principais periódicos *Qualis A e B* na área de Educação. O resultado da pesquisa foi publicado em outubro de 2018.

apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) da UFPR, UFMA, UFMG, do Programa Ações Afirmativas na UFMG, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), entre outros pesquisadores convidados.

No que diz respeito à implementação da Lei 10.639/03, Dias *et al.* (2018), por meio da pesquisa anteriormente referenciada, confirma alguns desafios, limites e dilemas também apresentados na pesquisa por Gomes e Jesus (2013), envolvendo as práticas pedagógicas e nos aponta outros. Conforme os autores, os estudos sobre a implementação da Lei concentram-se no Ensino Fundamental e são poucas as universidades em que há mais de dois trabalhos realizados sobre essa temática. Isto pode nos indicar duas coisas, segundo Dias *et al.* (2018): a primeira é que, mesmo com o fortalecimento dos NEABs, ainda não existe um enraizamento nos programas de pós-graduação de pesquisas, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. A segunda hipótese é que a Lei, como um campo de investigação, não tem sido prioridade para os pesquisadores (DIAS *et al.*, 2018, p. 154).

Além disso, grande parte das pesquisas foram realizadas na região sudeste, envolvendo escolas públicas e principalmente as disciplinas de História, Artes, Literatura e Língua Portuguesa, respectivamente. Essas pesquisas também foram realizadas em programas de pós-graduação mais antigos e já consolidados, sendo desenvolvidas em sua maioria por mulheres negras. Ou seja, são negras e negros falando de suas experiências e de como se tornaram pesquisadores do campo.

Ainda conforme os autores, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de maior investimento dos programas de pós-graduação para equalizar os estudos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e, que as cotas nesses programas poderão melhorar esse quadro, dando maior envergadura ao tema na pós-graduação. As revistas mais qualificadas também precisam incluir a temática em seus escopos, por exemplo, por meio do estímulo à produção de dossiês temáticos.

Há, nas pesquisas que envolvem a implementação da Lei 10.639/03, uma grande preocupação em compreender como a mesma está sendo trabalhada e em questionar os processos pelos quais as escolas instituem, ou não, ações que a materializam. Portanto, a escola é o *locus* das pesquisas e o professor é o principal objeto das mesmas. Uma diversidade de recursos metodológicos vêm sendo utilizados como a análise documental, os estudos de caso, a etnografia, a análise de discurso. No entanto, as entrevistas são as mais utilizadas na apreensão da

implementação da lei. Percebe-se também, pouca presença de instrumentos teóricos próprios do campo das políticas públicas, pesquisas comparativas ou de cunho quantitativo. Dessa forma, Dias *et al.* (2018), ressaltam a necessidade de mais pesquisas que possam acompanhar, *in loco* e por um tempo significativo, a execução dos professores de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (DIAS *et al.*, 2018, p. 185).

Os autores também chamam a atenção a respeito de que

o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.630/03, lançado em 2013, ainda que estabeleça metas específicas para cada um dos entes federados não tem servido como referência para a discussão das políticas instituídas pelos municípios em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. O que se tem são ações dispersas que não chegam a constituir um repertório de políticas públicas para exemplificar a implementação da lei (DIAS *et al.*, 2018, p. 188).

Assim, seria recomendável, em cada área do conhecimento e como campo de experiências, que se apontasse o que deveria ser considerado como ações de implementação da Lei 10.639/03, levando em consideração o conteúdo disciplinar. Para além disso, a pesquisa nos revela

a ausência de uma formação de professores adequada para o desenvolvimento de práticas de ensino que possibilitem uma efetiva reeducação das relações étnico-raciais; a necessidade de mais compromisso do ensino superior na formação dos discentes tendo em vista a necessidade do combate ao racismo; que muitos textos e pesquisas se dedicam a análise mais abrangente, com ênfase no processo histórico que motivou a formulação da lei; que as ações em relação à implementação da lei são focalizadas, poucas alcançam os sistemas como um todo e, são realizadas experiências pedagógicas muitas das vezes por um ou outro sujeito professor, são poucas as pesquisas que capturam experiências em larga escala ou orientadas por um sistema educacional que atinja um grande número de professores (DIAS *et al.*, 2018, p. 193).

Em relação à última afirmação da citação acima, gostaria de destacar aqui os projetos que desenvolvo, enquanto professor negro, nas escolas em que trabalho, que visam promover uma educação antirracista que valorize e reconheça a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena como nossos patrimônios, uma vez que representam nossas origens, a nossa ancestralidade. Sendo assim, por meio do conhecimento e da valorização da cultura negra e indígena, busco desconstruir os inúmeros estereótipos, preconceitos e discriminações existentes

no ambiente escolar em relação aos negros, índios e outras minorias. Trata-se de projetos que amorosamente denominamos de “Projeto Afro”, mas que a cada ano são discutidos, reescritos e atribuído enfoque a uma determinada temática. Estes projetos visam o envolvimento de todos na escola, por um determinado período ou, na maioria das vezes, durante o segundo semestre do ano. Em uma das escolas, tal projeto possui certa longevidade, creio principalmente que em virtude da minha presença, embora o mesmo já faça parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

Portanto, conforme demonstrado por Gomes e Jesus (2013) estar à frente dos projetos não é tarefa fácil; é um ato político! É uma luta diária, anual e, às vezes, árdua. Demanda dedicação, trabalho em casa, uma boa articulação entre direção, coordenação, professores e funcionários da escola, além do trabalho com os estudantes. Nem sempre a luta e esforço conseguem tocar todos os colegas professores, mesmo tendo o conhecimento da existência da Lei e de suas diretrizes. Há silêncios, tensões, limites, mas também muito aprendizado, envolvimento dos estudantes e respeito às diferenças.

A esse respeito, Pereira (2011) diz que a recepção de uma lei é terreno de autonomias. E, que neste campo há usos diferenciados, renovados e mutáveis interpretações (PEREIRA, 2011, p. 149). Além disso,

a maior ou menor visibilidade dada à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira, pelos professores, em alguma medida, tem relação com suas crenças; com a possibilidade de que sua ação repercuta positivamente ou não na escola; com a sua identidade racial; com o seu momento profissional na carreira e com o lugar que ocupa (PEREIRA, 2011, p. 162-163).

Contudo, fico satisfeito com a participação de muitos professores, dos estudantes, pais, o apoio da direção e coordenação pedagógica da escola e funcionários. Sei que a ideia e o trabalho com “Projeto Afro”, que acontece apenas em uma data ou em um mês específico, é muito questionada, entretanto tenho constatado, por meio de minha experiência docente e também por meio do resultado de pesquisas, como a de Gomes (2012), que o desenvolvimento de projetos ligados à questão étnico-racial vem contribuindo para o enraizamento de uma educação antirracista nas escolas, embora haja desafios e limites a serem superados.

Pensando nesse contexto e numa abordagem de um livro didático de História que contribua para uma educação antirracista, esta pesquisa de doutorado tenta identificar e analisar

as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) no livro didático, tentando perceber que leituras os jovens do Ensino Médio de escolas públicas fazem das mesmas. Pensamos o livro, por meio de seus textos e imagens, também como um mecanismo de luta na reescrita da história do negro no Brasil e de valorização de sua cultura, em interlocução com as ideias, propostas e reivindicações do Movimento Negro.

Enfim, acreditamos na educação antirracista e multicultural como caminhos para a construção de uma sociedade que seja realmente democrática, igualitária e que respeite os vários sujeitos que a constituem. Neste sentido, aprofundaremos mais sobre os reflexos da Lei 10.639/03, no livro didático de História, em um dos subitens do próximo capítulo, tendo em vista uma educação emancipatória no seu sentido pleno.

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO, LINGUAGEM E IMAGEM

Este capítulo está dividido a partir de quatro abordagens importantes. Um primeiro momento, em que apresentamos um panorama histórico da produção de livros didáticos no Brasil e a discussão da questão da autoria nos mesmos. Em seguida, destacamos as pesquisas sobre livro didático, o racismo, a questão da materialidade e o *layout* dos livros didáticos, a partir da metade do século XX.

Posteriormente, abordamos os reflexos da Lei 10.639/03, a partir da iconografia dos livros didáticos de História, com o intuito de perceber se tem ocorrido, ou não, o ensino de História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira nos currículos escolares e nos livros disponibilizados às escolas brasileiras. A seguir, colocamos em evidência a relação entre livro didático e a linguagem, refletindo sobre o mesmo como um importante suporte pedagógico que contempla a utilização de vários tipos de linguagens. No entanto, é preciso salientar que a iconografia e a linguagem imagética precisam ser mais exploradas no uso dos materiais didáticos em sala de aula.

Finalmente, apresentamos algumas apreciações realizadas a partir da leitura e análise dos editais dos PNLD's de 2015 e de 2018, do Ensino Médio, com foco nos critérios que precisam ser seguidos pelas editoras, no momento da elaboração das coleções didáticas. Todos esses aspectos contribuirão para apreensão e análise do nosso objeto de estudo, qual seja, as novas iconografias do LDHEM.

1. O livro didático no Brasil e a questão da autoria: um panorama histórico

A produção de livros didáticos no Brasil teve início com a vinda da família real portuguesa. Bittencourt (2004), apresenta a existência de duas gerações de autores de livros didáticos. A primeira geração era formada por homens pertencentes à elite intelectual e política brasileira (ver figura 1), em que havia, por parte desses, uma preocupação com a formação da elite intelectual do país, por isso logo temiam a instrução das classes trabalhadoras. Muitos desses primeiros autores participavam do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), “uma instituição científica e cultural simbólica do Império e das primeiras décadas da República”

(BITTENCOURT, 2004, p. 481). Desse modo, Bittencourt (2004), citando Lilia Schwarcz (1989), afirma que esse grupo podia ser classificado como representante da “nata da política imperial”, boa parte nascida em Portugal e fiéis servidores da Casa de Bragança.

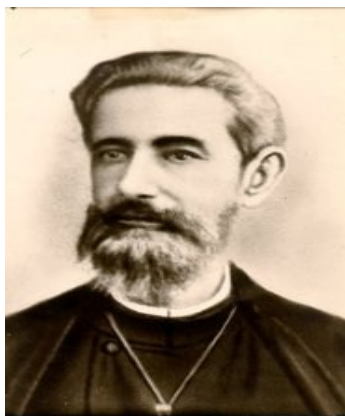
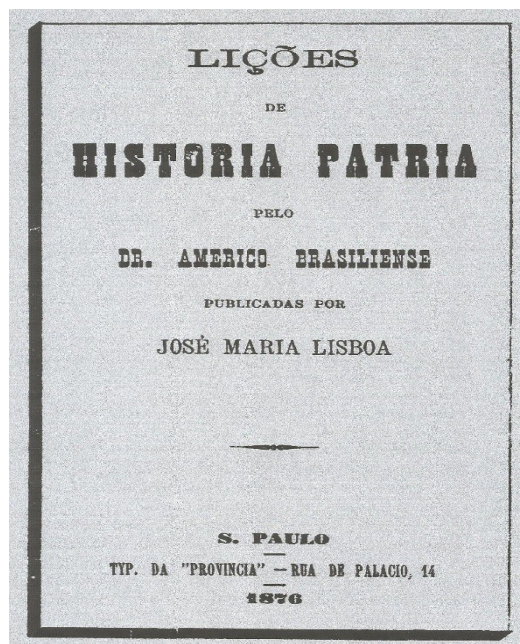


Figura 1: Américo Brasiliense de Almeida e Mello nasceu em São Paulo em 1833. Foi deputado e presidente de província durante o período imperial brasileiro (suas aulas no Colégio São João, em Campinas, foram publicadas no livro didático “Lições de História Pátria” por José Maria Lisboa em 1876.



HISTORIA PATRIA

8

Mas antes de expôr os acontecimentos dessa data em diante, é necessario que eu não deixe em silencio os do passado. Fallei por incidente da fundação da povoação de S. Paulo : foi em attenção ao dia de hoje. Ha porém muita coisa a dizer-vos dos annos precedentes a 1554.

O fim do seculo XV e o começo do XVI se assignalaram por dous memoraveis descobrimentos—o do Novo-mundo e o da terra de Santa Cruz ou Brasil.

Mas uma notavel differença os caracteriza.

Um foi, permitta-se a frase, um acontecimento scientifico, como scientifica se deve considerar a viagem de Christovam Colombo ou Colon.

Sahindo de Palos a 3 de Agosto de 1492 o immortal navegante chegou a 12 de Outubro do mesmo anno á ilha Guahny, uma das Lucayas, á qual pôz o nome de S. Salvador.

A direcção, que tomou nesta viagem, disse algues Edgar Quinet, foi semelhante á da frêcha disparada a toda á força do arco.

Quem lançar os olhos para um *Mappa-mundi* moderno, de Colton, verá confirmada aquella opinião. Os estudos feitos por Colombo levaram-no a planejar e executar a viagem, como quem conhecia o caminho e o ponto, a que se destinava.

Outro tanto não se pôde dizer da viagem de Pedro Alvares Cabral, do descobrimento do Brasil.

Este facto foi devido ao acaso: um forte temporal desviára o illustre portuguez da rota, que elle seguia com destino ás Indias. Ainda quando porventura não se queira aceitar esta explicação, quando nem se queira crêr que Cabral, para evitar as calmarias das costas da Africa, procurara o oeste de Cabo-Verde, logo depois de se haver desgarrado da armada o navio de Vasco de Athayde, nas alturas da ilha de S. Nicoláu, o certo é que a nenhum historiador ainda approuve dizer que semelhante viagem, com destino as terras brasileiras, fôsse o resultado de estudos e accordo do descobridor com as vistas do governo de D. Manoel, então rei de Portugal.

Foi o acaso e só o acaso a origem do acontecimento. A frota commandada por Cabral, em demanda das Indias, sahindo do Tejo a 9 de Março de 1500 desviou-se de sua carreira e veiu se aproximando das costas do Brasil. No dia 21 de Abril, ultima oitava de Paschoa, foram encontrados signaes de terra.

A 22 do mesmo mcz, e segundo outros historiadores, a 24 a frota teve á vista uma montanha redonda, e uma terra chá coberta de arvoredos.

A montanha deu Cabral o nome de—*Monte-Paschoal*—e á terra o de—*Verde-Cruz*.

De 22 de Abril a 2 de Maio, nesse periodo de demora da

Figura 2: Capa e miolo do Livro didático de História “Lições de História Pátria” (1876)²⁵ Livro publicado por José Maria Lisboa a partir das aulas do Dr. Américo Brasiliense (LEMAD- História- Laboratório de Ensino e Material Didático da FFLCH da USP)

²⁵ Livro digitalizado e disponível no *site* do LEMAD- História (Laboratório de ensino e material didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP). Disponível em http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_licoes%20de%20historia%20patria_americo%20brasiliense_1876.pdf acesso em 18 de janeiro de 2021.

Além disso, outra instituição que abrigou autores de livros didáticos dessa primeira geração foi a Escola Militar instalada no Rio de Janeiro em 1810. Esses autores tinham como característica a utilização, em um primeiro momento, de traduções, ou adaptações de textos estrangeiros provenientes principalmente de Portugal. Entretanto, a partir da década de 1840, passaram a produzir suas próprias obras didáticas. Nessa escola surgiram os primeiros compêndios - livros de textos, dedicados ao ensino das disciplinas formadoras da “nacionalidade”, os de História e Geografia.

Vale ressaltar que muitos autores de livros didáticos dessa geração eram professores do Colégio Pedro II e que, muitas vezes, conjugavam seu trabalho de “cientistas” com outros cargos, como de professor ou outra profissão liberal.

Contudo, verifica-se que, até a “independência do Brasil”, ocorrida em 1822, esteve a cargo da Imprensa Régia a impressão dos materiais didáticos utilizados no Brasil. Apenas após essa data, foi repassado para o setor privado o direito de exercer tal atividade, representado por editoras, que, em sua maioria eram editoras estrangeiras, principalmente francesas, fato que se repete na atualidade, em que se destaca a atuação de grandes grupos multinacionais, principalmente espanhóis, a incorporação de editoras menores e familiares por editoras nacionais maiores. Tal reconfiguração demanda um novo olhar sobre o livro didático, pensando-o na perspectiva de um produto do mercado cultural que também é internacional.

No início do século XIX, as editoras davam preferência para a produção de livros didáticos a autores oriundos do Colégio Pedro II ou da Escola Militar, pois esses lhes assegurariam vendagem e dificilmente suas obras seriam vetadas pelos Conselhos Educacionais, em virtude da sua atuação política ou da sua estreita relação com políticos. Dessa forma, observa-se que era muito valorizada a biografia do autor e sua posição social. Só a partir dos anos de 1870 e 1880, do mesmo século, a experiência profissional, no caso em questão, a pedagógica, passou a ser valorizada pelas editoras.

Vale ressaltar que foi só a partir da segunda metade do século XIX que o livro didático deixou de ser material exclusivo do professor, que, muitas vezes, transcrevia ou ditava o conteúdo do mesmo aos alunos. Sendo assim, a utilização do material didático pelo aluno impôs novas exigências aos autores e às editoras, pois era preciso atrair o aluno, chamar sua atenção. Logo, passa a existir uma preocupação com as ilustrações, com a linguagem do livro, a

necessidade de mesclar textos com atividades e a separação entre os livros de leitura e os de lições (ver figura 3).

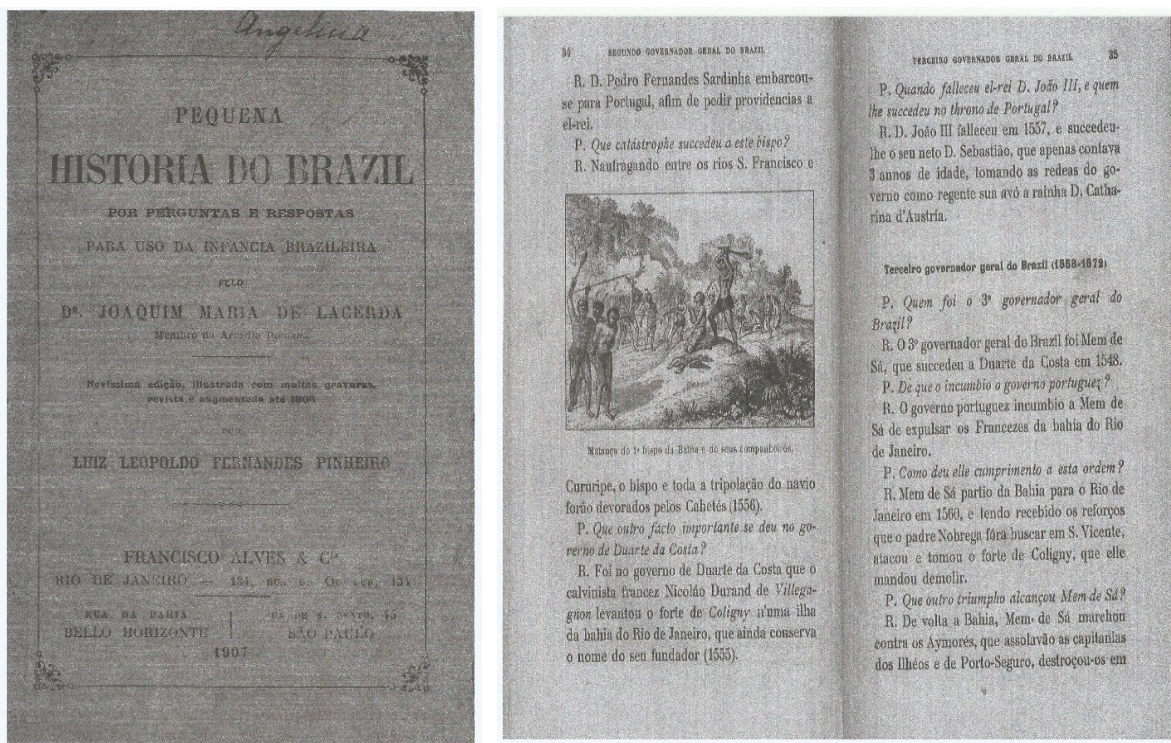


Figura 3: Capa e miolo do Livro didático de História “Pequena história do Brasil: por perguntas e respostas” Autor: Dr. Joaquim Maria de Lacerda, Paris 1880 (Traduzida por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro, em 1907) Livro digitalizado e disponível no *site* do LEMAD- História da FFLCH da USP

Os anos de 1870 e 1880 marcam a atuação da segunda geração de autores de livros didáticos no Brasil e representam também o momento de expansão do ensino elementar. Segundo Bittencourt (2004), os autores dessa geração possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores (ver figura 4). E ainda, conforme a autora, a prática pedagógica desses autores refletiu parcialmente uma preocupação menos limitada quanto às opções educacionais, saindo da esfera do ensino puramente destinado à formação das elites.

Nesse período, aparecem livros nacionais preocupados com a especificidade do público que começa a ser diverso nas escolas. Os livros provenientes “das aulas” dos professores com exercícios e atividades pedagógicas, no final dos capítulos, faziam sucesso, conforme pode ser observado na figura 6. Além disso, para os professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino” e auxiliava na própria formação do docente, além de conter o conteúdo específico da disciplina (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

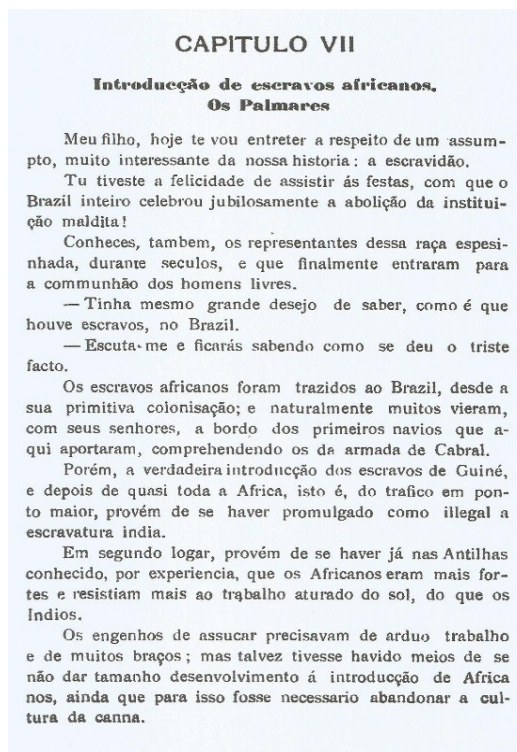
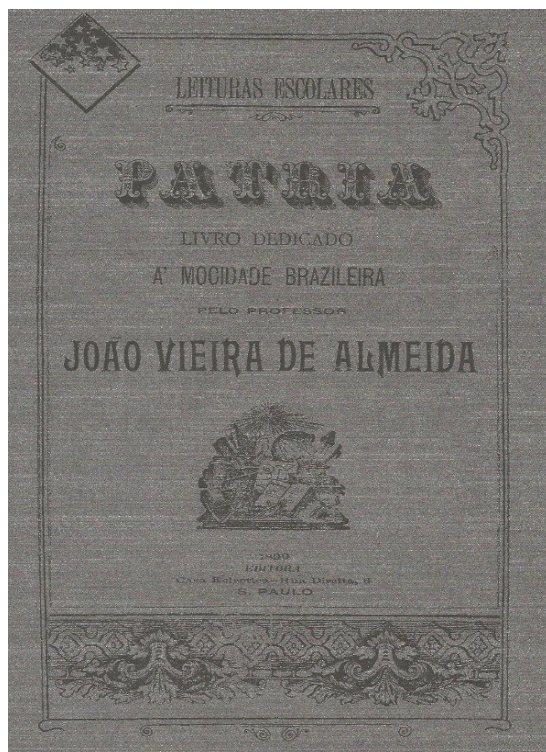


Figura4: Capa e página interna do Livro didático de História “Pátria”: livro dedicado à mocidade brasileira. (1889)
 Autor: Professor João Vieira de Almeida
 Livro digitalizado e disponível no *site* do LEMAD- História da FFLCH da USP

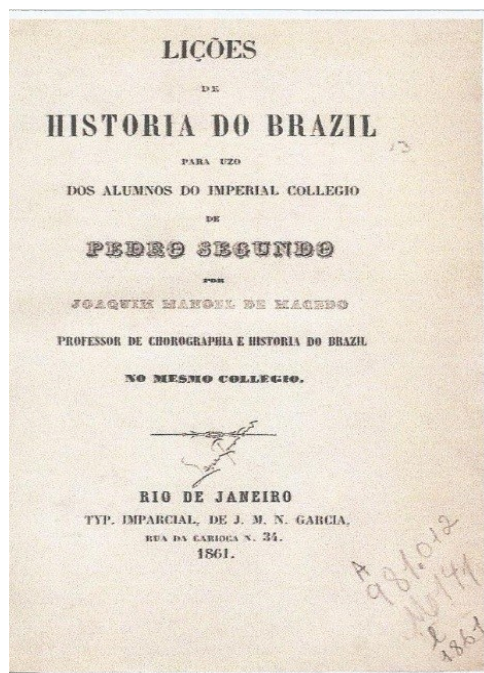


Figura 5: Capa do livro “Lições de História do Brasil” (1861) do professor Joaquim Manoel de Macedo, primeiro professor titular de História do Colégio Pedro II.
 É considerado o primeiro livro de história do Brasil e era destinado ao ensino secundário.
 Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242433> acesso em 19 de janeiro de 2021.

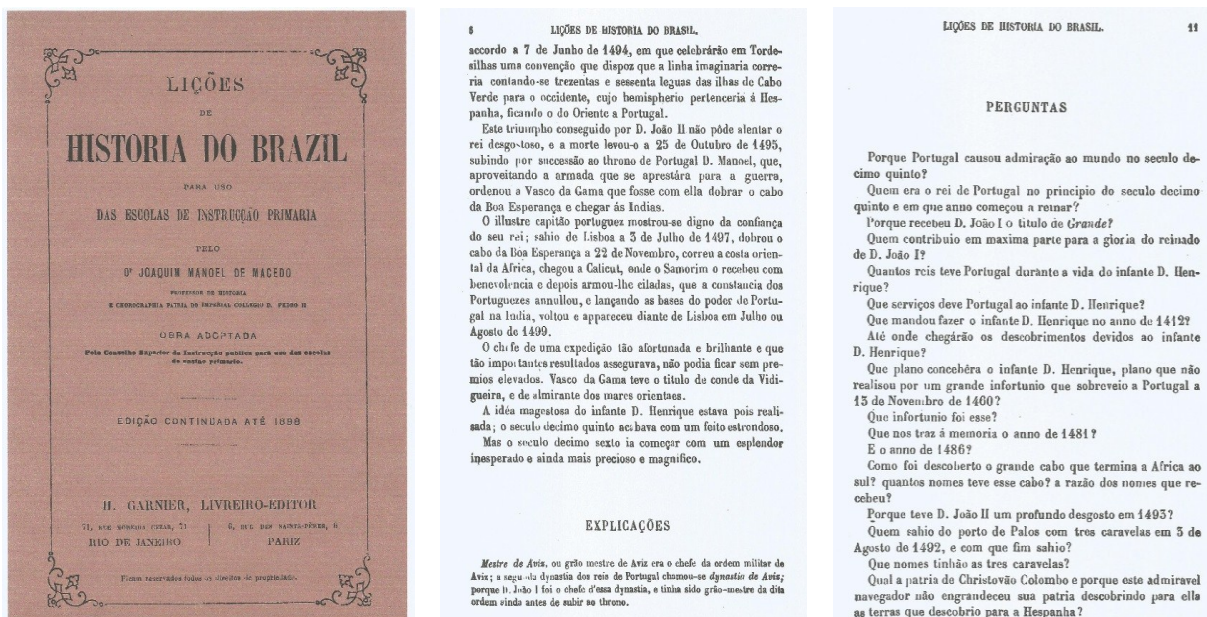


Figura 6: Capa e páginas do livro “Lições de História do Brasil” do Professor Joaquim Manoel de Macedo do Colégio Pedro II (obra adaptada para as escolas de instrução primária) – edição continuada até 1898. Destaque para os textos (lições), explicações e atividades no final dos capítulos. Livro digitalizado e disponível no *site* do LEMAD- História da FFLCH da USP

1.1 As imagens no livro didático de História

No que diz respeito ao uso de imagens nos livros didáticos de História, desde o século XIX, havia uma preocupação com o potencial pedagógico das mesmas. Conforme Bittencourt (2006), “ver as cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros. Para Lavissee (1887), historiador francês e autor de várias obras didáticas, as gravuras dos livros serviam também para facilitar a memorização dos conteúdos e, desse modo, ele tinha todo o cuidado de apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. Logo, a relação estabelecida entre imagens/textos era complementar, pois indicavam o que os alunos deveriam observar e reforçava a ideia contida no texto.

Em pesquisa sobre a história do livro didático brasileiro, realizada por Bittencourt, em 1993, a autora conseguiu perceber o percurso das ilustrações da fase inicial da escolarização pública até os anos 1990, destacando os seguintes pontos:

- A marca francesa nas ilustrações dos livros escolares de história (As ilustrações dos livros de história Geral eram tiradas de obras francesas em sua maioria);
- O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra interferem no processo de seleção, organização e escolha das imagens. E, desse modo, embora os livros não pudessem ser caros, necessitavam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem (BITTENCOURT, 2006, p.75-76).

Bittencourt (2006) chama a atenção para a permanência do uso de gravuras e reproduções em diversas obras nacionais, de imagens das civilizações antigas, como a do Egito e da Mesopotâmia, que tem como base os acervos do Louvre e as do período feudal (ver figura 7), cujo referente também tem sido o espaço francês (BITTENCOURT, 2006, p.76-77).



Figura 7: Representação da religiosidade do homem medieval (Biblioteca Nacional de Paris)
MOCELLIN, 2005, p. 146.

Contudo, o pensamento francês de utilização de imagens marcou a produção de livros didáticos no Brasil até os anos de 1930, em função de termos baseados, nas propostas curriculares no ensino da França e também devido à relação estreita entre editoras brasileiras com as francesas, que imprimiam grande parte dos livros brasileiros.

Se, em virtude do conteúdo de História Geral, era mais fácil recorrer às ilustrações estrangeiras, no caso da História do Brasil, isso não foi possível. Logo, as ilustrações mais comuns sobre o passado brasileiro eram reproduzidas por desenhistas ou por fotógrafos, tendo

como referências quadros históricos produzidos no final do século XIX. Destacamos aqui dois quadros: a “Primeira Missa no Brasil”, de Vitor Meirelles de Lima, e o “Independência ou Morte”, de Pedro Américo (ver figuras 8 e 9). Nota-se nos livros didáticos o predomínio de uma história eurocêntrica e política até os anos de 1960.



Figura 8: “A Primeira Missa no Brasil” (1860), de Vitor Meirelles de Lima
Óleo sobre tela (Museu Nacional de Belas Artes). BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 261.



Figura 9: “Independência ou morte” - Tela pintada por Pedro Américo em 1888.
Museu Paulista da USP, São Paulo. BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 202.

Desse modo, para Bittencourt (2006), o ensino de História foi responsável, até recentemente, pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país - chefes políticos, reis, presidentes republicanos, etc. A autora, além disso, salienta que,

embora a população brasileira tenha demorado para aparecer nas ilustrações didáticas, ainda considerando que a história social só recentemente se constituiu em objeto de estudos históricos na escola, os “ancestrais” dos brasileiros sempre foram destacados nos livros (BITTENCOURT, 2006, p.80).

Entretanto, eram representações estereotipadas, tanto a dos índios como a dos negros. Os índios, por exemplo, nessas primeiras obras, eram tratados como “selvagens”, associados à guerra e aos rituais antropofágicos. Já o negro era o escravo, a mercadoria ou a “coisa”.

Um ponto de divergência importante que passou a existir entre os autores de livros didáticos, segundo Bittencourt (2004), relacionava-se ao tema da alfabetização. A opção do método de alfabetização não se explicava apenas por razões didáticas. Ela expressava conflitos políticos que começaram nos últimos anos da década de 1870 e se estenderam até o início do século XX. Ainda segundo a autora, a escolha do método analítico para a alfabetização, em oposição ao usual método sintético²⁶, representava a posição dos grupos de educadores defensores de uma escola laica. Os seguidores do método analítico²⁷ eram, em sua maioria, republicanos com o discurso voltado para uma democratização do saber escolar e, contrários ao espírito tradicional de educação, cujo ensino era calcado em métodos da Igreja (BITTENCOURT, 2004, p. 484).

É importante ressaltar, que estes métodos representam diferentes concepções de linguagem e de cronotopos de escola, ou seja, tipos de escolas existentes num dado contexto temporal e espacial. Nesta perspectiva, conforme Bakhtin (1988) um cronotopo diz respeito à relação existente entre tempo e espaço que opera em um dado contexto. Desse modo, conforme Oliveira (2009), as relações cronotópicas são de discordância ou concordância, de paródia ou de polêmica, em todas suas nuances (OLIVEIRA, 2009, p. 277-278). E no caso de tipos de escola,

²⁶ Método sintético – É considerado o método de alfabetização mais antigo e fundamenta-se na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia das palavras. Desse modo, primeiro as crianças aprendem o alfabeto (o som da letra) e sua escrita. Depois montam as sílabas, em seguida palavras e por fim aprendem a escrever um texto.

²⁷ Método analítico – Faz um percurso inverso do sintético, pois primeiro aprende-se “o todo”, para depois analisar as partes. Segundo os seguidores desse método a leitura é global e audiovisual. Desse modo, parte-se do estudo de frases, para se chegar às palavras, depois às sílabas e por fim às letras.

elas também expressam um ideal de educação, o tipo de público que se pretende formar e aqueles que serão excluídos.

Assim sendo, o método sintético representa a “Escola Tradicional” e o método analítico a “Escola Nova”. O primeiro, conforme Oliveira (2009), faz referência a uma escola que é vista como um instrumento de equalização social, que tem o papel de instruir, transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. O professor é o personagem principal e o aluno é visto como um assimilador de conhecimentos. Já o segundo, representa uma escola, que, diferente da primeira, pensa em todos os alunos como iguais, os vê como sujeitos únicos e que devem ser respeitados em suas diferenças, inclusive no desempenho cognitivo. O professor é um estimulador e orientador da aprendizagem e as iniciativas dos alunos são consideradas no processo de ensino/aprendizagem. É importante aprender a aprender e, para isso as interações e o diálogo são imprescindíveis (OLIVEIRA, 2009, p. 287 e 289). Vale salientar que, estas concepções de linguagem e cronotopos de escolas ainda permanecem na atualidade e inclusive continuam gerando conflitos.

Durante esse período, o jornal “Província de São Paulo” divulgava autores e obras que adotavam o método analítico e apontavam as escolas particulares como inovadoras por adotarem esse método. Assim, a escola particular leiga era símbolo de “liberdade de ensino” e entendida como escola livre das imposições da Igreja Católica e do Estado (BITTENCOURT, 2004, p. 484).

Em função desse contexto, observa-se a produção de livros didáticos de forma independente por diversos autores. Eles próprios eram encarregados pelos custos de impressão e apenas escolhiam editoras para suas obras. Desse modo, inúmeros diretores de escolas particulares produziam livros e os divulgavam nos jornais. Naquele momento, houve também uma intensa produção, tanto por parte de setores religiosos católicos como protestantes. Inicia-se, nesse período, uma disputa entre escola pública e escola privada que perdura até os dias de hoje. O “pano de fundo” de tudo isso era o movimento pela laicização escolar, ideal republicano e francês trazido para o Brasil. Já na atualidade, isso não acontece, pois cabe às editoras todas as funções que dizem respeito à produção, ilustração, divulgação e circulação dos livros didáticos.

Durante a República, podemos listar uma série de autores de materiais didáticos que exerciam cargos de inspetores de instrução ou fizeram parte do Conselho de Instrução,

conseguindo, dessa forma tornarem-se nomes famosos na literatura didática, como, por exemplo, Olavo Bilac.

No mesmo período republicano, a posição que muitos autores de livros ocupavam contribuiu decisivamente para elaboração de textos com maior probabilidade de ser aprovados pelo Conselho de Instrução. A relação entre editor e autor era muito próxima; as editoras escolhiam os autores que tivessem uma margem de venda garantida. Por outro lado, o autor esperava da editora a infraestrutura para a composição, propaganda e distribuição de seus livros. Nota-se nesse momento o surgimento de inúmeros autores de obras didáticas brasileiros e a existência de uma grande aproximação entre o editor e os autores.

Vale salientar que, as inovações tecnológicas, a associação de editoras com empresas editoriais estrangeiras, principalmente a partir da segunda metade do século XX, contribuíram para diminuir os custos de impressões, e a visão empresarial do editor possibilitou colocar o livro no mercado a um preço mais baixo, facilitando sua difusão e possibilitando a muitos livros tornarem-se *best-sellers*, com inúmeras reedições (ver figura 10).

Entretanto, conforme Bittencourt (2004), o grande número de reedições revela um aumento da interferência do editor nas obras didáticas, seja por meio de adaptações ou revisões da obra. Inicia-se, aí, um processo que nos leva a pensar na produção do livro didático como uma co-participação entre autor e editoras.

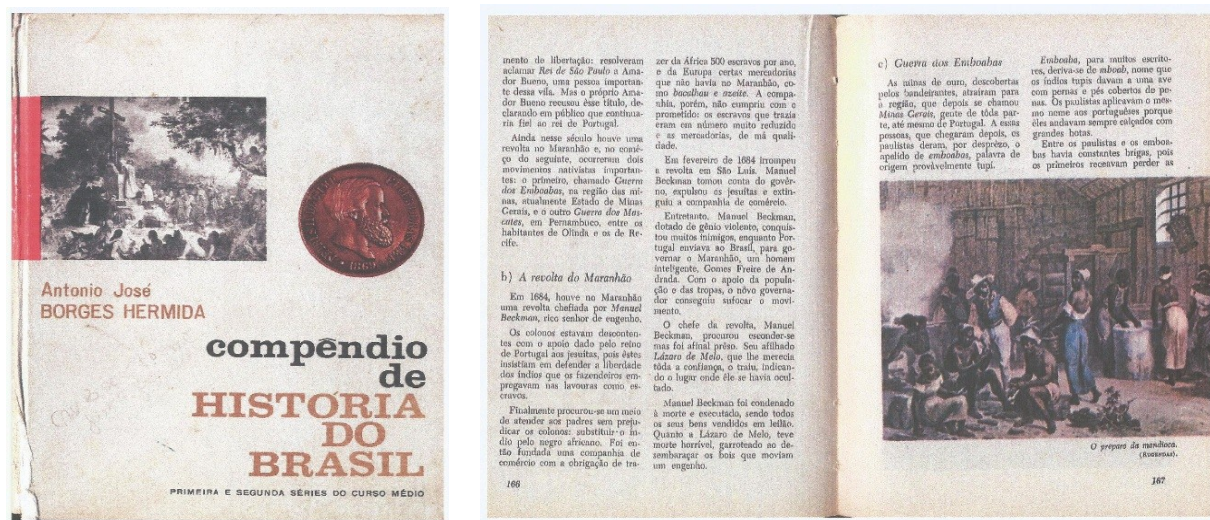


Figura 10: Capa e miolo do Livro “Compêndios de História do Brasil” (1968) – destaque para a presença de diferentes formatos e cores de letras e imagens em preto e branco e coloridas.
 Autor: Antônio José Borges de Hermida, destinado à primeira e segunda série do curso médio.
 Livro digitalizado e disponível no *site* do LEMAD- História da FFLCH da USP

Ainda segundo a autora, o caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens, delimitam os critérios de escolha e na maioria das vezes das ilustrações. Entretanto, os livros didáticos não devem ser caros, embora necessitem de gravuras como pressupostos pedagógicos da aprendizagem, principalmente para os alunos do Ensino Fundamental. Logo, verifica-se nos livros desta etapa de ensino, um número maior de ilustrações, que também são mais coloridas do que os destinados para o Ensino Médio em que, por muito tempo, predominavam imagens em preto e branco (ver figuras 11 e 12).



Figura 11: Capa e miolo do Livro “Brasil: Encontros com a História” (5ª série do Ensino Fundamental) Autores: Vanise Ribeiro e Carla Anastasia, Editora do Brasil, v. 1, 1996.



Figura 12: Capa e miolo do Livro “História: Civilização Ocidental - integrada (Geral e Brasil)” (Ensino Médio) Autor: Antônio Pedro, Editora FTD, 1997 (volume único).

Contudo, foi a partir do final dos anos de 1960 que os livros didáticos passaram a receber imagens maiores e coloridas. Nestas obras, num primeiro momento, destacou-se o uso de imagens, utilizando as cores primárias e com o passar do tempo observou-se a utilização de inúmeras cores.

Para Bittencourt (2004), o comportamento dos professores em relação ao livro didático é contraditório, pois exigem obras atualizadas, mas, ao mesmo tempo, desconfiam das renovações pedagógicas, que alteram a configuração do saber escolar, tanto nos conteúdos quanto nos métodos de ensino. Daí a estratégia de ocultação do mesmo através do *layout*, mas não dos conteúdos. Os editores oferecerem uma obra aparentemente nova - capa, ilustrações, títulos, mas sem mudar efetivamente o conteúdo (BITTENCOURT, 2004, p. 489). Isso demonstra que os conteúdos dos livros dialogavam com os discursos construídos a partir da “eminente nação brasileira”, em que o ideal racista de embranquecimento da população era visto como condição para o desenvolvimento do país. Portanto, a história e a cultura negra não faziam parte desses materiais, a não ser de forma estereotipada.

Ainda segundo a autora, um número significativo de obras produzidas, no final do século XIX e início do século XX, tiveram inúmeras edições que foram utilizadas por várias gerações de alunos, comprovando a importância da tradição escolar e o alcance das mudanças, às quais autores e editores estavam, ou ainda estão, submetidos, no processo de reformulações curriculares.

No que diz respeito ao Estado, BITTENCOURT (2004) salienta que a comercialização do livro didático sempre dependeu do Estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador, condição que conduziu os editores a estratégias diversas de aproximação com o “poder educacional”. Uma delas era assegurar a presença de autores que estivessem de alguma forma próximos ao poder. Perceberam, entretanto, que nem sempre a figura dos “sábios”, conforme preconizava a elite governamental, garantiria um texto didático de qualidade. Assim, a experiência didática passou a ser um fator importante e a preferência dos editores por professores, com certa desconfiança em relação aos intelectuais renomados (BITTENCOURT, 2004, p. 490). Ressaltamos que a elite intelectual branca controla o mercado editorial brasileiro e é também responsável pela produção dos materiais didáticos escolares.

Na atualidade, mesmo tendo preocupação com a linguagem dos livros e com as imagens que eles veiculam, como também com toda sua materialidade, é preciso pensar ainda os conflitos, as tensões, os acordos, preconceitos e discriminações presentes nos mesmos.

E tudo isso nos revela o espaço promissor e abrangente de pesquisas envolvendo o livro didático e principalmente a necessidade de se conhecer a fundo esse material, para que possamos estabelecer critérios de equidade e de uma educação antirracista, desde o momento da produção, editoração e da inclusão de imagens nos livros. Dessa forma, teremos um instrumento pedagógico que realmente respeite os vários sujeitos e culturas presentes na escola, deixando de ser apenas um *objeto* de compra por parte do Estado e *mercadoria* produzida pelas editoras que visa homogeneizar as diversas culturas.

Por meio da autoria do livro didático é possível distinguir o trabalho de escrever um texto e o de “copilar” um livro, pois, por meio da história do livro didático, é possível verificar, por exemplo, como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras, existindo hoje especialistas contratados pelas editoras para cuidar especificamente da parte iconográfica dos mesmos e até autores que são contratados para escrever sobre uma ou mais temáticas dentro da obra didática (BITTENCOURT, 2004). Desse modo, algumas editoras pertencentes a grupos estrangeiros tomaram para si o direito autoral sobre algumas obras didáticas, tanto do ensino fundamental como do Ensino Médio.

Chartier (1990) salienta que os livros didáticos fazem parte da indústria cultural e que, desse modo, os autores não os escrevem; estes são manufaturados por escribas e diferentes artesãos, engenheiros, impressores e outras máquinas (CHARTIER, 1990, p. 126). Todavia, apesar de toda compartimentação existente, no processo de produção e editoração dos livros, é necessário que a articulação entre autor e editoras seja de proximidade e que ambos sejam responsáveis pela produção dos materiais didáticos, principalmente quando pensamos nas imagens veiculadas nos livros de História, apesar de todas as melhorias conseguidas por meio dos avanços tecnológicos, pois ainda deixam a desejar, e muitos continuam veiculando sub-representações, preconceitos e discriminações.

2. Os estudos sobre o livro didático, racismo e a questão das imagens

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes e têm como marco o ano de 1950. No entanto, quando se ajuízam estudos envolvendo

discursos racistas no Brasil, esse material didático continua sendo um dos mais investigados. De acordo com Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), a produção de pesquisas sobre o racismo nos livros didáticos passou por três momentos: o primeiro, caracterizado pela busca da apreensão de “explicitação de preconceitos”; o segundo, pela identificação de preconceitos, discriminações e estereótipos implícitos nos livros, conseguido a partir do questionamento do mito da democracia racial e da técnica da análise de conteúdo; e o terceiro momento, caracterizado pela apreensão de discriminações na própria constituição desse gênero literário, ou seja, constatou-se que a literatura didática e paradidática era criada dirigindo-se ao aluno branco. Dessa forma, ela apresentaria não apenas uma imagem deteriorada do negro, mas teria como pressuposto a interlocução de um leitor branco (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 132).

Atualmente, poderíamos sugerir um quarto momento, representado por pesquisas que, como a nossa, visam identificar e analisar as mudanças e permanências que vêm acontecendo nos livros didáticos, em função das exigências da Lei 10.639/03 e dos editais do PNL D.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) ressaltam que o primeiro trabalho envolvendo a análise de livro didático, no Brasil, aconteceu em 1950, a partir de um estudo sobre preconceito racial e patriotismo, em seis livros didáticos primários, feitos por Moreira Leite (ver figura 13). Nessa investigação, o autor denuncia a falta de fundamentos lógicos e científicos dos preconceitos e ideologias nacionalistas presentes nos livros, destacando que se trata de uma deformação da realidade, uma “forma estrábica” de ver o mundo.

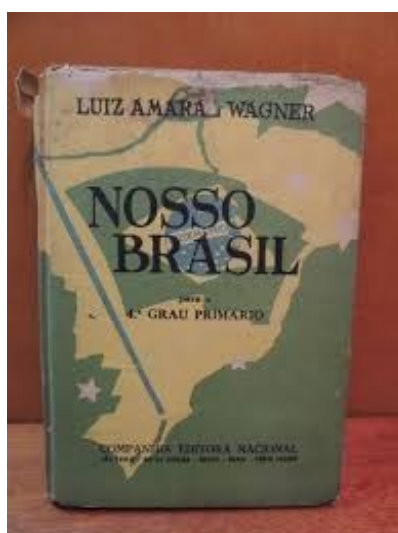


Figura 13: Capa do livro didático “Nosso Brasil” de Luiz Amaral Wagner (1944), destinado ao 4º ano primário e publicado pela Companhia Editora Nacional (um dos livros primários pesquisados por Moreira Leite)

Para Graciano (1976), tal postura possuía ampla aceitação social, pois servia a um dado grupo hegemônico, para justificar as situações de desigualdade e opressão existentes (GRACIANO, 1976, p. 9). Denúncia semelhante pode ser constatada em *“Teorias Recentes sobre o Caráter Nacional”* (1954), *“Psicologia Diferencial”* (1966) e o *“Caráter Nacional Brasileiro”* (1969), obras produzidas também por Moreira Leite, após 1950.

Soma-se a estes trabalhos, o de Bazzanella (1957), intitulado *“Valores e estereótipos em livros de leitura”*, e de Hollanda (1957), denominado *“Estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro”*. Com essas pesquisas, ficou constatado que o racismo, por meio do preconceito, se expressava em proposição de hostilidade racial ou proposições que defendiam a inferioridade natural do negro, à maneira das teorias racistas do século XIX. Além do preconceito, essas pesquisas também privilegiavam o conceito de “estereótipo” (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 133).

Segundo os autores, uma nova onda de estudos sobre o livro didático e o racismo aconteceu, no final dos anos de 1970 e durante os anos de 1980. Tudo isso aconteceu em função da reabertura democrática, de novas tendências nos estudos sobre relações raciais no Brasil e, principalmente, pela atuação do Movimento Negro Unificado, que intensificou sua luta por mudanças nos currículos escolares e no livro didático. Nesse momento, conforme Moreno (2012), destaca-se a publicação de obras que se dedicaram à crítica ideológica dos conteúdos dos manuais didáticos (MORENO, 2012, p. 719).

Para Moreno (2012), o caráter de denúncia de manipulações e falsificações deliberadas, intencionais, presentes nos livros didáticos, explicava-se, tanto pelo contexto histórico da época, fim da ditadura militar, em que se utilizavam diversos elementos, inclusive do discurso histórico oficial, como propaganda ideológica, quanto por influências de produções estrangeiras, como de Umberto Eco e Mariza Bonazzi - *“Mentiras que Parecem Verdades”* (1980)) e, um pouco mais tarde, *“A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação”* (1983) de Marc Ferro. No Brasil, o livro *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella (1981), é paradigmático desta vertente.

Essa abordagem possui um caráter limitado, pois as respostas à questão ideológica já estavam dadas pelo pressuposto de que os livros didáticos seriam produzidos, deliberadamente, com o intuito de mistificação e manipulação da ideologia.

Conforme Moreno (2012), trabalhos de síntese e balanço como os de Galzerani (1988) e Freitag, Motta e Costa (1993), com primeira edição em 1989, trouxeram novas perspectivas à pesquisa sobre manuais didáticos. Passou-se, então, a questionar, “até que ponto o conteúdo do livro didático constituiria apenas uma máscara que impedia o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da própria sociedade?” (GALZERARI, *apud* MORENO, 2012, p. 720).

Dessa forma, paulatinamente, análises didático-pedagógicas foram se somando às críticas ideológicas e denúncias de preconceitos e racismos. As pesquisas atuais tendem a compreender o livro didático como um objeto cultural, social e econômico de disseminação nacional bastante complexo.

Nesta busca por uma visão mais ampla, entre as primeiras pesquisas realizadas, destacam-se as teses de Circe Bittencourt, defendida em 1993 e publicada em 2008, e de Décio Gatti Jr., defendida em 1998 e publicada em 2004. Por caminhos diferentes, estes autores buscaram uma abordagem ampla, englobando produção, conteúdo e consumo em suas análises. Kazumi Munakata, por sua vez, em 1997, empreendeu grande esforço para esclarecer a materialidade do livro didático, suas condições subjetivas de produção e comercialização.

A essas pesquisas se somam as realizadas por Araújo (2001), Rodrigues (2004), Maciel (2010), Melo (2014), dentre outras, a partir dos anos 2000²⁸, em que os livros didáticos passam a serem estudados, analisando também as interferências do setor editorial, dos autores, a articulação entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, em seus usos pelos alunos e professores, nas avaliações feitas pelo PNLD, na melhoria da qualidade dos livros e nas mudanças provocadas pela legislação educacional, entre outros aspectos e temáticas.

Neste sentido, Bittencourt (2011) aponta um aumento na discussão étnico-racial no ensino de História, principalmente por meio da análise dos materiais didáticos (BITTENCOURT,

²⁸ Para mais informação, ver ARAÚJO, L. T. **O uso do livro didático no ensino de história:** Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001; RODRIGUES, J. E. D. **Memória Fora de Foco:** A Fotografia no Livro Didático de História do Brasil. Dissertação de Mestrado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004; MACIEL, Édina Soares. **Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos:** estudo em uma Escola do Campo. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010; MELO, T. S. de. **Representação da História e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de História do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

2011, p. 506). Tudo isso, vem demonstrar que continua crescente o número de pesquisas e o interesse pelo estudo do livro didático, uma tendência brasileira e internacional.

A necessidade da compreensão da materialidade do livro didático apontada pela pesquisa de Munakata (1997) vem contribuindo para o desenvolvimento de muitas pesquisas que visam conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos - tamanho da página, uso de cores e imagens - adquirem inteligibilidade.

Desse modo, pensar a materialidade das imagens presentes nos LDHEMs - sua origem, tamanho, se são coloridas ou não, onde e como as pessoas são ou estão representadas nas páginas do livro, se as imagens dialogam, ou não, com o texto verbal ou se são em si um texto, se são ícones, símbolos, índices), nos possibilita identificar estereótipos e hierarquizações. São habilidades imprescindíveis, para verificarmos, por meio de nosso estudo, se as novas iconografias sobre Cultura(s) Africanas(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático “História: Sociedade & Cidadania” combatem discursos racistas e propagam discursos antirracistas.

Para Munakata (2012), a noção de materialidade também

remete à materialidade das relações sociais em que os livros estão implicados. Na esfera da produção, diversas modalidades de trabalho concorrem para que o livro venha à luz. Esses trabalhos são executados por diversos trabalhadores em suas especialidades (...). A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto e pela logística demandada na distribuição dos milhões de exemplares adquiridos pelo PNLD. (...) Todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola (MUNAKATA, 2012, p.184).

Munakata (2012) salienta que é importante ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado, uma vez que existe todo um circuito pelo qual passa o livro, até chegar às mãos do consumidor final, o leitor (MUNAKATA, 2012, p. 85).

Recentemente, o autor nos apontou, também, a seguinte reflexão:

o livro didático é um objeto dotado de materialidade: papel e tinta. Que não se engane: mesmo quando seu suporte é digital, isso não significa que o livro seja virtual, imaterial; apenas que sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Coisa, livro não é apenas um conjunto de ideias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma

visualidade que precisa ser decodificada. Ter uma coluna de texto é diferente de ter duas colunas. Textos que são intercalados com quadros e boxes requerem decodificação mais complexa (MUNAKATA, 2016, p. 133).

Dentro dessa perspectiva, em nossa pesquisa, buscamos decodificar os discursos veiculados pelas novas iconografias, tendo como base a materialidade presente nas mesmas, habilidade que, em nosso estudo, denominamos de Letramento Imagético e Racial Crítico.

Dando continuidade a esta guinada analítica das pesquisas envolvendo o livro didático, temos a *História do livro e da leitura*, empreendida especialmente por Roger Chartier (1990), na análise da estrutura dos textos, das formas que toma o escrito e das diversas práticas de leitura. Essa perspectiva nos permite pensar o livro a partir de um olhar de longa duração, ou seja, pensando-o para além dos aspectos tipográficos, mas como um objeto histórico e passível de múltiplas leituras. Desse modo, o livro didático não é um objeto consumido de forma passiva por seus leitores, pois, na sala de aula, a interação com o mesmo abre espaço para diversas leituras, questionamentos e complementos, em relação a sua materialidade, textos e imagens. O autor ressalta que

por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (CHARTIER, 1990, p.123).

Também os trabalhos de Alain Choppin (1980, 1998, 2004) contribuem para a teorização e para o balanço da produção para explicar melhor a complexidade do objeto “livro didático”, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve. Nesse sentido, Choppin (2004) afirma que os livros escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções tais como:

1. *Função referencial*, também chamada de curricular ou programática. Ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto,

visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.

4. *Função documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Ainda, com base nos estudos de Peirce (1990), as iconografias enquanto signos, representadas por ícones, símbolos e índices, contribuem para a efetividade destas funções, na medida em que propagam discursos e saberes, proporcionam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além da ampliação da capacidade de crítica dos jovens, representando, assim, meios profícuos para a divulgação de saberes não-hegemônicos, de discursos antirracistas e decoloniais nos livros didáticos de História.

Nesta perspectiva, o autor ressalta que

um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significativo, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com um buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco; porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa aquilo que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação (PEIRCE, 1990, p. 74).

Contudo, é preciso destacar que tais apontamentos devem levar em consideração o contexto e as relações estabelecidas entre o objeto (iconografia) e o interpretante.

Segundo Moreno (2012), as novas políticas públicas deram maior visibilidade ao livro didático, principalmente nas décadas de 1990 e 2000. Também o amadurecimento e a expansão dos programas de pós-graduação, fizeram com que a produção acadêmica sobre livros escolares multiplicasse na última década, uma metodologia mais complexa, para a qual convergem pesquisas da história da escolarização e das disciplinas escolares, da história do livro,

também da disciplina de História, da teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar. Essa metodologia trouxe novos desafios a nós, pesquisadores.

Passa o livro, a partir desse momento, a ser entendido como um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser traçadas diversas vinculações com o contexto de sua produção e utilização. A percepção foi ampliada como: objeto de consumo dentro do mercado editorial; objeto que integra a atual cultura escolar brasileira; objeto veiculador de discursos, através de linguagens, formas e materialidade.

Pensando nesta última perspectiva, destacaremos no próximo subitem as mudanças tipográficas e editoriais que caracterizaram os materiais didáticos entre meados do século XX e início do século XXI.

2.1 A materialidade do livro didático: entre a tipografia, imagens e cores

Falar em materialidade do livro didático significa pensar: capa, folha, tipos de letra, cores, imagens, tamanho do livro, linguagem, etc., elementos determinados pelas editoras, embora as mesmas tenham que se adequar às exigências do MEC, dos editais do PNLD e às demandas dos movimentos sociais.

Desse modo, pensamos em seu *layout* e/ou no *design*, ou seja, em seu formato, organização interna, estilo, imagens, dentre outros aspectos. Para Nakamoto (2010), embora estas palavras não façam parte do vocabulário ortográfico da língua portuguesa, elas são muito utilizadas em diversas áreas do conhecimento. São de origem inglesa e estão ligadas à concepção de um produto - forma física e funcionalidade, mas podem significar também - projetar, compor visualmente e colocar em prática uma intenção (NAKAMOTO, 2010, p. 58). Conforme o autor, a história do *design* tem ligação com o desenvolvimento industrial, em virtude do surgimento das máquinas e a evolução das mesmas. Dessa forma, a fabricação do papel barateou, contribuindo assim para um aumento na produção e consumo de livros. Assim, o *design* conquistou essa área, no entanto, de forma gradativa, com destaque para a confecção de capas, escolha de fontes e tipos de papel. Foi só em meados do século XIX que as imagens passaram a fazer parte desse processo, no caso brasileiro. Tudo isso aconteceu no século XX, conforme pode ser observado por meio da figura 14.



Figura 14: Capa e miolo do livro “História do Brasil” de Alcino Muniz de Souza (1951) – para primeira série do ginásial. Destaque para capa (formato das letras e letras coloridas), no miolo, imagens em preto e branco. Livro digitalizado e disponível no *site* do LEMAD- História da FFLCH da USP

Nakamoto (2010) ressalta que o *design* gráfico não é somente uma diagramação ou uma ilustração; ele é um arranjo entre esses elementos e serve para comunicar uma dada mensagem que carrega consigo uma intenção, uma vez que é posto em prática por uma pessoa, o profissional denominado *designer*. Portanto, tem como objetivo persuadir o leitor, conduzir sua leitura ou simplesmente vender um produto (NAKAMOTO, 2010, p. 59).

Contudo, a mudança ocorrida no *design* em geral e na comunicação vem influenciando a produção dos livros didáticos. Tais mudanças estão diretamente ligadas ao desenvolvimento tecnológico ocorrido no início do século XX em decorrência da Primeira Guerra e depois intensificado após a Segunda Guerra Mundial. Desse modo, conforme o autor, a comunicação impressa foi obrigada a adaptar-se à nova realidade sócio-industrial, caracterizada pelo discurso gráfico. Esse discurso impôs uma nova forma de leitura, que envolve não somente a textual, mas também a imagética.

No início, as imagens ilustravam trechos dos textos escritos, eram simples e sem cor. A partir de meados dos anos de 1960, em função do desenvolvimento técnico da indústria editorial, o uso das cores, a princípio, o laranja, o azul ou vermelho, começou a ser introduzido nos manuais escolares, assim como quadros e tabelas, visando favorecer a leitura.

Na atualidade, o *design* representa uma espécie de alma na construção dos objetos de leitura, sejam eles jornais, revistas, livros didáticos e de literatura, *sites*, dentre outras mídias, sendo as imagens, a tipografia²⁹ (tipos de letras) e as cores aspectos importantes nesse processo.

Nessa perspectiva, segundo Nakamoto (2010), no caso das fontes (letras), é importante que seja utilizada uma “fonte serifada” (ver figura 15), ou seja, que possua pequenos traços ou espaçamentos aplicados às extremidades das letras (a fonte *Times New Roman*, por exemplo, é uma fonte serifada). Além do caráter ornamental, ela guia os olhos do leitor de uma letra para outra, contribuindo para uma leitura fluente. Soma-se a isso, o alinhamento do texto à esquerda, o uso de letra preta no fundo branco, o uso do negrito, itálico, caixa alta, etc., recursos do *design*, que também estimulam a leitura e favorecem a compreensão da informação.



Figura 15: Exemplo de fonte serifada e fonte sem serifa

Disponível em <https://mestredeblogs.com/typografia/> acesso em 23 de janeiro de 2021.

Quanto ao uso das cores na comunicação, o autor afirma que elas podem transmitir sensações, no entanto o seu uso envolve uma questão cultural, pois diz respeito ao que cada povo pensa sobre tal cor ou como a “enxerga”, como contribui para a legibilidade do texto escrito.

Todos os elementos citados, anteriormente, fazem parte da materialidade do livro didático e carregam consigo historicidade, pois evidenciam as marcas de seus autores e editores. Estas marcas, para Chartier (2001), são os protocolos de leitura. Para Silva (2011), estes protocolos correspondem à estrutura de constituição do livro como um todo, uma vez que este traz consigo regras implícitas ou explícitas, cuja função é guiar os olhos dos leitores (SILVA, 2011, p. 1228).

Conforme Chartier (2001), os protocolos de leitura podem ser divididos entre aqueles ligados a procedimentos de produção do texto - dispositivos resultantes da escrita, puramente

²⁹ Conforme Dicionário Houaiss da língua portuguesa, tipografia é a arte e a técnica de compor e imprimir com o uso de tipos (moldes de ferro), sendo que tipos se referem à fonte, ou letra (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2722).

textuais, que tendem a impor um protocolo de leitura por parte do autor por meio dos conteúdos, dos exercícios e das orientações presentes no manual do professor - bem como os procedimentos ligados à produção do livro (disposição e divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração), são decididos pelo editor e podem possibilitar leituras diferentes a respeito de um mesmo texto.

Em função de tudo isso, Lajolo (1996) afirma que o livro didático não se constitui apenas de linguagem verbal; é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes (LAJOLO, 1996, p. 4).

Sendo assim, para o autor, a impressão de um livro deve ser nítida, a encadernação resistente, ilustrações, diagramas e tabelas devem contribuir para refinar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens representam. No entanto, quando pensamos na década de 1950 e 1960, constatamos que os manuais escolares ainda não contemplavam todos estes requisitos.

A grande maioria dos livros didáticos publicados na década de 1950 apresentam padrões de diagramação, linguagens de ilustração e o uso de fotografia na década de 1940, conforme pode ser observado na figura 16. No caso da disciplina História, utiliza-se mais a ilustração em traço do que representações fotográficas. Estas últimas, quando utilizadas, em livros de algumas disciplinas, eram em preto e branco. Embora, predominasse a impressão monocromática (ver figura 17), ocorreu nesse período a introdução do uso de duas ou três cores na produção dos livros do Ensino Secundário e o uso de quatro cores para as ilustrações e fotografias. No entanto, a principal mudança aconteceu mesmo nas capas dos livros e não em seu miolo, destacando-se a ilustração e colorido das mesmas.

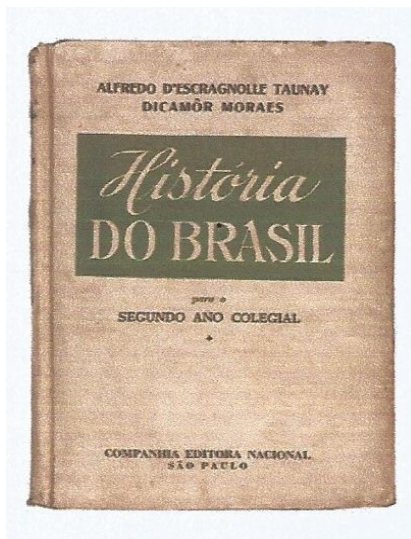


Figura 16: Capa do livro didático “História do Brasil” (1955) para o Colégio Format 13,0 x 19,0 cm (modelo tipográfico) – MORAES, 2016, p. 226.

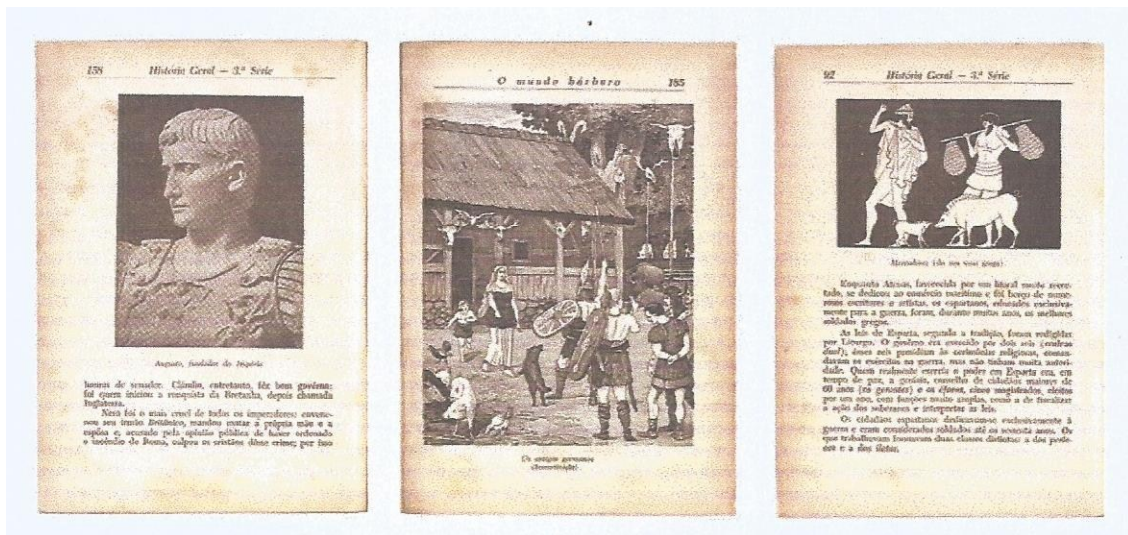


Figura 17: Miolo do livro “História Geral” de Antônio José Borges Hermida (1959) para terceira série ginásial, formato 13,0 x 19,0 cm – MORAES, 2016, p. 244.

Na década de 1960, as mudanças verificadas nas capas dos livros chegam a seu miolo (ver figura 18). Nota-se, nesse momento, a presença de uma concepção de *design* que pensa o livro no todo e não em partes. Além disso, vale ressaltar uma maior variação no formato e bicromia no miolo dos livros, aumento no uso das cores nas ilustrações e fotografias, diagramação em duas colunas para o texto verbal e não-verbal, além da presença de mapas.

Por meio do Glossário Ceale/FAE/UFMG, Belmiro afirma que os textos “não-verbais” também podem ser chamados de “textos visuais”³⁰. Desse modo, aceitar que as imagens possam se constituir como textos é poder dizer que, antes de tudo, elas se estruturam na forma de um texto visual que pode ser lido. A questão que se coloca é: como podemos ler esse texto imagético? A autora ressalta que a definição de texto toma por base as teorias linguísticas atuais, que vêm ampliando esse conceito como uma produção, seja verbal, sonora, gestual e imagética. Além disso, a nosso ver, quando pensamos as imagens também como um signo, abre-se espaço para discutir a ideologia e o racismo veiculados pelas mesmas.

Verifica-se, nesse período, o surgimento de várias editoras, como: Ática, Ibp, Moderna, Nova FTD, Saraiva, Ao Livro Técnico, em função do crescimento da escolarização no país, o que demandava um número crescente de manuais escolares.



Figura 18: Capa e miolo do livro “História da América” (1961) de Antônio José Borges Hermida para segunda série do ginásial, formato 14,7 x 18,8 cm – MORAES, 2016, p. 254.

Para Nakamoto (2010), as mudanças proporcionadas pela inserção de elementos iconográficos nos livros representam mais que uma simples mudança; significava, acima de tudo, que novas formas de configuração estavam sendo implantadas, para que os materiais se tornassem mais contemporâneos e acompanhassem os novos conhecimentos alcançados pelos avanços tecnológicos na área de impressão, do *design* e da linguística, o que aconteceu por meio do desenvolvimento da semiótica, área que estuda os modos de produção dos sentidos das

³⁰ Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-visuais>. Acesso em 02 de abril de 2020.

representações e também dos processos de significação de comunicação encontrados na sociedade (NAKAMOTO, 2010, p. 5).

Dessa forma, como é o caso de nossa pesquisa, que envolve as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) no LDHEM, é preciso pensar também nas funções da linguagem presente nos livros, por meio de sua materialidade, pois significados são produzidos pelo leitor nas relações de sentido criados entre os mesmos.

Na década de 1970, acontece uma nova mudança no *design* dos livros. As capas ficaram ainda mais coloridas, conforme pode ser constatado na figura 19: o conteúdo passa a ser acompanhado por imagens coloridas e mais complexas, por *boxes* explicativos, letras coloridas, negrito, caixa alta, itálico e cores ao redor das letras e para destacar títulos e subtítulos, despertando maior atenção e potencializando a prática do letramento imagético pelo leitor.

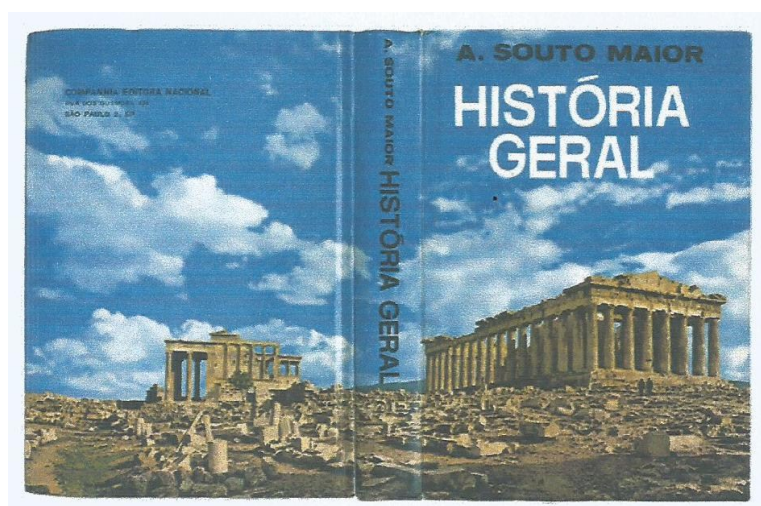


Figura 19: Capa do livro “História Geral” (1970) de Armando Souto Maior
Formato 15,0 x 20,7 cm - MORAES, 2016, p. 334.

Os livros didáticos passam a ter formatos maiores, deixam de possuir capas duras e o acabamento das mesmas passa a ser em brochura; adota-se a impressão em quadricromia para as capas e miolos, como pode ser observado na figura a seguir. Os desenhos das letras deixam de ser feitos manualmente ou tipograficamente, em função do uso de novas tecnologias e materiais.

Todas essas mudanças têm ligação direta com os avanços tecnológicos do maquinário utilizado na produção, edição, impressão e acabamento dos livros; com as demandas educacionais da utilização de novos recursos visuais; influência dos meios de comunicação de

massa, como a televisão; e a disseminação da fotografia, primeiro impressa e, posteriormente, digital.

Moraes (2016) observa algumas mudanças nos conteúdos de alguns livros didáticos de História como a

a abordagem do folclore brasileiro e a presença da diversidade cultural na formação do povo brasileiro, não apresentando negros, índios e brancos como grupos homogêneos, como faziam todas as obras escolares (MORAES, 2016, p. 335).

Além disso, o autor destaca a implementação do “livro do professor” e do livro didático consumível, em que o aluno pode escrever em suas páginas.



Figura 20: Páginas do miolo do livro “História do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda (1971) Formato 19,0 x 26,0 cm - MORAES, 2016, p. 337.

Nos anos de 1980, notam-se mudanças nos padrões editoriais que se relacionam às formas de diagramação das imagens e dos textos escritos. Desse modo, a maioria das páginas do livro didático de História possuíam imagens, no entanto, em função do aumento no uso das mesmas, elas passaram a ocupar um espaço menor (ver figura 21). Essa tendência pode ser observada nas décadas de 1990 e nos anos 2000. Os textos escritos passam a ser mais longos, se compararmos com os da década anterior; permanece a divisão dos textos verbais e não-verbais em colunas.

A utilização das colunas nos livros contribui para uma leitura em etapas, fazendo com que o leitor movimente os olhos em diferentes direções, possibilitando, assim, a articulação entre o texto escrito e o imagético. Quanto às imagens, o uso da fotografia se consolida, nos manuais escolares desse período, enquanto a utilização de desenhos e ilustrações reduzem drasticamente. Note-se a presença de legendas em grande parte das imagens, o que não era comum anteriormente.



Figura 21: Páginas do livro “História Geral” – para uma geração consciente (1984) - Moderna e Contemporânea De Gilberto Cotrim e Álvaro Duarte de Alencar (8ª série). Formato 21 x 28 cm – Bueno, 2011, p. 149.

Segundo Bueno (2011), a partir da década de 1990, têm início as políticas públicas federais do livro didático; as editoras ofereceram diferentes formatos deste material para o mercado. Tais livros, como o de História, apresentavam concepções históricas e pedagógicas que buscavam atender diferentes públicos. Na época, houve também um refinamento dos processos de produção dos livros didáticos, em função da utilização de programas de computadores que possibilitaram, por exemplo, a montagem e alteração das imagens, corrigindo suas cores, criando efeitos especiais, recortes, etc. (BUENO, 2011, p. 174-175).

O autor ressalta que os livros ficaram maiores (aumento do formato), houve a melhoria na impressão, graças à tecnologia gráfico-eletrônica, com impressão em cinco cores; a melhoria na qualidade do papel utilizado nas impressões; e aumentou nitidez das imagens (ver figura 22). O interior dos livros pode ser caracterizado pela presença de várias atividades que buscam incentivar a leitura, tanto do texto escrito como do imagético; desse modo os exercícios

não se limitam mais ao final do capítulo. Somam-se a isso, momentos de reflexão sobre os conteúdos estudados, a sugestão de produção de textos, presença de vários gêneros textuais e grande utilização de fotografias de tamanhos variáveis.

A partir do PNLD de 1998, o uso de legendas, contendo dados do autor, de sua produção e sua origem, tornaram-se obrigatórios nos livros didáticos. Isso contribuiu para que, no final da década de 1990 e início da década dos anos 2000, as legendas também trouxessem diferentes informações, o que possibilitou novas possibilidades de análise das imagens.

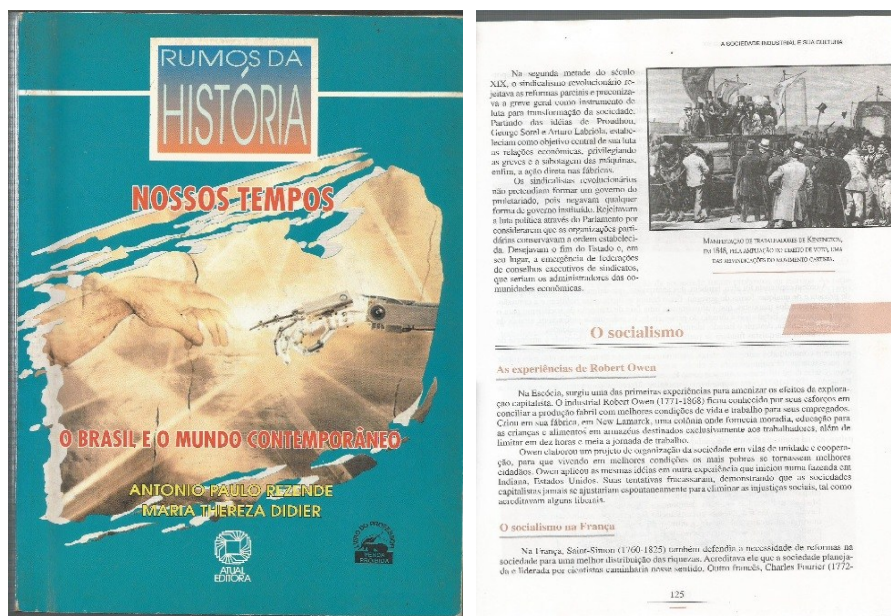


Figura 22: Capa e página do miolo do livro “Rumos da História: nossos tempos”- O Brasil e o mundo contemporâneo (1996), de Antônio Paulo Rezende e Maria Thereza Didier. Para o 3º ano do Ensino Médio.

Por fim, vale salientar a última mudança gráfica acontecida no início do século XXI, em que, sob o ponto de vista visual, as páginas dos manuais didáticos se assemelham às páginas de *sites* da internet e de revistas. Destaca-se, nesse momento, a grande quantidade de imagens, quadros explicativos, o colorido presente em todo o material, textos complementares diversos, sugestões de filmes, *links* de sites e de livros para ampliação da leitura sobre um dado tema estudado (ver figura 23).

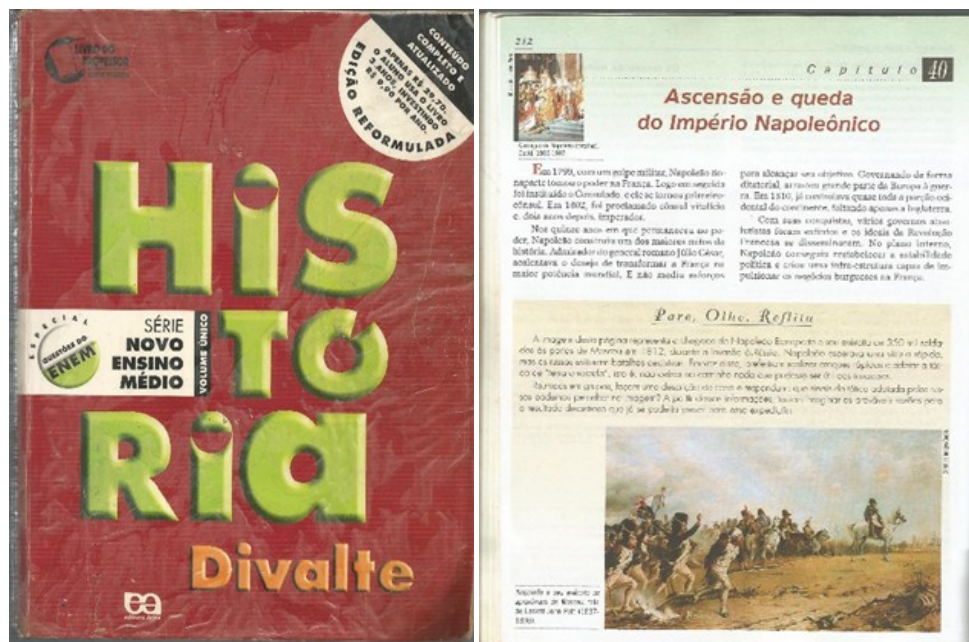


Figura 23: Capa e página do miolo do livro “História” (2003), de Divalte Garcia Figueira (volume único) - Ensino Médio.

Nesta perspectiva, são características fundamentais dos livros didáticos de História atuais: o trabalho com a leitura, escrita e com imagens. Este último quesito, por exemplo, passou a fazer parte da avaliação do PNLD, a partir de 1999.

Contudo, segundo Nakamoto (2010) todos estes recursos buscam fazer com que a interação com o livro didático seja a mais ampla possível, facilite a descoberta de informações pelo leitor, possibilite a manifestação das subjetividades e experiências vividas por estudantes e professores.

2.2 O livro didático: novas abordagens, recortes e temáticas

Podemos somar aos estudos sobre a materialidade do livro didático, o entendimento do mesmo como um gênero do discurso. Assim, de acordo com Bunzen e Rojo (2005)

quando os autores e editoras de Livros Didáticos selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re (a) apresentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 87).

Segundo os autores, quando pensamos no livro didático como gênero discursivo, contribuímos para enfatizar a sua historicidade, na medida em que passamos a compreendê-lo, não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas, sim, em constantes transformações, devido ao dinamismo das atividades humanas, aos avanços tecnológicos e de edição, e em função das ideologias do grupo que está no poder.

Essas mudanças, no caso do LDHEM, também estão associadas às lutas e demandas do Movimento Negro pelo reconhecimento do negro e de sua cultura na formação de nosso país.

Assim, vale salientar que, por meio de nossa pesquisa, buscamos demonstrar, a partir das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) e na sua relação com texto verbal, como tais mudanças têm contribuído para produção de um material didático que visa combater discursos racistas, divulgar discursos antirracistas, contra-hegemônicos, novos conhecimentos e visão de mundo.

Bunzen e Rojo (2005), também caracterizam a estrutura do livro didático como sendo multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que textos/enunciados concretos produzidos pelos autores de livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros discursivos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade de ensinar conteúdos ou promover determinadas capacidades. A proposta de pesquisa aqui apresentada, corrobora com Bunzen e Rojo (2005) e refletirá os livros didáticos de História, no caso deste estudo, os livros da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, destinados aos jovens estudantes do Ensino Médio e a seus professores, observando-os também como um macro enunciado, onde encontramos imagens que trazem diferentes cargas ideológicas e produzem diferentes significados, racistas ou não.

De acordo com Moreno (2012), ao invés de determinações ideológicas e um objeto monolítico, começou-se a perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas; assim, ao longo do tempo, mudanças e permanências puderam ser estabelecidas (MORENO, 2012, p.721). Em linhas gerais, esse campo de investigação vem se debruçando sobre a produção didática, com um olhar que privilegia a abordagem cultural, tendo em vista desvendar ideologias que mantêm ou questionam discursos racistas e antirracistas. Dessa forma, várias pesquisas foram desenvolvidas a partir de diferentes abordagens, com recortes sobre as relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, sobre as mediações entre conteúdo e manual didático como mercadoria, sobre o processo de escolha de livros pelos professores, as diferentes apropriações

que os sujeitos fazem desse material, os distanciamentos e aproximações entre a produção acadêmica de História e História Escolar, as relações entre políticas públicas de distribuição de livros didáticos, e a indústria cultural, e as representações de grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira (ROZA, 2009, p. 26).

Tais pesquisas são importantes, pois contribuíram para ampliar o nosso conhecimento em relação ao livro didático como objeto de pesquisa, além de ter nos permitido identificar as demandas de pesquisa envolvendo os livros didáticos de História. No caso de nossa investigação, o estudo das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), representa uma dessas lacunas desse campo de estudo.

As pesquisas e os estudos sobre racismo em livros didáticos brasileiros apresentam, simultaneamente, tendências compartilhadas e certa diversidade. Em primeiro lugar, referem-se exclusivamente a negros e indígenas, sendo encontradas poucas referências a outras etnias: árabes, ciganos, japoneses ou judeus (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p.129). Além disso, os temas da diversidade cultural e do multiculturalismo também são recentes nos estudos sobre livros didáticos.

Segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), os estudos sobre racismo focalizam, de preferência, os livros didáticos para o ensino fundamental, sendo em menor proporção os que elegem livros para educação infantil, Ensino Médio, educação de jovens e adultos ou ensino superior. Privilegiam-se os livros de História, os de Língua Portuguesa, raramente encontramos análises de livros de outras disciplinas³¹ e mais raros ainda são aqueles referentes a outros materiais pedagógicos que não sejam livros.

Ainda, segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), o foco das análises recai sobre o texto e as ilustrações, raramente articulando-se à sua circulação ou aos modos de sua recepção por parte dos alunos e professores.

Do ponto de vista conceitual e metodológico, o arsenal de procedimentos tem variado bastante, guardando certa aproximação com enfoques privilegiados pela sociologia da educação - (teorias reprodutivistas), estudos de relações raciais no Brasil, análise de conteúdo ou de discurso (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 130).

³¹ Entretanto, vale ressaltar os estudos feitos sobre livros didáticos de Geografia no Paraná, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.

As pesquisas envolvendo a análise de discurso, nos livros didáticos, apontam para uma multiplicidade de discursos e de estratégias discursivas que contribuem para situar o negro e o indígena em determinado(s) espaço(s) social(is). Nesta perspectiva, podemos citar as pesquisas de Carmo (1991); Barros (2000), Oliveira (2001), Júnia (2010), Longo (2017), Espinheira Filho (2020)³² dentre outras.

Já em relação à análise de conteúdo, as pesquisas focalizam a caracterização do personagem negro ou indígena, o contexto físico, institucional e político e suas relações interpessoais. Por vezes, o recorte é temático, incidindo diretamente sobre expressões de racismo, associando-as, ou não, a outros temas: amor à Pátria, trabalho e exploração capitalista (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 130). A este respeito podemos citar as pesquisas realizadas por Leite (1950), Pinto (1987), Silva (2000)³³, entre outras.

Segundo Silva (2002), três núcleos de pesquisadores vêm estudando o racismo em livros didáticos de modo sistemático: Ana Célia Silva (1988, 2000, 2001a, 2001c), pesquisadora da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e militante do Movimento Negro Unificado (MNU); o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que elaborou pesquisas, dissertações, vídeos e guia de orientação para professores; e o grupo da Faculdade de Educação da USP, voltado para a análise do livro didático no contexto do Ensino de História, focalizando direta ou indiretamente, a representação de indígenas e negros. Além desses núcleos de pesquisadores, segundo Silva, Teixeira e Pacífico (2013), os estudos sobre relações entre negros e brancos em livros didáticos vem aumentando de forma gradativa e constante, sendo que

³² Para mais informações ver: CARMO, S.I.S. **Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991; BARROS, D. L. P. Esta é uma outra história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, D. L. P. (Org.). **Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discurso**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000; OLIVEIRA, T. S. de. **Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001; JUNIA, Elisabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para as séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010; LONGO, Isis Sousa. Permanências de estereótipos étnico-raciais nos discursos e imagens de livros didáticos. **Revista Odeere (UESB)**, ano 2, nº 3, v. 3, jan./jun., 2017, p. 251-277; ESPINHEIRA FILHO, Ivan de Pinho. **A poética negra brasileira na formação leitora: presença e ausência no livro didático de ensino médio**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

³³ Sobre estas pesquisas ver: LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, nº 3, p. 207-231, 1950; PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº63, p. 88-92, nov. 1987b; SILVA, A. C. **Versões didáticas da história indígena**. 2000. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

uma parcela majoritária dessas pesquisas está na pós-graduação, na forma predominantemente de dissertações e de algumas teses (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p. 134).

Neste sentido, Silva (2018) aponta, em sua tese de doutorado, denominada “*Estado do conhecimento sobre o livro didático de História*” que grande parte das pesquisas sobre o livro didático de História, do período de 1990 a 2015, dedicaram-se ao estudo do conteúdo. A tabela, a seguir, produzida pela autora, demonstra que, das 229 pesquisas realizadas no período, 170 envolveram o estudo do conteúdo dos livros. Em segundo lugar, destacam-se pesquisas envolvendo os processos de uso dos livros didáticos, 29 pesquisas no total.

Tabela 5: Teses e dissertações agrupadas por tema

Relatório de trabalhos publicados

Agrupado por Tema

Descritivo	Total
O conteúdo dos livros didáticos	170
Os processos de circulação de livros didáticos	2
Os processos de produção dos livros didáticos	6
Os processos de uso de livros didáticos	29
Outros temas/ sem centralidade nos livros	22
Total	229

Fonte: SILVA, 2018, p. 133.

Silva (2018) observa o aumento no número de dissertações e teses que abordam o conteúdo dos livros didáticos, a partir da aprovação da Lei 10.639/03 (SILVA, 2018, p. 135). Além disso, segundo a autora, 29 pesquisas envolvendo o uso dos livros, é um número significativamente inferior, se comparado às pesquisas envolvendo o conteúdo, o que evidencia uma lacuna nesse campo de estudo sobre o livro didático e a necessidade de mais pesquisas para se compreender como professores e alunos se relacionam com os mesmos (SILVA, 2018, p. 136).

A pesquisadora salienta também que, a partir de 2004, ocorre um aumento significativo das pesquisas que tomam como foco as identidades, chegando a sete trabalhos no

ano de 2009 e a nove trabalhos em 2015. Ela credita o aumento da pesquisa, envolvendo as identidades, às promulgações das Leis 10.639 e 11.645 (SILVA, 2018, p. 145).

Em diálogo com Silva (2018), Caimi (2013) afirma que

o movimento de aproximação dos trabalhos acadêmicos com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais e de pluralidade/diversidade cultural, situa-se na centralidade do debate acadêmico atual, das políticas educacionais públicas e também dos movimentos sociais, demonstrando que não são instâncias dissociadas umas das outras; antes dialogam entre si, produzindo e catalisando demandas, transformando-as em novos conhecimentos e, principalmente, apontando novos conceitos e valores que refletem na sociedade, gerando novas necessidades, e assim sucessivamente (CAIMI, 2013, p. 43).

Tal produção vem se consolidando, teórica e metodologicamente em seu conjunto. Além disso, segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), a produção sobre livro didático ignora, muitas vezes, a questão do racismo, ou o trata de forma superficial, da mesma forma que, com raras exceções, essa produção ignora o acúmulo de conhecimentos sobre livros didáticos no Brasil. Complementarmente, estudos sobre Relações Raciais no Brasil, especialmente sobre o Movimento Negro, nas décadas de 1980 e 1990, apesar de mencionarem o combate ao racismo em livro didático, como um dos itens do seu ideário político, omitem o acervo de pesquisas sobre livros didáticos (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 131).

Enfim, para Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), é necessário um aprofundamento teórico e conceitual sobre o campo de pesquisa do livro didático, pois aparecem algumas lacunas como: a ausência de diálogo com campo de estudos das Relações Raciais no Brasil; pouca preocupação com tratamento dado à História da África e a *Cultura Africana e Afro-Brasileira* [grifo meu]; pouca atenção dada ao vocábulo racial “nativo”; falta de pesquisas envolvendo todos os níveis de ensino e as características “formais” dos livros didáticos, como: sua organização interna, divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.), dentre outros. Com tudo isso, fica evidente a necessidade de mais pesquisas, buscando preencher as lacunas existentes e as demandas da sociedade, bem como dos Movimentos Sociais.

3. Os livros didáticos e a Lei 10.639/03: algumas constatações

O livro didático como parte integrante da cultura escolar revela permanências, mas também dialoga com as mudanças que vêm acontecendo na sociedade e com as novas demandas de seus sujeitos. Desse modo, podemos afirmar que a alteração do artigo 26-A da LDB 9.394/96, após promulgação da Lei 10.639/09, possibilitou mudanças no quantitativo de conteúdos escolares e no livro didático, no que diz respeito ao estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Porém, segundo Müller e Moreira (2018), essas transformações ainda não podem ser consideradas significativas e impactantes na cultura escolar, pois podem ser compreendidas apenas para atendimento e adequação à demanda legal do PNLB e da Lei. Assim, para as autoras, o trabalho docente, o livro didático e a cultura material escolar, ainda estão contaminados por discriminação, preconceito e ideologias com os quais o racismo opera, através das relações culturais e sociais (MÜLLER e MOREIRA, 2018, p. 345).

De acordo com Müller e Moreira (2018), a quantidade de imagens sobre a escravidão e sobre as condições de vida dos sujeitos escravizados muitas vezes é utilizada para ilustrar e não para acrescentar informação, conhecimento e crítica. As autoras nos lembram também que mesmo obedecendo às normativas, os manuais didáticos sofrem interferências mercadológicas, para serem escolhidos pelas escolas públicas. Dessa forma as autoras destacam que

quanto à questão da escravidão, a ênfase dada nos livros é a tradicionalmente voltada para os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produção, deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias, histórias e a participação na construção e formação da nação brasileira (MÜLLER e MOREIRA, 2018, p. 345).

Neste sentido, para Oliveira (2009), mudar a historiografia tradicional de origem europeia é um passo fundamental para retirar os negros dos porões dos chamados navios negreiros e colocá-los como integrantes de civilizações africanas, com história, cultura, religião e identidade próprias; e, também, para que possamos compreender a nossa própria história.

Como Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), Müller e Moreira (2018) ressaltam, o grande desafio para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual das desigualdades entre negros e brancos.

Sendo assim, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA *apud* MÜLLER e MOREIRA, 2018, p. 344).

Portanto, embora as autoras reconheçam que mudanças vêm ocorrendo nos livros didáticos de História, após a promulgação da lei 10.639/03, salientam que essas estão longe do ideal e demandam modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos, de imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como de naturalização da miséria, da exploração, da dominação do negro, ou ainda, ausências e silenciamentos em relação ao negro e a sua cultura em outros espaços, tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio de tecnologias, na literatura, na filosofia, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes. Como exemplos dessas permanências podemos citar o fato de muitos livros didáticos de História ainda não reconhecerem os egípcios como negros e a cultura egípcia como uma cultura negra; e a perpetuação de imagens que vinculam os negros, na maioria das vezes, à escravidão.

Da mesma forma que Müller e Moreira (2018), Oliveira (2009) e Souza (2015) demonstram por meio de suas pesquisas³⁴, que também têm como base a análise de livros didáticos de História em que, por um lado, há muitas permanências, como, por exemplo, na persistência de estereótipos, preconceitos, da inferioridade dos negros em relação à representação de brancos e no predomínio de uma história eurocêntrica. Mas, por outro lado, já se observa um movimento importante de mudanças, seja por meio de alguns textos complementares, como por meio de novas iconografias, que vêm sendo veiculados nos livros, com o objetivo de resgatar e valorizar a história e a cultura negra. Nesse sentido, nossa pesquisa almeja colocar em evidência essas novas iconografias, buscando perceber o potencial das mesmas para a prática de uma educação antirracista junto aos jovens do Ensino Médio.

Contudo, lembremos de Oliveira (2009) quando afirma que valorizar a história, a identidade e a cultura dos negros no processo histórico não significa retirar o sofrimento, a dor e a reificação do negro em ser escravo, mas apresentá-lo também com uma história, uma cultura, sentimento e, principalmente, como resistência ao sistema de escravidão imposto (OLIVEIRA, 2009, p.114).

³⁴ Para mais informações ver: OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros nos livros didáticos de história:** mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/MG, Belo Horizonte, 2009 e SOUZA, Sidnei Marinho de. **Cultura(s) Africana(s) em livros didáticos de História:** entre o discurso verbal e iconográfico. Dissertação de Mestrado em Educação (UEMG), Belo Horizonte, 2015.

Müller e Moreira (2018) apontam que as mudanças necessárias demandam mais investimentos na formação de professores, de forma que os levem a se comprometer efetivamente com uma educação antirracista, e que essa formação propiciaria:

um suporte teórico que lhes permitiriam escolher os livros didáticos e outros textos complementares, de forma mais criteriosa; o trabalho com as relações étnico-raciais no ambiente escolar de forma permanente; diminuir e denunciar situações e eventos explícitos de qualquer tipo de discriminação, preconceito ou violência escolar; aumentar e garantir a permanência dos alunos negros na escola; trabalhar a autoestima e a identidade étnico-racial dos alunos (MÜLLER e MOREIRA, 2018, p. 346).

Corroboramos com as autoras, no que diz respeito à necessidade de formação dos professores e, principalmente, do aprendizado de um instrumental teórico e metodológico para a leitura e análise de imagens, pois novas iconografias começam a fazer parte dos livros didáticos. No entanto, o conhecimento que elas trazem ou informam, muitas vezes, precisam ser explicitados pelo professor, com vista a favorecer a leitura, a análise e a interpretação crítica das mesmas por parte dos estudantes.

Contudo, para Müller e Moreira (2018), além das mudanças nos livros e a formação de docentes para uma melhor apropriação dos conteúdos e práticas pedagógicas, faz-se também necessário mudar os raciocínios e as posturas presentes na cultura escolar com vistas à superação do racismo. Somar-se-ia a essa efetiva intervenção a adoção de um currículo multicultural e intercultural, que prime pelo respeito às diferenças étnico-raciais dos sujeitos.

Pereira (2018) afirma que é possível observar que a Lei 10.639/03 provocou alterações significativas na forma como os livros didáticos eram apresentados para os professores, por meio dos Guias de Livros Didáticos. Esses guias passaram a exibir de forma específica e mais enfatizada informações referentes às temáticas africanas e afro-brasileiras, assim como indicar se os materiais oferecem possibilidades de atividades que tragam reflexões mais aprofundadas.

Observa-se que, a produção de livros didáticos no Brasil vem passando por mudanças, desde a implantação do PNLD, em meados dos anos de 1990, buscando eliminar preconceitos e imagens estereotipadas presentes nos materiais didáticos de História ao longo do tempo. Porém constata-se que,

mesmo com as exigências dos editais do PNLD, a existência da Lei 10.639/03 e de uma comissão que é responsável pela avaliação dos livros, os preconceitos e imagens estereotipadas continuam presentes nestes materiais. As editoras, embora tenham investido na escrita e ilustrações dos livros didáticos, nos últimos anos, buscando trabalhar com a diversidade cultural, ainda, continuam publicando livros, na sua maioria, com um único enfoque cultural, o eurocêntrico e, estas coleções continuam sendo aprovadas pelo MEC (SOUZA, 2015, p.83).

Ainda que o conteúdo sobre História da África e da população afrodescendente ocupem pouco espaço no conjunto de conteúdos abordados nos livros didáticos, não se pode desconhecer as mudanças que começam a aparecer. E podemos somar a esse cenário, a presença de vários educadores empenhados na efetivação da Lei e de suas Diretrizes.

Segundo Roza (2009), a História Afro-brasileira e Africana apresentam-se nos livros didáticos como conteúdo da história nacional, integrada aos contextos de uma concepção de história em que o centro tradicionalmente situa-se no ocidente. Poucas vezes, observa-se uma exposição dos conteúdos articulados, de forma mais ampla e centralizada, para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a pluralidade de formas das Relações Étnico-raciais e com vistas à superação do racismo (ROZA, 2009, p. 115). Embora as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes no livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, também sigam esta perspectiva pedagógica, nota-se a substituição de imagens canônicas e racistas, pelas de cunho antirracista, conforme demonstrado pelas figuras 24 e 25.

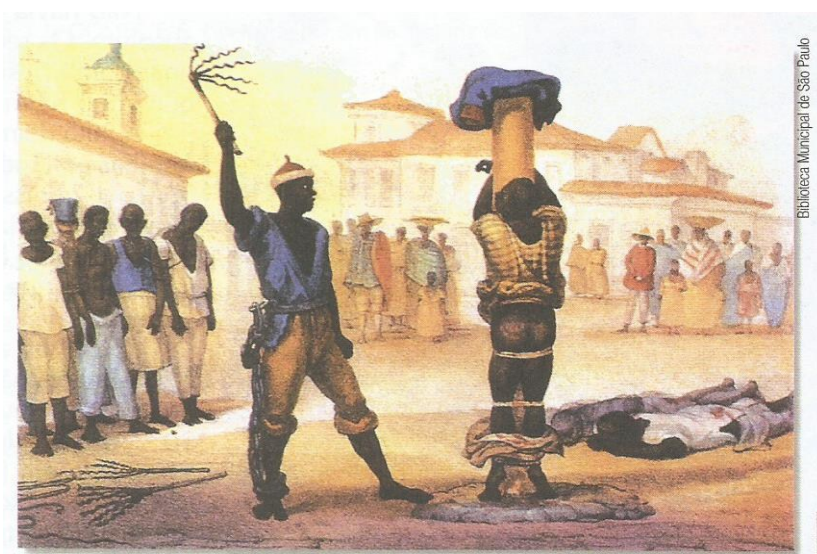


Figura 24: Negros sendo açoitados no pelourinho (Jean-Batist Debret)
Acervo da Biblioteca Municipal de São Paulo. MOCELLIN, 2005, p. 251.



Figura 25: Festa em comemoração ao Dia da Consciência Negra na Escola Municipal Pastor Alcebiades Ferreira, no Quilombo de Sobara, município de Araruama (RJ), em 2015. BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 88.

4. Livro didático e linguagem

O livro didático faz parte da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, desde a sua invenção no século XIX no Brasil, ele continua marcando o acesso ao conhecimento escolar para crianças, jovens e adultos brasileiros. Isso, segundo Van Dijk (2008), se deve ao fato de que, como um artefato midiático, os livros didáticos são às vezes os únicos livros de leitura obrigatória em nossa cultura, apesar da existência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras políticas de leitura. Isto é, não há instituição ou discurso comparável que é tão massivamente divulgado como o da escola (VAN DIJK, 2017, p. 148-149).

Contudo, para o autor, o discurso educacional é um dos mais influentes em nossa sociedade, especialmente quando se refere à propagação de estereótipos e representações negativas em relação à população negra e sua cultura. Aqui vale destacar o uso das iconografias.

Neste sentido, Van Dijk (2008) ressalta que os livros didáticos e os ensinamentos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana de preconceitos e práticas

discriminatórias, uma vez que são produtos de grupos sociais que visam manter seus valores, identidades e suas culturas.

Sendo assim, em tempos de guerra entre narrativas de grupos de extrema direita e grupos progressistas, o ensino de História possui um importante potencial na criação de discursos que podem contribuir, ou não, para a construção de uma sociedade multicultural e antirracista. Assim, todas essas questões discursivas podem impactar diretamente na mediação do livro didático em sala de aula.

Um livro didático é estruturado com o objetivo de ensinar, portanto, possui um papel e um valor estabelecido como difusor de conhecimento creditável. Essas funções, associadas ao importante papel no desenvolvimento da escrita, da fala e da linguagem imagética, ampliam a responsabilidade das pessoas que os escrevem e os produzem. É usado como um material impresso, em sua ampla maioria na atualidade, mas também pode ser virtual.

Segundo Martins (2002), para que possamos viver mais plenamente, é aconselhável que saibamos ler os diversos códigos e a complexidade de signos, veículos e linguagens a que temos acesso, no nosso cotidiano, pois facilitam as tomadas de decisões e contribuem para o nosso crescimento sensível e intelectual, ou seja, para o nosso mundo multimodal. Desse modo, à escola cabe o papel de dialogar e proporcionar aos estudantes o contato com diferentes tipos de linguagens.

Nossa definição de *livro didático* dialoga com esta perspectiva, ao apontar que esse não se constitui apenas pela linguagem verbal. Entretanto, é preciso que sua *linguagem imagética* seja analisada e interpretada de forma eficiente, para que o(s) significado(s) das imagens atinjam sua finalidade de auxiliar, complementar e veicular novos saberes relacionados às relações raciais no Brasil. Compreendemos a linguagem imagética, conforme Barthes (1974), como uma expressão dos signos, sendo que o signo é aquilo que é percebido – cores, calor, formas, sons – e aquilo que dá uma significação. Portanto, em nossa investigação, buscamos pensar as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes no LDHEM, como meios de produção de sentido que provocam significações a partir de sua interpretação.

As imagens veiculadas nesse suporte pedagógico ainda precisam ser devidamente problematizadas enquanto linguagem imagética, pois muitas vezes são vistas e interpretadas apenas como complemento do texto, ornamento de páginas ou como descanso visual, como se fosse apenas uma questão estética. Contudo, signo que é, toda imagem carrega em si uma carga

ideológica tecida em meio a interdiscursos presentes e passados. Dessa forma, corroboram na reprodução e/ou inovação sobre modelos de sociedade.

Sendo assim, compreender a imagem como uma linguagem específica requer, por parte do professor e do aluno, um certo conhecimento a respeito da linguagem imagética. É preciso que esse tipo de linguagem seja compreendida como produtora de sentidos e veiculadora de saberes, capaz de exercer a função de reprodutora ou produtora de conhecimentos.

No processo de produção e reprodução de sentidos, ela estabelece relações complementares e/ou suplementares com o texto verbal e podem também produzir sentidos entre si. De fato, as atividades dos livros didáticos tendem a explorar didaticamente esses efeitos traduzindo-os para a linguagem verbal. Por isso, e diante das potencialidades tecnológicas atuais, as imagens vêm sendo produzidas, a partir de uma linguagem própria e devem ser entendidas no contexto em que se encontram no LDHEM. Nossa pesquisa aprofunda essa discussão - nos modos de ver, ler e analisar as imagens, buscando perceber como elas se expressam e como propagam sentidos na visão dos jovens-leitores do Ensino Médio.

Martins (2002) salienta que ver é um exercício de construção perceptiva em que os elementos selecionados e o percurso visual podem e devem ser educados (Martins, 2002, p.19). Isso justifica a necessidade de um Letramento Imagético e Racial Crítico para que possamos realmente ler e perceber os discursos presentes nas novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas nos livros didáticos de História.

Ainda segundo Martins (2002), as imagens estão presentes no cotidiano das pessoas e, no entanto, permanecem como um sistema de signos desconhecido. Para a mesma, um dos desafios epistemológicos da contemporaneidade está na relação entre o pensamento visual e o pensamento verbal (Martins, 2002, p. 24). De acordo com a autora, a escola privilegia a linguagem verbal, tanto que tem uma disciplina específica para o estudo da língua verbal. Contudo, temos consciência de que também interagimos através de outras linguagens e a nossa vivência, enquanto indivíduos sociais, é mediada por uma rede plural de linguagens, ou seja, comunicamos através da leitura e/ou da produção de formas, volumes, massas, linhas, cores, representações figurativas; orientamos por meio de gráficos, sinais, setas, números, luzes, sons, gestos, expressões, cheiro, tato, gosto, isto é através das percepções no uso das sensações conjugadas à razão. Somos tão complexos quanto são complexas e plurais as linguagens que utilizamos (MARTINS, 2002, p. 25-26).

As linguagens ocupam uma posição importante no aprendizado humano, pois elaboram e constroem o pensamento, através da representação e criação de signos e sistemas simbólicos que servem como meio de armazenar e transmitir informações, também como veículo de intercâmbio de ideias e modelo de interlocuções. É por meio da linguagem verbal, imagética, sonora, gestual, que os conteúdos escolares se constituem em conhecimentos, isto é, os significados são formalizados pelas imagens. Martins (2002) ressalta que a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e que parte dessa aprendizagem é inconsciente.

O Letramento Imagético e Racial Crítico na educação formal pode tornar consciente um conhecimento que participa da capacidade de reflexão do estudante e que seja importante para sua formação pessoal e cultural, pois, em função da ideologia instaurada com o estado-nação brasileiro, não fomos preparados para ler imagens, interpretá-las e usá-las em prol de um ensino-aprendizagem reflexivo, crítico e antirracista.

A imagem pode ser compreendida como um campo do conhecimento que exerce, na atualidade, um grande fascínio sobre as pessoas, porém é um campo que precisa de mais estudos, de ser melhor compreendido e decifrado.

Conforme Martins (1994), ler uma imagem equivale a perceber, compreender e interpretar a trama das cores, texturas, volumes, formas e linhas que constituem uma imagem, considerando, assim, a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas e que também carrega consigo um discurso. Portanto, ler significa atribuir significado, seja a uma imagem, seja a um texto, a partir da experiência do sujeito (MARTINS, 1994, p. 30 *apud* MARTINS, 2002, p. 28). Quando essa leitura se dá em sala de aula, o papel do mediador é determinante na experiência do sujeito. Ele poderá desestabilizar (ou não), sentidos escondidos nas tramas dos signos.

Para Santaella (2004), não há, de modo algum, comunicação, interação, projeção, previsão, compreensão, etc., sem signos, pois o signo é sinônimo de vida. (SANTAELLA, 2004, p. 4). A autora ressalta ainda que o mundo está se tornando cada vez mais complexo, hiperpovoado de signos que aí estão para serem compreendidos. Já é mais do que tempo de nos livrarmos do preconceito estreito e empobrecedor de que a noção de signo equivale exclusivamente ao signo linguístico, ou seja, de que só o signo verbal, oral ou escrito, seja um signo. É enorme a profusão de signos distintos dos verbais, e cada um deles só será compreendido se for respeitado na sua diferença (SANTAELLA, 2004, p. 4).

O signo é algo que traz um objeto para uma relação contextual com um interpretante. Logo, o signo existe em conexão com o contexto referencial e com o objeto em questão. Desse modo, observa-se que o signo possui uma relação triádica com o seu objeto e com o seu interpretante.

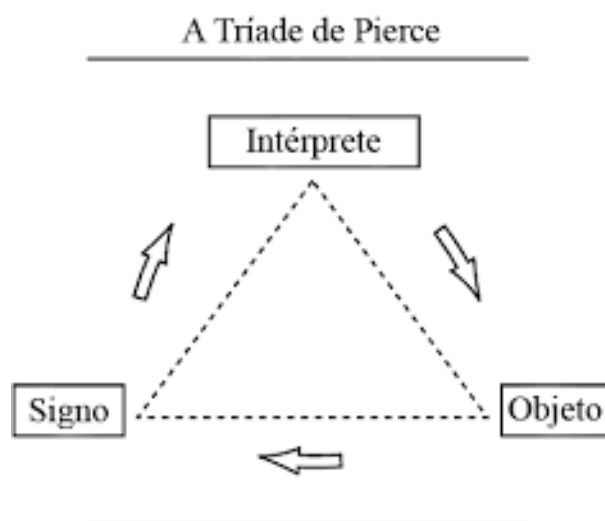


Figura 26: Representação Semiótica da Triade de Pierce

Santaella (2004) salienta que, o signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar, crescer, desenvolver-se, num interpretante gerando outro signo que se desenvolverá em outro e assim indefinidamente, o que demonstra a incompletude de qualquer signo (SANTAELLA, 2004, p. 29). Ou, como diria Bakhtin (1992), o signo está sempre aberto a novos sentidos.

Há, entre as dezenas de definições de signo encontradas nos escritos de Pierce (1992), uma que parece mais completa ou mais nuançada: aquela que diz que - um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Falar em signo já inclui o objeto e interpretante, pois aquilo que constitui o signo é a relação triádica entre três termos: o fundamento do signo, seu objeto e seu interpretante (SANTAELLA, 2005, p. 42-43).

Pierce (1992) afirma que todo pensamento se dá através de signos. Não há pensamento sem signos. “Pensamento”, aqui entendido como qualquer coisa que esteja presente à mente, seja ela de uma natureza similar a frases verbais, a imagens, a diagramas de relações de qualquer espécie, a reações ou sentimentos. E ainda para o autor, as bases para se compreender

como funciona cada uma das espécies de pensamento estão nas classificações de signos (PIERCE, 1992, *apud* SANTAELLA, 2005, p. 55).

Já para Bakhtin (1992), todo signo é ideológico e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, assim toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. Dessa forma, o signo é dialético, dinâmico e vivo (BAKHTIN, 1992, p.15). Para o autor, os sistemas semióticos servem para exprimir uma ideologia e são, portanto, modelados por ela. Contudo, a *palavra* é um signo ideológico por excelência. Assim, se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, logo, o pensamento, a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia (BAKHTIN, 1992, p. 16).

De acordo com Bakhtin (1992), toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. E é por meio da palavra, que os indivíduos se definem em relação ao outro. A palavra seria uma espécie de ponte entre mim e os outros (BAKHTIN, p. 113). Sendo assim, o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior, ou seja, o meio social que envolve o indivíduo e sua interação social.

Desse modo, para o autor, para pensarmos nos processos de produção de sentidos por meio da utilização de iconografias em sala de aula, é preciso também pensar que esses se dão por meio de negociações estabelecidas a partir das interações. Isso porque, conforme Bakhtin (1992), todo discurso concreto encontra-se imerso em pensamentos compartilhados, pontos de vista, julgamentos de valor e, o mais interessante, diferentes palavras são usadas para um mesmo objeto.

Assim, no processo de compreensão de enunciados, a distinção entre “tema” e “significação” é de grande importância. O primeiro é determinado pelas formas linguísticas, pelo contexto e pela interpretação do sujeito; o segundo, pode se orientar em duas direções - da significação contextual de uma dada palavra ou da palavra dicionarizada. Desta maneira, compreendemos o tema, ou melhor, o sentido de uma enunciação, respondendo à mesma a partir de um dado contexto social e de nosso julgamento. Esse processo de recebimento e compreensão da significação linguística, de um discurso é finalizado por meio de uma atitude responsiva, ou seja, toda compreensão é preche de resposta - o ouvinte torna-se locutor, segundo Bakhtin (2003).

Observa-se que a interação visual e verbal constituem assim a realidade fundamental da língua. E desse modo, o diálogo é uma das formas mais importantes de interação verbal e

visual, podendo ser compreendido de forma mais ampla, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação de qualquer tipo que seja.

Neste contexto, o livro didático pode ser entendido como um gênero discursivo que é parte integrante de uma ideologia. Este discurso responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, reflete e refrata sentidos. Compreender, analisar e inferir algo a respeito desse discurso só é possível através da interação entre locutor e receptor, pois, conforme Bakhtin (1992), a compreensão é uma forma de *diálogo*. Compreender é opor à palavra do locutor a uma *contrapalavra*, ou seja, responder a um enunciado dando-lhe um novo sentido e significado (BAKHTIN, 1992, p. 132).

Todavia, tanto a palavra *como as imagens* estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Assim, compreendemos as palavras *e as imagens*, e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 132) [grifos meus]. Dessa forma, as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes nos LDHEM precisam ser lidas e interpretadas, para que novos sentidos, significados e conhecimentos possam vir à tona e corroborar para a prática de uma educação antirracista e contra-hegemônica.

Nosso estudo fundamenta-se em aportes teóricos interdisciplinares que pensam a imagem como instrumento de conhecimento que nos possibilitam ver o mundo e interpretá-lo. Pensamos a imagem no livro didático para além da obra de arte ou de uma simples ilustração, mas como uma peça chave do mundo dos sentidos em seus significantes e significados, ou seja, o mundo dos signos. Uma imagem enquanto signo que exprime, reforça ou desconstrói ideias, pode ou não transmitir novos saberes por meio dos materiais didáticos.

Chegamos, então, ao embate de epistemologias que requer o embate de discursos sobre o que seja o conhecimento a ser institucionalizado pela escola. Para o campo dos estudos de História e sobre a História, o período da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio poderia ter sido um momento oportuno para trazeremos as vozes silenciadas por discursos colonizadores e colocar em questão o racismo como discurso fundante da invasão portuguesa, no entanto isso não aconteceu.

Corroborando com Van Dijk (2017), pensamos a noção de racismo associada à dimensão simbólica, de valores e de representações que mediam nossa visão do “outro” e de discurso. Os discursos racistas pressupõem representações mentais socialmente produzidas e

compartilhadas. Sendo assim, o racismo é propagado através de formas verbais e não-verbais, tais como: desenhos, imagens, gestos, expressões faciais, que farão parte das análises desta investigação.

Nas sociedades contemporâneas da informação, o discurso reside no coração do racismo e as formas mais danosas deste racismo, a saber, são as das elites (VAN DIJK, 2017, p. 133-134). Uma vez que,

as elites políticas, burocráticas, corporativas, jornalísticas, educacionais e acadêmicas controlam as mais cruciais dimensões e decisões da vida cotidiana de imigrantes e minorias: entrada, residência, trabalho, moradia, bem-estar, saúde, conhecimento, informação e cultura (VAN DIJK, 2017, p. 133).

Sendo assim, por meio de diferentes linguagens imagéticas disseminadas, as elites exercem um grande controle sobre as minorias. O discurso da elite representa um importante meio de produção, propagação e reprodução de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas. Van Dijk (2017) salienta que a produção do racismo na sociedade não está distribuída uniformemente entre todos os membros da maioria dominante. Dessa forma, além de analisar suas estruturas e fundamentos cognitivos, é preciso pensar no contexto social, do discurso, tais como quem são os falantes, escritores e *ilustradores* [grifo meu] (VAN DIJK, 2017, p. 138).

Por fim, segundo o autor, depois da mídia, o discurso educacional é o mais expressivo na sociedade. Infelizmente, este tem sido produzido pela elite, apresentando estereótipos e preconceitos. Porém, a mesma escola usada para alienar e excluir também pode ser um espaço de instituição de discursos alternativos, comprometidos com o bem comum, que nos auxiliam a entender como o racismo estrutural opera de forma a excluir social e economicamente negros e negras no Brasil. Enquanto suporte do conhecimento legitimado, o livro didático pode cumprir um papel importante nesta tarefa, principalmente para desvendar ideologias racistas e ressignificar a história do Brasil.

5. O que dizem os editais do PNLD de 2015 e de 2018³⁵ em relação aos livros didáticos

Ao analisarmos os editais do PNLD de 2015 e de 2018, respectivamente, percebemos, no anexo III dos mesmos, a ênfase dada à caracterização dos estudantes do Ensino Médio, que aqui, assim como em nossa pesquisa, são reconhecidos como jovens. Desse modo, as editoras, na elaboração de suas obras didáticas, devem considerá-los como

um ator social suscetível a um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um “segmento” do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural. Além disso, possui o reconhecimento social de “sujeito em formação” e, ao mesmo tempo, imbuído das projeções sociais referentes ao “futuro do País”, o que lhe confere, privilegiadamente, o caráter de estudante, ainda que muitos desses jovens sejam também trabalhadores. Por outro lado, essa condição juvenil, o faz protagonizar cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do país, por meio de movimentos estudantis, movimentos culturais e reivindicações próprias (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD de 2018, p. 30).

Nota-se que os editais ressaltam que a educação dos jovens deve ser pensada a partir de um processo intercultural de formação pessoal de re(construção) de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para vida cidadã como para inserção no mundo do trabalho, bem como, para continuação dos estudos. Portanto, a cultura escolar socialmente legitimada e predominantemente letrada não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis que dão identidade ao alunado do Ensino Médio e com as quais o jovem da escola pública convive. Neste sentido, o livro didático deve assegurar a articulação das dimensões da ciência, do trabalho, da tecnologia, mas também da cultura no currículo dessa etapa de ensino.

Continuando nossa leitura e análise dos editais, constatamos que, no anexo III do edital do PNLD de 2018, ainda nos “Princípios e critérios de avaliação de obras didáticas”, em seu item 1, o livro didático enquanto mediador pedagógico deve contribuir para formação cidadã e nesse aspecto define prioridades como:

1. promover positivamente **a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

³⁵ Ambos editais referem-se à avaliação de livros do Ensino Médio.

2. abordar a **temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homo e transfobia**;

3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

4. promover a **educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;

5. incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

6. promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD de 2018, p. 32).

Toda essa preocupação dada pelo edital do PNLD de 2018 do Ensino Médio, para que as obras didáticas contribuam efetivamente na construção da cidadania, não é verificada no edital do PNLD de 2015. Portanto, conforme Silva, Teixeira e Pacífico (2013), podemos afirmar que os editais sofreram alterações em relação aos princípios e critérios que passam a ser avaliados nos livros didáticos. Eles incorporam algumas críticas das pesquisas e dos movimentos sociais, bem como demandas das políticas de igualdade racial gestadas e propostas pelo próprio MEC até então.

Verificamos também que tal preocupação estava presente nos editais do PNLD de 2013 e de 2014, editais destinados à avaliação de obras didáticas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. No entanto, não estava presente nos editais do PNLD de 2012 e de 2015, destinados à avaliação dos livros do Ensino Médio. Essa só foi incorporada no edital do PNLD de 2018.

Contudo, apesar do avanço no edital do PNLD de 2018, notamos também a presença de permanências, como, por exemplo, o uso do termo *tolerância* como forma de propor o convívio e o respeito à diversidade. No entanto, esse termo afirma de forma implícita que existe

um padrão de humanidade que deve simplesmente *tolerar* a convivência com o outro, ou seja, estabelece o não-hegemônico como o outro, afirmando a diferença como desvio (SILVA, TEIXEIRA E PACÍFICO, 2013, p. 131). Desse modo, para os autores a utilização do termo *respeito à diferença* seria mais viável, pois corresponde a uma *relação de reciprocidade* e não de hierarquização como demonstrado por meio do termo tolerância.

Corroborando com Silva, Teixeira e Pacífico (2013), observamos que a ênfase dada aos critérios de valorização da diversidade ficou ainda maior. Em função disso, tais critérios foram deslocados para o início do texto dos editais. Há na narrativa dos editais um detalhamento dos critérios a serem avaliados nos livros didáticos e inclusive a manutenção e atualização no edital do PNLD de 2018, de uma legislação que deve ser levada em conta no momento da produção dos livros.

No caso do estudo da História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira, é citado de forma explícita, no texto do edital a alteração da LDB, por meio da Lei 10.639/03, que introduz a obrigatoriedade desse estudo, além de citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dessa forma, por meio do anexo III do edital do PNLD de 2018, serão excluídas as obras didáticas que não obedeceram a (o):

- a. Constituição da República Federativa do Brasil.
- b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis mencionadas a seguir:
 - Lei nº 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
 - Lei nº 11.645/2008 – obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
 - Lei nº 11.684/2008 – inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio
 - Lei nº 11.769/2008 – Ensino de Música
 - Lei nº 12.061/2009 – Universalização do Ensino Médio
 - Lei nº 12.287/2010 – Ensino de Arte
 - Lei nº 13.006/2014 – obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica
 - Lei nº 13.010/2014 – Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares.
- c. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com as respectivas alterações.
- d. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e Parecer CNE/CEB nº 5/2011.
- e. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

f. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial:

- Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.
- Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Parecer CNE/CP Nº 14 de 06/06/2012 e Resolução CNE/CP nº 2, 15/07/2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)(Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD de 2018, p. 33).

Vale ressaltar ainda que, tanto no edital do PNLD de 2015 como no de 2018, é mantida uma preocupação com o desenvolvimento de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, ficando excluídos os livros didáticos que:

- a. veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- c. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD de 2015, p. 40; Edital do PNLD de 2018, p. 33-34).

Identificamos também, nos editais dos PNLD's uma preocupação com a qualidade das imagens, os estereótipos e preconceitos que essas podem veicular. Desse modo, as imagens devem:

- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- ser claras e precisas;
- retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados ou legendar os casos com eventuais desproporções;
- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;

- apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD 2015, p. 43; Edital do PNLD de 2018, p. 35-36).

Apesar de todo cuidado dispensado às imagens, por meio dos editais, no que diz respeito aos discursos racistas explícitos, corroboramos com Silva, Teixeira e Pacífico (2013), quando afirmam que os discursos racistas implícitos continuam sendo veiculados nas obras didáticas, na medida em que a história do negro e de sua cultura no Brasil é quase sempre associada no livro didático ao contexto do tráfico negreiro e do trabalho escravo.

Os autores também afirmam que, os mesmos discursos racistas implícitos podem ser observados nos livros distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p. 133). Dessa forma, para Araújo (2015), apenas nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, que características mais positivas passaram a ser identificadas nas obras literárias, embora tenha predominado ainda a sub-representação. Essa última constatação, segundo a autora, sugere que:

além da racialização operando no interior do PNBE por meio de estratégias implícitas de contenção de obras com temáticas relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial, o mercado editorial brasileiro pode estar pouco aberto à produção de tais temáticas. Mesmo que a quantidade e relativa qualidade tenham aumentado – sob a hipótese de atendimento às demandas da educação, principalmente escolas e professoras/es, em função das modificações na LDB –, ainda predomina a baixa proporcionalidade entre personagens brancas e negras (ARAÚJO, 2015, p. 304-305).

No que se refere ao componente curricular História, os editais do PNLD de 2015 e 2018 ressaltam que as coleções didáticas devem dialogar com a renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, visando desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais, avançando para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, como a incorporação superficial de diferentes linguagens.

Nesta perspectiva, nos chama a atenção o fato de os livros didáticos terem que contribuir para:

- identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas;
- adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados (...) (Brasil, Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD de 2015, p. 51; Edital do PNLD de 2018, p. 43).

E por fim, em diálogo com nossa investigação, as coleções didáticas de História precisam, segundo os dois editais:

- (...) apresentar fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, e indicar possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local;
- oferecer imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
- estar isenta de estereótipos, caricaturas, clichês, discriminações ou outros tipos de abordagem que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza ou ao desrespeito à diversidade;
- desenvolver abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva;
- conceder espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil, não só nas atividades, mas também no texto principal e nos textos complementares, de modo a valorizar a presença dos jovens nos processos histórico (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD de 2015, p. 55; PNLD de 2018, p. 47).

Em relação aos aspectos citados anteriormente, vale destacar o fato de os editais estabelecerem como critério de avaliação a qualidade da abordagem dada à história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Além disso, nos chama atenção também a ênfase dada, pelo PNLD de 2018, à necessidade de um estudo de História, em diálogo com as culturas juvenis, visando valorizar os saberes e as experiências dos jovens do Ensino Médio, o que não foi constatado no edital do PNLD de 2015.

Conforme Silva, Teixeira e Pacífico (2013), no caso dos livros didáticos, as prescrições sobre critérios de avaliação deixaram de ter um caráter genérico e negativo,

adquiriram um caráter propositivo e específico, afirmando que os livros devem promover a valorização dos diferentes segmentos étnico-raciais da sociedade brasileira. Portanto, os autores levantam uma hipótese a qual também corroboramos, de que os avanços nos editais estão contribuindo para a diminuição da hierarquização entre branco e negro, sub-representação, ausência de personagens negros nos livros didáticos e, incluiríamos aqui a presença de novas iconografias que tratam de forma positiva o negro e sua cultura nos materiais didáticos e literários, conforme figuras 27 e 28.

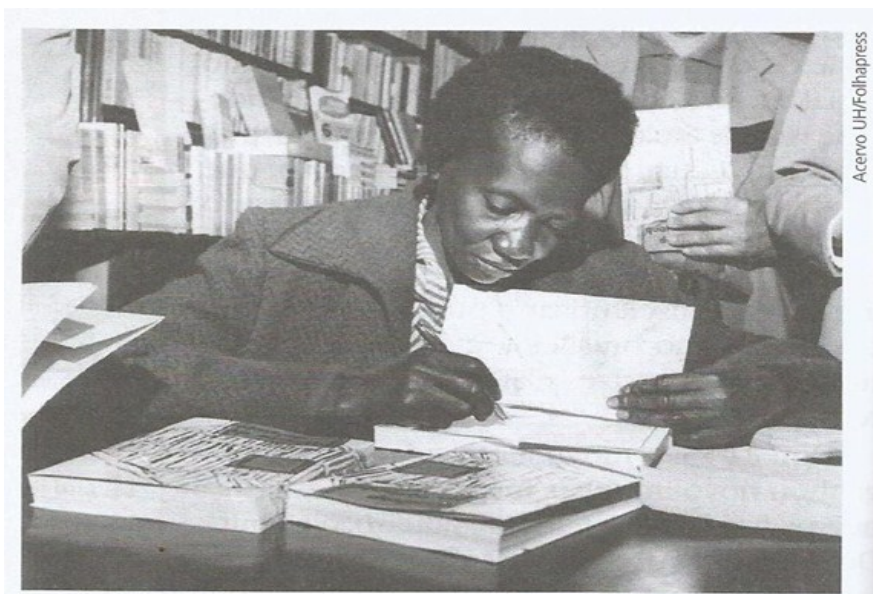


Figura 27: Carolina Maria de Jesus, autora do livro “Quarto de despejo”
BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 204.



Figura 28: Nigerianos jogam o *Ayo*, jogo de tabuleiro iorubá, 2009.
BRAICK e MOTA, 2013, p. 227.

A constatação da presença dessas novas iconografias nos livros didáticos de História, por meio da pesquisa de mestrado que realizei³⁶, e a demanda por mais pesquisas que contemplem o uso de imagem no ensino de História, nos levou a pesquisar essas iconografias e a manter nosso olhar para os LDHEM, por terem passado por apenas quatro avaliações feitas pelo MEC e pelo desejo de identificar, categorizar e, também, de verificar como essas novas iconografias estão sendo lidas pelos jovens desse nível de ensino, tendo em vista uma educação antirracista e que respeita as várias culturas presentes na escola.

Contudo, vale salientar que tais mudanças e avanços constatados correm o risco de retrocederem em função do avanço da direita no país e da ocupação por seus membros de cargos estratégicos nos setores educacionais, culturais e econômicos. Acrescenta-se a isso a aprovação da BNCC³⁷, que visa o estabelecimento de um currículo escolar padrão e universal ancorado no desenvolvimento de competências e habilidades que vão de encontro às exigências de uma sociedade competitiva, produtivista e mercadológica que desconsidera a diferença.

Neste sentido, Alves (2019) afirma que o

currículo, com seus conhecimentos previamente selecionados, demanda concepções e práticas pedagógicas que contribuem muito mais para legitimar um tipo de sociedade, de educação e de ser humano, articulados com os interesses e padrões sociais das classes hegemônicas do que beneficiar a população em geral (ALVES, 2019, p. 122).

Sendo assim, é importante refletir sobre o caminho que vem sendo construído para a educação na atualidade, pensando na interferência de alguns organismos internacionais e do empresariado, na reconfiguração de políticas educacionais. Portanto, para a autora, a implantação da BNCC

parece estar alinhada aos interesses do capitalismo global, ao esfacelamento dos direitos sociais conquistados com muitas lutas, à fragmentação e enfraquecimento da escola pública a partir de um discurso que culpabiliza seus profissionais por fracassos cuja causa é a própria estrutura da sociedade e da necessidade de manter o capitalismo neoliberal sempre em desenvolvimento. Nesse sentido, ainda que tenhamos um documento que aponta elementos na perspectiva da diversidade, essa

³⁶ Pesquisa com livros didáticos de História do ensino médio do PNL D de 2008 e de 2012, concluída em maio de 2015.

³⁷ Sobre as concepções de diversidade na BNCC ver: ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. Concepções de diversidade na base nacional comum curricular – anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Paraíba, 2019.

“visibilidade” pode ser enganadora, uma vez que vivemos um contexto de rupturas, apagamento, exclusão e negação de direitos dos coletivos diversos (ALVES, 2019, p. 123).

Corroboramos com a autora, quando esta enfatiza que realidades que envolvem desigualdades, preconceitos, estereótipos e exclusão, precisam ser desafiadas no dia a dia da sala de aula, nas práticas educativas. Desse modo, é necessário desnaturalizar a ênfase em conhecimentos essenciais, competências e habilidades, preconizados pela BNCC, problematizando a legitimidade de um conhecimento único e ideal. Uma forma de fazer este exercício é pautar nas aulas de História a diversidade de povos, culturas, valores, crenças, lutas de resistência, dentre outros aspectos.

Enfim, a conjuntura política atual aponta para a necessidade de pesquisas que mostrem e denunciem a destruição de inúmeras conquistas e direitos alcançados, principalmente, a partir dos anos 2000. É um risco que corremos na Educação Básica com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

CAPÍTULO 3

ICONOGRAFIA, HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentamos uma discussão sobre uso da iconografia no ensino de História. Já no segundo momento, delineamos uma rede teórico-conceitual que permita avançarmos na apreensão e análise das novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) no livro didático de História; criar habilidades de leitura, interpretação de imagens e ícones com base nas discussões sobre raça e racismo no Brasil; analisar que leitura(s) fazem das iconografias, os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual em Belo Horizonte, pensando no combate ao racismo e na valorização da história e da cultura africana e afrodescendente.

1. A Iconografia em História

A historiografia no século XX passou por um intenso processo de renovação, o que contribuiu para a ampliação dos temas e objetos estudados, bem como das fontes utilizadas na construção da História. Isso foi possível graças ao fim da crença da existência de verdades absolutas e em função da valorização da interdisciplinaridade nas produções e práticas de pesquisa. Além disso, vale ressaltar a valorização do conceito de imaginário, como meio para se compreender a realidade.

Neste sentido, conforme Paiva (2004)

a História produzida hoje é, claramente, menos esquemática e ideologizada e é, ao mesmo tempo, escrita em linguagem mais acessível, mais ousada e menos presa a convencionalismos ditos científicos. Os autores estão cada vez menos preocupados com a prova, a verdade, e os fatos à moda positivista e, também, felizmente, com a aplicação de modelos previamente elaborados sobre realidades que se recusam enquadrar neles (PAIVA, 2004, p. 11).

Essa mudança de perspectiva, conforme Campos (2009) pode ser situada dentro do próprio marxismo com Hill (1971) e Thompson (1977)³⁸, como também na emergência da Escola

³⁸ Essa nova perspectiva pode ser observada nas seguintes obras: HILL, Christopher. **O Mundo de Ponta Cabeça**, São Paulo: Companhia das Letras, 1991 [original: 1971]; THOMPSON, Edward P. *Folclore, Antropologia e História Social*. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**, São Paulo: UNICAMP, 2001, p. 254-255 [“Folclore, anthropology and social history”, *The Indian Historical Review*, n°2, 1977].

dos *Annales*. Entretanto, por meio da Nova História Cultural que o conceito de imaginário foi desenvolvido como forma de ampliar o conceito de mentalidades, posto em circulação pelos *Annales* (CAMPOS, 2009, p.35-36). Dentre as mudanças, a redefinição do conceito de fonte e de sua metodologia de análise ampliou as fronteiras da pesquisa histórica. Somam-se a isso as demandas do tempo presente advindas do desenvolvimento tecnológico, da comunicação, da informação e da globalização.

Contudo, vale destacar aqui que vivemos, tanto no Brasil, como no mundo, um momento de disputa de narrativas e desse modo, apesar da democratização das fontes, a divulgação das mesmas é relativamente limitada em função desse contexto. Apesar disso, é preciso realçar a importância e a influência da Sociologia da Raça no ensino de História, também para os avanços que vêm acontecendo no LDHEM.

Tudo isso contribuiu para que voltássemos nossa atenção para as imagens. Essas mudanças também vêm acontecendo nas salas de aula de História, através do estudo e da manipulação de novas fontes históricas como, por exemplo, as iconografias, embora seja um movimento tímido e realizado por poucos professores de História ainda.

Corroborando com Paiva (2004), pensamos a iconografia como o estudo das imagens nas modalidades impressas e virtual, tendo em vista pesquisar seus processos de produção de sentido nos diferentes contextos sociais em que circulam, um signo que carrega consigo discursos constituídos por diferentes ideologias. É um campo de estudo complexo que envolve vários tipos de imagens e técnicas utilizadas para sua produção. A iconografia agora é reconhecida como um campo de pesquisa que traz registros históricos através da pintura, do desenho, da fotografia, do cinema e de outras mídias, impressas e digitais.

A valorização da imagem como fonte histórica está relacionada à diversidade de objetos de interesse de estudo dos historiadores, constatado principalmente a partir dos *Annales*. Nota-se, também, um expressivo investimento no estudo de ritos, mitos e crenças cotidianas, identidades, imaginários e racionalidades, em detrimento de documentos oficiais e da mitificação em torno de heróis nacionais e datas.

Como fonte histórica, a iconografia nos permite um melhor entendimento sobre como a história é representada e como diferentes indivíduos de uma sociedade se apropriam da memória imagética, cultivada individualmente ou coletivamente. Essa fonte possibilita ainda,

por meio de outros valores, interesses, problemas, técnicas e olhares, compreender, como as imagens são construídas historicamente, como se transformam, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado (PAIVA, 2004, p.13-14).

Mas, segundo o autor, essas imagens são geralmente e, não necessariamente, de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto, também do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço.

O uso das imagens como fonte histórica deve ser feito de forma crítica e criteriosa, buscando sempre problematizá-las, contextualizá-las, relativizá-las e desconstruí-las, pois representam escolhas e envolvem o seu contexto de produção, sendo sempre idealizadas, forjadas e inventadas, tendo em vista a um determinado fim. Logo, não devem ser pensadas como verdades plenas.

Para Paiva (2004), é importante lembrar que, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa a iconografia se torna. Portanto, é preciso saber “filtrar” as imagens (PAIVA, 2004, p. 18).

O autor salienta que não podemos esquecer de fazer as seguintes questões aos registros históricos, iconográficos ou não, que caracterizam os trabalhos que primam por boas reflexões: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como?

Deve-se acrescentar a essas questões outros procedimentos que levem em conta as apropriações sofridas por esses registros ao longo do tempo, que indaguem os silêncios, as ausências e os vazios, e que interpretem os ícones, índices, símbolos e discursos presentes nos mesmos. Estas questões e procedimentos são importantes para a construção de habilidades de leitura e escrita em História e, principalmente, para o estudo das novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). Em nossa pesquisa, eles constituem o que denominamos de Letramento Imagético e Racial Crítico.

Sem esse questionamento, as iconografias podem, diante da legitimidade do conhecimento hegemônico, ser compreendidas como verdades absolutas. Desse modo, Paiva (2004) afirma que

a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem *[em alguns casos]* que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o

poder de cegar a vítima e de conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas (PAIVA, 2004, 18-19).

Cabe a nós, pesquisadores/as e professores/as antirracistas, denunciar a iconografia racista presente na construção da História oficial brasileira, mediar o processo de recepção e interpretação de imagens, no processo interativo da sala de aula, trazendo discussões, saberes e discursos que possam contribuir para uma educação antirracista.

Os estudos das relações étnico-raciais têm enfatizado a observação da recepção, do consumo e dos usos sociais da imagem. Entretanto, segundo Campos (2009), é preciso ressaltar que as imagens, como fontes históricas, são sempre uma construção do presente, como fontes e versões que carregam temporalidades distintas e em que há limites no momento de interpretá-las. Dentre os perigos com os quais nos deparamos, ao utilizarmos as fontes imagéticas, está o de levarmos valores e simbolismos próprios do nosso tempo para a imagem do passado, resultando num anacronismo, considerado um dos fatos mais temidos pelos historiadores (CAMPOS, 2009, p. 47). Contudo, o processo de crítica às imagens é fundamental pois o recorte dado por quem está por trás da câmera já possui, em si, uma intenção.

Assim como a palavra é para Bakhtin (1992), para Paiva (2004), a imagem é uma espécie de ponte entre uma realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente, sendo por isso que não se esgota em si mesma. Por meio dela, é possível ao historiador e ao professor de História a análise de outros temas em contextos diversos (PAIVA, 2004, p. 19).

Segundo o autor, no processo de recepção, divulgação, apropriação e ressignificação de imagens no tempo e no espaço, é preciso salientar que, as mesmas integraram a dimensão do real, do cotidiano, da história vivenciada por cada ser histórico. E dessa forma, o imaginário não é um mundo à parte da realidade histórica, mas ao contrário, esse campo influencia todas as nossas ações. Paiva (2004) também afirma que

os contextos diferenciados dão significados e juízos diversos às imagens. Por isso, o distanciamento no tempo entre o observador, o objeto de observação e o autor do objeto imprime diferentes entendimentos, uma vez que as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado. Isto é, ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não

existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre seu produtor (PAIVA, 2004, p. 31).

Embora a História Cultural tenha proporcionado uma grande renovação nas pesquisas e um embasamento teórico-metodológico importante, uma investigação histórico-discursiva-cultural nunca será definitiva, absoluta, acabada ou total. Em nossa investigação sobre o estudo das iconografias no LDHEM, foi preciso ir além da dimensão cultural das práticas racistas. Nela buscamos entendê-las em diálogo com a dimensão ideológica, que subjaz a todo texto imagético e verbal. Cada abordagem traz sempre uma nova contribuição.

No nosso caso, será também uma leitura, uma interpretação dos processos de significação produzidos pelas imagens, num dado tempo e espaço por um leitor/pesquisador que contribuirá para o estudo da(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), bem como para o seu ensino em sala aula de História do Ensino Médio. O livro didático torna-se, então, um objeto histórico importante na ressignificação e apropriação de imagens racistas e antirracistas por jovens estudantes do Ensino Médio.

2. Representação e imaginário

Segundo Pesavento (2003), o conceito de “representação” é ambíguo, pois, na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele (PESAVENTO, 2003, p. 40). Desse modo, para a autora, representar significa estar no lugar de, é a presentificação de um ausente. A ideia central é a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.

Para Chartier (1990), as representações são figuras criadas a partir de esquemas intelectuais incorporados por indivíduos e grupos. Elas, ao mesmo tempo em que são constitutivas do real, quando interiorizadas, geram discursos e práticas, responsáveis por atos individuais ou coletivos que interferem e agem sobre esse real, havendo, desse modo, uma relação direta entre representação e prática cultural.

Desta maneira, segundo Campos (2009), é importante voltarmos nossa atenção para o processo de construção dessas representações, pois, embora busquem a aparência e o *status* do universal, elas são constituídas a partir de interesses dos grupos que as tecem. Em virtude disso, é

imprescindível procurar conhecer o lugar a partir do qual uma determinada representação foi forjada para poder entendê-la (CAMPOS, 2009, p. 37).

Conforme Barros (2011), a representação está associada a um certo modo de “ver as coisas”, de dá-las a ver, de refigurá-las. Sendo assim, as representações podem incluir os modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos, mas não se restringem a eles (BARROS, 2011, p. 48 e 51). Neste sentido, Le Goff (1994) afirma que o campo das representações engloba todas e quaisquer traduções de uma realidade exterior percebida, está ligado ao processo de abstração e pode abarcar elementos associados ao imaginário (LE GOFF, 1994, p. 11), conforme pode ser observado na figura 29.



Figura 29: Gravura de Théodore de Bry (1562) publicada na série “Grandes Viagens” (1590) É uma representação de como o Brasil era visto pelos europeus no século XVI (um inferno povoado por seres alados e demônios, os índios eram retratados como selvagens, sem fê, sem lei e rei). BOULOR JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 97.

Pesavento (2003) afirma que, as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. Ainda segundo a autora, elas são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Assim sendo, os

indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.

A representação também pode ser compreendida por meio da exposição de uma imagem, de um objeto ou de uma performance que substitui algo/outro. Pode ser portadora do simbólico, que diz mais do que aquilo que mostra ou anuncia, ou seja, pode carregar sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. E isso representa um problema, como, por exemplo, quando nos referimos a uma grande quantidade de imagens nos livros didáticos que representam o negro e sua cultura de forma estereotipada. Contudo, indagações precisam ser feitas às representações imagéticas, para que as mesmas não sejam tratadas como verdades plenas e irrefutáveis, muitas vezes, acabando por legitimar uma determinada visão de mundo e de cultura.

Dessa forma, Pesavento (2003) ressalta que a força das representações se dá, não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. A representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo um mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem (PESAVENTO, 2003, p. 41). A autora salienta que

as representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada, pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa sua supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2003, p. 41-42).

Neste sentido, Chartier (1990) relata que as representações se inserem em um campo de concorrências e de competição cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação; em outras palavras, elas são produzidas a partir de verdadeiras lutas entre representações. E essas lutas, geram inúmeras “apropriações” possíveis de representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e as resistências políticas, com as motivações e as necessidades que se confrontam em nosso dia a dia.

Por fim, levando em consideração todo esse contexto, a nossa pesquisa corrobora com a proposta da História Cultural, que é de decifrar a realidade do passado por meio das suas representações e imaginários criados. Desse modo, as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes nos livros didáticos podem nos ajudar a ver discursos “invisíveis” e ainda, perceber como os mesmos são lidos e apropriados pelos jovens estudantes do Ensino Médio. Nessa perspectiva, Siman (2005) aponta que

as crianças e adolescentes não estão sujeitos a, simplesmente, absorver e refletir o conhecimento do mundo adulto, tal como um “espelho”. Entre o ato de internalizar as concepções e expô-las, há um processo onde os objetos são rearticulados, onde age a individualidade de cada um (SIMAN, 2005, p. 351).

Assim, associado ao conceito de representação, o de imaginário social também será de suma importância para compreensão do nosso objeto de estudo e para realização de nossas análises. Concordamos com Pesavento (2003), quando o mesmo afirma que o imaginário social é um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo. Este possui relativa coerência e articulação, dá ideia de um mundo paralelo à realidade, portanto podendo ser considerado uma construção social e histórica.

Segundo a autora, o imaginário é histórico e pode ser datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por meio de palavras, discursos, sons, por imagens, materialidades e por práticas, ritos e performances. Sendo assim, o imaginário é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito (PESAVENTO, 2003, p. 43).

O imaginário também pode ser visto como uma habilidade de criar e/ou recriar o real, uma capacidade que os homens possuem de representar o mundo. Le Goff (1986), por exemplo, o entende como uma forma de realidade, como um regime de representações, uma tradução mental não-reprodutora do real, que induz e pauta ações. Desta maneira, para o autor, tudo aquilo que é considerado realidade é próprio do imaginário.

No campo da Antropologia, o imaginário passou a ser entendido como estruturas mentais, de tendências permanentes de organização do espírito humano, denominadas de arquétipos. Esses seriam elementos constitutivos do imaginário que atravessam os tempos, assinalando formas de pensar e construir representações sobre o mundo; são inatos, imagens de instinto e recorrentes.

O imaginário pressupõe imagens sensíveis, pois também se refere à vida cotidiana, ou seja, a sonhos, desejos, experiências, sofrimento, etc. No entanto, nenhuma sociedade vive fora do imaginário e dessa forma é impossível separar o mundo real do mundo imaginário. Neste sentido, Pesavento (2003) adverte que

o real é sempre o referente da construção imaginária do mundo, mas não é o seu reflexo e cópia. O imaginário é composto de *um fio terra*, que remete às coisas, prosaicas ou não, do cotidiano da vida dos homens, mas comporta também utopias e elaborações mentais que figuram ou pensam sobre as coisas que, concretamente, não existem. Há um lado do imaginário que se reporta à vida, mas outro que se remete ao sonho, e ambos os lados são construtores do que chamamos de real (PESAVENTO, 2003, p. 47).

Portanto, para a autora, na construção imaginária do mundo, o imaginário é capaz de substituir-se ao real concreto, como um *outro lado*, talvez ainda mais real, pois é por ele e nele que as pessoas conduzem a sua existência. Assim, conforme Baczko (1985), na contemporaneidade, o imaginário deixou de ser tratado em suas significações tradicionais como algo ilusório, utópico e fantasioso e passou a ganhar *status* importante para o conhecimento histórico. Conforme o historiador,

o imaginário social é cada vez menos considerado como uma espécie de ornamento de uma vida material considerada como única “real”. Em contrapartida, as ciências humanas tendem cada vez mais a considerar que os sistemas imaginários sociais só são “irreais” quando, precisamente, colocados entre aspas (BACZKO, 1985, p. 298).

Contudo, a própria realidade pode ser vista como tendo sido constituída pelo imaginário, sendo difícil ou impossível estabelecer limites entre um e outro. Assim, para o autor, os imaginários sociais proporcionam a um grupo a construção de sua identidade e a representação sobre si próprio, auxiliando na distribuição de papéis e funções sociais, expressão de crenças

comuns e modelos. Nesse sentido, o imaginário pode possuir a virtualidade de criar uma “ordem social” - daí sua importância como dispositivo de controle da vida coletiva e de exercício do poder. (BACZKO, 1991, p. 28).

Enfim, compreendemos que, por meio de representações e imaginários, uma coletividade constrói suas identidades, estabelece relações de pertencimento e de valorização cultural. Desta maneira, por meio de nosso estudo e enquanto pesquisadores/as e professores/as, almejamos, através de questionamentos e indagações aos textos escritos e imagéticos veiculados nos livros didáticos, apontar representações e imaginários que inferiorizam, excluem e exploram o negro e sua cultura, como também ressaltar a construção de novas representações e imaginários que valorizem e acolham as culturas presentes no ambiente escolar do Ensino Médio, na sua individualidade e diversidade, seja ela, racial, cultural, social, religiosa ou de gênero.

3. Práticas de leitura, recepção e apropriação de textos e imagens

A leitura é vista por Chartier (1990) como uma prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções de seus autores. Embora o leitor seja sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor, pensar em leitura é considerar irreduzível a liberdade dos leitores, pois eles reinterpretem os textos, as imagens e lhes conferem novas significações, que podem, ou não, dialogar com as intenções originais de seus produtores. Neste sentido, o autor salienta que a leitura é sempre apropriação³⁹, invenção e produção de significados e toda a história da leitura deve supor, desde o princípio, que o leitor tem a liberdade de descolar e subverter o que o livro ou o texto verbal ou imagético de forma geral pretende impor.

Entretanto, segundo Fischberg (2007), existe sempre uma tensão, pois essa liberdade do leitor é cercada por certas limitações, provenientes das modificações pelas quais passam as práticas de leitura; de acordo com o tempo e com os lugares mudam os objetos lidos e as razões para se ler. Mudam também os suportes, que vão do rolo antigo ao texto eletrônico (FISCHBERG, 2007, p. 16).

³⁹ Compreendemos a apropriação como prática de produção de sentido, interpretação e uso de um conteúdo escrito ou imagético.

Desse modo, para Chartier (2004), é necessário identificar as modalidades originais das práticas de ler, uma vez que não podemos isolar textos e tirar conclusões sobre o que pensam e como agem os leitores somente a partir da análise do que leem. É preciso ir além e perceber de que maneira leem. Isso se deve ao fato de que a noção de leitura pode variar de acordo com fatores ligados à prática social em que acontece, tais como: o suporte material impresso ou digital, a sua época e o público para o qual é destinada.

Como uma ação humana, a leitura envolve gestos, porquês, formas de ler, expressões, etc., e todos esses fatores fazem parte dos hábitos de leitura e interferem diretamente na mesma. No entanto, Chartier e Cavallo (1998) ressaltam que a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata. Ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 8). E ainda, pode tomar formas e funções diferentes em função do contexto social em que acontece.

A abordagem discursiva de leitura considera o ato de ler como um processo interativo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Então, é o momento histórico-social o responsável por determinar o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido dado a um texto (CORACINI, 1995, p. 15). O significado de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, jamais será idêntico, pois circunstâncias diferentes proporcionarão outros sentidos que por sua vez, serão inevitavelmente novos. Isso porque o imaginário discursivo, que habita o sujeito, num dado espaço e tempo, determinará a sua forma de dizer e interpretar.

Para a autora, o texto pode ser entendido como um produto do processo discursivo incapaz de reter sentido fora do jogo linguístico. Desta maneira, não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito que interage em uma determinada formação discursiva, sujeito esse que é heterogêneo e perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso, e que deve ser o ponto de partida dos estudos sobre produção de sentido de textos. Concordando com a autora, acrescentaríamos aqui o ponto de partida dos estudos sobre produção de sentido de textos escritos e virtuais.

Para Manguel (1997), o ato de ler é de uma complexidade impressionante, uma vez que apreender letras está relacionado não somente com a visão e a recepção do sujeito, mas também com a inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e

prática de leitura. Soma-se a isso, o momento, o lugar e o suporte, porque eles também afetam a leitura. Sendo assim, não é possível pensarmos nos leitores como sujeitos passivos e inertes. Logo, podemos considerar um texto sempre incompleto sem a existência do leitor. O leitor é quem dá vida ao texto, seja ele verbal ou imagético, é aquele que constitui sentido ao que foi lido, fazendo da leitura um processo crítico.

Conforme Chartier (2001), cada leitor, a partir de suas próprias referências individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos e às imagens das quais se apropria. O leitor é um receptor ativo, capaz de dar novos sentidos e compreender de uma forma própria e única o que diz o autor. Nesse sentido, também Certeau (1994) lembra que

este (o leitor) não toma nem o lugar do autor e nem o lugar de autor. Inventiva nos textos a 'intenção' deles. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significados (CERTEAU, 1994, p. 262).

Fischberg (2007) acredita que tudo isso nos leva a compreender que a autoridade antes imposta pelo texto escrito também vem perdendo campo, pois a atitude de reverência, obediência ou meditação ante o texto já não encontra mais espaço, com a existência de diferentes suportes materiais, que hoje confundem a distinção entre autor e leitor, entre autoridade e apropriação (FISCHBERG, 2007, p. 18-19).

Para Barthes (2004), isso ocorre porque o que importa é o aqui e o agora da enunciação, logo, escrever poderia ser entendido como um ato performativo. Para ele, é a linguagem que fala, não o autor. Ela é multifacetada na produção de sentidos e estes também variam nas diferentes culturas.

Já para Foucault (1992), a “morte do autor” não aconteceu, uma vez que duas noções que substituíram o espaço deixado pelo autor na realidade contribuíram para que o mesmo fosse preservado. A primeira seria a noção da obra, a “teoria” que esta diretamente ligada a uma pessoa, o autor. A segunda é representada pela escrita, que também deixa as marcas do autor. Desse modo, para o autor, os autores podem ser pensados como iniciadores ou instauradores de práticas discursivas que tanto produzem suas próprias obras, quanto a possibilidade de outros textos.

Fischberg (2007) também argumenta que as situações e práticas de leitura são variáveis e que os novos suportes, como, por exemplo, o texto eletrônico, possibilitam maior interação do leitor com o escrito.

Novos e velhos suportes, materiais de qualquer tipo, podem ser responsáveis pelas maneiras de ler de um leitor.

A leitura não se limita à apreensão de escritos. Quando falamos de mídia impressa, é preciso também pensar na leitura de imagens. Dessa forma, para Jesús Martin-Barbero (2004), a mensagem nos meios de comunicação pode ter um efeito devastador sobre o seu receptor e, por essa razão, devem ser analisadas as práticas cotidianas deste mesmo telespectador/ouvinte/leitor, apesar de nem todo consumo significar interiorização automática de valores da classe dominante. O autor reflete sobre as relações *texto-imagem* quando afirma que

com a TV, a imprensa mantém um relacionamento bem particular. De um lado o desafio da iconicidade: mais fotos, melhor técnica, tanto na tomada como na impressão, o convencimento de que ‘uma imagem vale mais por mil palavras’ e, portanto, quanto mais imagem, mais informação e maior objetividade (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 94).

Aqui vale ressaltar que, as gravuras e fotografias, antes da invenção da TV, contribuíram para levar os impressos para a vida cotidiana das pessoas no Brasil e no mundo por volta do século XIX. Contudo, seja por meio dos jornais, livros, folhetos, as imagens facilitavam o exercício da leitura e a tornava mais suave e prazerosa, diferente na atualidade em que muitas imagens carregam em si mesmas um texto.

Guillermo Orozco-Gómez (2001), outro teórico ligado aos Estudos de Recepção Latino-americanos sobre Mídia, afirma que há diferença entre palavra - linguagem escrita e imagem - linguagem visual. Para ele, ler exige habilidades diferentes da que usamos para ver e ouvir, pois a leitura e a escrita são práticas sociais que requerem um momento de aprendizagem, e apenas a observação e o contato não são suficientes. Já a imagem permite ao leitor atribuir um sentido, mesmo quando não se compreende o idioma de suas legendas.

Para Santaella e Noth (2001), existem diferentes relações entre imagens e texto. Elas podem simplesmente complementar o texto, podem ser mais informativas que o escrito e podem ter a mesma importância que o texto, na medida em que a imagem integra o escrito em relação suplementar.

No livro didático, o texto é formado por palavras, imagens e legendas que modificarão de acordo com as visões de mundo trazidas por jovens do Ensino Médio. Os textos e as imagens em sala de aula de História variam em função dos vários leitores: podem ser reconstruídos e transformados em tanto textos quanto leitores e, nesse processo, que se dá por meio da interação, a mediação do professor é muito importante.

Neste sentido, segundo Silveira e Moura (2007), a leitura pode ser entendida como uma atividade interpretativa que possibilita a produção de múltiplos significados para um dado signo informacional, não se restringindo apenas a uma modalidade textual, ou seja, à decodificação de expressões gravadas em um suporte material. Antes de sermos leitores de palavras, somos leitores do mundo, ao lembrarmos que, desde o nascimento, já interagimos com os elos culturais que nos ligam a um dado tecido social (SILVEIRA e MOURA, 2007, p. 124).

Assim, todo leitor deve ser compreendido como um sujeito autônomo, que circula e se apossa livremente do texto escrito e de imagens, criando, a partir de seus anseios, habilidades intelectuais e lugar social, suas próprias interpretações a respeito dos signos que manipula.

Nesta perspectiva, a estética da recepção constitui um esforço teórico interpretativo a cerca da leitura e das relações que se estabelecem entre texto, autor e leitor, mais profícuo dos últimos séculos, e nos auxiliará, nesta pesquisa, no momento da análise da leitura e interpretação feita pelos jovens do Ensino Médio em relação às questões e às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), que lhe foram disponibilizados por meio de um questionário sociocultural.

Desse modo, corroboramos com os pressupostos da estética da recepção defendidos por Hans Robert Jauss (1975)⁴⁰, que considera a leitura como um ato emancipatório, pois libera o leitor da busca por uma interpretação única e perfeita. Esse fato possibilita ao leitor deixar sua própria marca interpretativa a respeito de um texto ou imagem com o qual interage.

Contudo, com base nesta corrente teórica, toda atividade interpretativa se constitui a partir da interação entre a subjetividade do leitor e as condições sociais e históricas na qual determinado signo se originou. Para tanto, o foco central de toda interpretação textual deve recair sobre o leitor e seus processos de recepção e não exclusivamente sobre o autor e os mecanismos envolvidos na concepção dos mesmos.

⁴⁰ JAUSS, Hans Robert. Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur, *Poetica*, 6, p. 325-344, 1975. (Tradução: O leitor como instância de uma nova história da literatura).

Assim, nas palavras de Silveira e Moura (2007), leitor é aquele que se apossa do texto ou de imagens para dotá-los de existência, visto que todo signo passível de leitura se abre a uma infindável possibilidade de significações. Portanto, seja os textos escritos ou imagéticos, estes não devem ser considerados como uma obra pronta e acabada, mas devem ser considerados constructos que adquirem sentido mediante a interação dos anseios e da capacidade subjetiva de seus leitores, com o contexto espaço-temporal em que se inserem; e com a especificidade das características que lhe foram atribuídas no momento de sua concepção (SILVEIRA e MOURA, 2007, p. 126).

Wolfgang Iser (1976)⁴¹, outro importante teórico da estética da recepção, se preocupou com os efeitos que cada obra causa em seus receptores, ou seja, os leitores. Ele aponta para a existência de duas modalidades de interação entre obra e leitor: a primeira diz respeito ao “efeito” que toda obra provoca no leitor; e a segunda refere-se à “recepção”, processo histórico que se institui a partir das diferentes interpretações que cada leitor lhe impõe.

Dessa maneira, segundo o autor, o efeito produzido por uma obra, embora ofereça uma orientação prévia quanto às formas de lê-las e quanto ao significado a ser apreendido, não reduz o leitor a um sujeito passivo, em busca de uma mensagem original, mas possibilita a este o direito de estabelecer inúmeras interpretações e deixar sua marca na obra lida.

Neste sentido, conforme Zilberman (1989), entre o escritor e a audiência [leitores], há sempre uma assimetria, que provoca diálogo, mas também, controvérsia (ZILBERMAN, 1989, p. 100). Para ela, a valorização da experiência estética, confere ao leitor um papel produtivo, que é resultante da interação com o texto lido, e enfatiza a ideia de que uma obra (texto escrito ou imagem) só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Desse modo, é a partir da leitura que o leitor emite seu juízo, fruto de sua vivência no mundo e em dado contexto histórico e social.

Por fim, conforme Olson (1997), pelo fato de a escrita ser “lida”, ela passa a ser tomada como modelo para a fala. Logo, tudo que é representado na escrita se torna objeto de conhecimento ou percepção para a pessoa proficiente naquela língua (OLSON, 1997). Assim, pensando a linguagem como uma prática social que leva em consideração o seu contexto de uso, ela se caracteriza também por ser performativa, porque por meio dela realizamos uma série de atos (ações). Segundo Austin (1962), nesta perspectiva, os “atos de fala” podem ser classificados

⁴¹ ISER, Wolfgang. **Die Appelstruktur der Texte**. Munchen, Fink, 1976. (Tradução: A estrutura de apelo do texto).

em ato locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O primeiro refere-se ao que é dito pelo falante; e o segundo, diz respeito a como o falante queria que fosse entendido o que disse; e o terceiro, equivale aos efeitos de sentido causados sobre o outro, servindo para influenciar, persuadir, causar embaraço, constrangimento, etc.

No processo de recepção de textos escritos e imagens, como é caso de nossa pesquisa, é preciso levar em consideração os efeitos produzidos por estes nas falas dos jovens do Ensino Médio, pois nem sempre o efeito é perlocutório, ou seja, o sentido dado pelos estudantes corresponde ao que foi dito, ou a aquilo que se pretendia dizer. No entanto, esta constatação, segundo Olson (1997), nos permite compreender o que está por trás, além e dentro do que foi dito.

Corroborando com o autor, Oliveira (2012) afirma que a diversidade de sujeitos presentes em uma sala de aula marca esse espaço como constitutivamente heterogêneo e diversificado, fazendo necessário compreendê-lo enquanto local de formação de consciência, ou seja, um local onde diferentes discursos se interceptam e são, ao mesmo tempo, cruzados por relações de poder (OLIVEIRA, 2012, p. 15). Portanto, a sala de aula pode ser entendida como espaço de desenvolvimento cognitivo, de produção de sentidos e saberes, palco de conflitos e tensões, mas também de negociações. Isso se deve ao fato de que os sujeitos envolvidos nos processos de interação falam de lugares diferentes e, como em toda enunciação, pulsa o combate ideológico em suas diferentes formas discursivas, essa diversidade interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. E por isso, para Bakhtin (1988) a linguagem deve ser entendida como uma prática social, constitutiva da realidade social, como discurso. Assim sendo, ressalta Oliveira (2012) que

longe de estar-se proclamando o total controle ideológico do processo ensino-aprendizagem, desvelar os efeitos do macro e/no micro-estrutural é desvelar um horizonte de possibilidade, de utopia e de contingência. Junto ao conhecimento histórico, estes fatores trazem à sala de aula identidades sociais que dão voz coletiva a diferentes discursos (dentre eles as lutas dos grupos subordinados), em diferentes épocas, desafiando as ideologias hegemônicas (OLIVEIRA, 2012, p. 16-17).

Oliveira (2012) também salienta que, ler a cultura dialogicamente e, sempre que necessário, oposicionalmente, é, antes de tudo, um posicionamento ético diante da variedade de

vozes presentes em uma sala de aula. Desse modo, em nosso estudo sobre as novas iconografias veiculadas no LDHEM, nos distanciamos da ideia de leitura que acreditava na existência de uma interpretação que seria “correta” em relação ao texto verbal ou imagético, que negava a interpretação, a criatividade e a produção de sentidos e significados por parte dos estudantes.

Como Bakhtin (1992) e Coracini (1995), defendemos uma concepção de linguagem e de leitura baseada em uma visão interacionista, politicamente ativa e inclusiva, em que o ato de ler seja entendido como um processo interativo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 1995, p. 15).

Dessa forma, a concepção de leitura necessária à formação de leitores críticos de textos verbais e imagéticos deve ter como base a negociação, a construção de sentidos e significados. Soma-se a isso, o fato de que investir no debate interpretativo em sala de aula é uma forma de levantar questões sobre determinados interesses políticos, sociais e econômicos; e isso representa um processo de conscientização, que julgamos importante, para o desenvolvimento das interações na escola, em especial, nas salas de aula de História.

4. Estereótipo: entre imagens e discursos falsos

O estereótipo é um produto social, fruto das relações sociais estabelecidas no cotidiano e em um determinado contexto pelos indivíduos (LIMA, 1997, p. 14). Assim, pode ser entendido como visões, imagens, crenças múltiplas, representações e discursos que se auto-justificam e se perpetuam ao longo do tempo. Esses manifestam-se de várias formas e estão enraizados nas tradições culturais de um povo, por meio de lendas, provérbios, anedotas e falas cotidianas.

Os estereótipos, quando vistos como uma forma de discurso, aparecem em diferentes contextos sociais, possuem características fixas, consensuais e homogeneizadoras. Dessa maneira, segundo Pereira (2002), o processo de estereotipização é estritamente individual, enquanto que os estereótipos podem ser considerados como produtos compartilhados amplamente no interior de um grupo social (PEREIRA, 2002, p. 50).

Então, pode-se afirmar que a motivação e/ou o facilitador da criação de um estereótipo tem ligação com o contexto social no qual foi produzido e sua disseminação é baseada

em uma determinada intenção, isso porque, conforme Dias (2003), o estereótipo, para além de uma visão deformada de algum elemento da realidade cultural, em termos de interação verbal, faz parte de um código partilhado que expressa alguma representação coletiva.

Segundo a autora, o estereótipo não é apenas uma ocorrência formal, uma “expressão fixa”: ele tem uma natureza social e cognitiva, que, ao mesmo tempo em que ele é fruto de crença coletiva, ele mobiliza a percepção de um sujeito-indivíduo (DIAS, 2003, p. 391-392).

Nesse sentido, vale destacar que, durante a Idade Média e Moderna, na Europa, a divulgação de inúmeros relatos de viajantes ligados às viagens marítimas criava, antes ou a partir do encontro com outros povos, todo um imaginário repleto de estereótipos, que tinham como finalidade inferiorizar esses povos e suas culturas (ver figura 30). Assim, estereotipar o outro era um meio de reafirmação de si e de pertencimento a um dado grupo social ou cultura. Isso serviu, desde a invasão da América até hoje, para justificar a exploração do trabalho, gerar preconceitos, racismo e xenofobia.



Figura 30: Cena de ritual antropofágico representada em gravura de Theodore de Bry, 1592. Serviço Histórico da Marinho, Vincennes, França. BRAICK e MOTA, 2013, v. 1, p. 210.

O estereótipo pode ser pensado também como parte importante das representações sociais que um dado grupo social constrói em relação a outro. Deste modo, o estereótipo acaba contribuindo para a legitimação de formas de dominação e de poder. E além disso, o outro e sua cultura acabam sendo vistos como aquilo que *não se quer ser*, que é inferior e *não civilizado*, e que, portanto, deve ser negado (ver figuras 31 e 32). No Brasil, o racismo contra os povos negros

foi criado a partir da ideologia do branqueamento que, através de estereótipos racializantes, visavam à negação da cultura negra e à afirmação da cultura branca de origem europeia.



Figura 31: “Um jantar brasileiro” (1827) – Obra de Jean-Baptiste Debret
SCHMIDT, 2005, v. 2, p. 230 (6ª série do Ensino Fundamental)

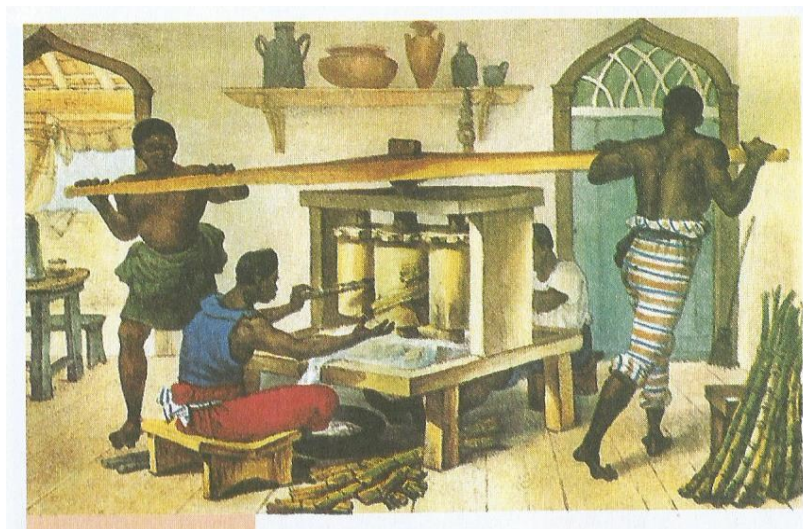


Figura 32: Pequena moenda de cana de açúcar (1835) - Obra de Jean-Baptiste Debret
SCHMIDT, 2005, v. 2, p. 222 (6ª série do Ensino Fundamental).

Enquanto parte de representações sociais, os estereótipos são produtos de interação social, podem ser compreendidos como *uma falsa percepção da realidade* e possuem alto grau de estabilidade e de convencimento, isso porque representam a manutenção de um sistema de valores, um ideal de mundo e de homem propagados pela visão hegemônica de História. Esse

sistema também possui uma relação estreita com a disseminação de imagens pré-concebidas, uma criação que tem como base ideológica um determinado imaginário (ver figura 33). Logo, uma imagem pode ser entendida como uma forma de conhecimento e identificação social a respeito do outro, que se atualiza, mas que pode e deve ser interrogada no curso das interações sociais, como também na aula de História, pelo professor de História e seus alunos.

Neste sentido, a escola enquanto espaço de socialização, deve ser um espaço de combate e desconstrução de inúmeros estereótipos negativos em relação aos negros, índios, dentre outros grupos contra-hegemônicos.

Para Bhabha (2013), a criação de estereótipos é a principal estratégia do discurso colonial. Eles são uma forma de produção de conhecimento e identificação que oscila entre o que está sempre “*no mesmo lugar*”, algo já conhecido, fixo, e algo que deve ser ansiosamente repetido. Trata-se de um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório.

Segundo o autor, é por meio da força de sua ambivalência que o estereótipo mantém sua validade e repetibilidade, ao longo do tempo, e das diversas conjunturas históricas e discursivas em que é utilizado. Portanto, é por meio da repetição de uma falsa verdade que os interesses de quem profere um estereótipo são conseguidos. Desse modo, observa-se que os estereótipos servem às relações de poder e colocam grupos sociais em posições de superioridade e inferioridade. É dessa relação que surge a negação da diferença do “outro” e emerge o duplo - branco e negro.

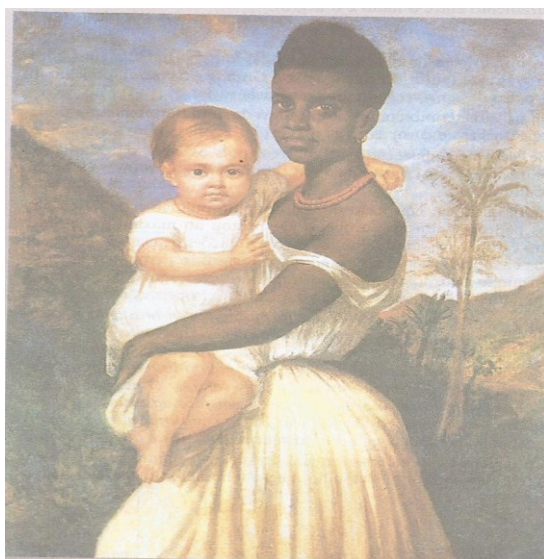


Figura 33: Mucama com menino ao colo (Ama de leite) – 1830
Obra de autoria desconhecida. COTRIM, 2001, p. 65 (Ensino Médio)

Conforme Bhabha (2013), o

esterótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2013, p. 130).

Nota-se que, o estereótipo como parte integrante do discurso colonial visa apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial de modo a justificar a colonização, a escravidão e o racismo. Dessa forma, para garantir o exercício do poder sobre o “outro”, o discurso colonial, como uma prática de representação, produz o colonizado e o colonizador.

Além disso, segundo o autor, a associação de determinados sujeitos ao estereótipo leva em consideração a sua diferença racial e de gênero. O discurso colonial, por meio do patriarcalismo, nega as diferenças raciais, culturais e históricas, tendo como base a articulação do poder racial (branco) e práticas de regulação provenientes do sexismo masculino.

Contudo, para Bhabha (2013), a articulação estratégica de “coordenadas do saber” – racial e sexual, e sua inscrição no jogo de poder colonial como modos de diferenciação, defesa, fixação e hierarquização, é um modo de especificar o discurso colonial da perspectiva foucaultiana em que ele é visto como uma estratégia de poder que sempre se apoia em um tipo de saber.

Nesse contexto, o autor propõe a leitura do estereótipo também como fetiche, na medida em que esse dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma.

Segundo Sousa e Barros (2012), o estereótipo é algo que define o outro a partir de nossos preconceitos, centrados em ideias que partem da fobia e do fetiche, ou seja, de uma imagem idealizada que mistura medo e desejo ao mesmo tempo. E para que sua significação seja bem sucedida, requer uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos. Assim, a padronização e a repetição contribuem para a criação de uma “espécie de verdade”, que é dificilmente questionada (SOUSA e BARROS, 2012, p. 221).

Enfim, o estereótipo é sempre uma estratégia que visa fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o outro e a sua cultura, através de discursos falsos carregados de intenções.

Desse modo, pensando o estereótipo como parte integrante das representações sociais que, por sua vez, são responsáveis pela perpetuação de imaginários de inferioridade, discriminação e racismo contra a população negra no Brasil, almejamos, por meio do estudo das novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no LDHEM, perceber, junto aos jovens estudantes, os sentidos que eles têm dado às novas iconografias na perspectiva da construção de novos discursos, representações sociais e de um imaginário antirracista e contra hegemônico.



Figura 34: Jovem professora malinesa
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 132.



Figura 35: Participação dos Arturos (comunidade quilombola de Contagem) na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Cláudio (MG). BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 186-187.

5. O Racismo Religioso: entre o branqueamento e a negação da cultura africana e afro-brasileira

Optamos por escrever este subitem em decorrência da interpretação dada por cinco jovens pesquisados à figura 36, que representa a Festa de Nosso Senhor do Bonfim, que é realizada anualmente em Salvador. Identificamos, por meio de nossa análise, a reverberação de discursos contraditórios e explicitamente racistas em relação à referida manifestação religiosa. Por isso, ao discorrer aqui sobre o racismo religioso, o colocamos em evidência, para ampliar a

discussão sobre o mesmo e para embasar nossa compreensão em relação às leituras feitas pelos jovens estudantes do Ensino Médio. Soma-se a isso, a necessidade de pensar em racismo religioso e não em intolerância religiosa, quando se fala nas religiões de matriz africana. Vale destacar também a presença de uma ideologia operando por trás desses discursos que estão ligados, quase sempre, a um dado pertencimento religioso.



Figura 36: Festa do Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador (BA)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 239.

O racismo religioso no Brasil é histórico e tem como marco a formação social do país. Ele é resultado de uma longa trajetória nacional, marcada pela escravidão da população negra e a negação de suas tradições culturais; pelo racismo estrutural e estruturante, presente em nosso país até os dias atuais. Ele também é parte de um ideal de sociedade que se pretendeu civilizada, a partir de valores europeus que visavam negar, invisibilizar e até mesmo extinguir os elementos culturais africanos aqui reterritorializados. Desse modo, os preconceitos e discriminações vivenciados por africanos e afrodescendentes no Brasil, por seguirem religiões de matriz africana, não devem ser considerados apenas pelo viés da intolerância religiosa, como acontece com outras religiões, pois esses estão diretamente ligados às práticas racistas, portanto é preciso considerá-los como expressões de um racismo religioso.

Sendo assim, como parte integrante do racismo estrutural, o racismo religioso também tem ligação com as relações de poder, com a origem africana da cultura afrodescendente e com o fenótipo, ou seja, com a cor dos seguidores das religiões afro-brasileiras. Soma-se a isso o fato de que ele corrobora com a ideologia do branqueamento implementada no país e que visa anular qualquer manifestação contrária à ordem hegemônica - branca, ocidental e cristã.

A este respeito, Santos (2010) afirma que o racismo que recai sobre as religiões de matriz africana acontece pelo fato de elas serem colocadas abaixo da “linha abissal”, ou seja, em um patamar inferior ao estabelecido pela Europa, a partir de um projeto sistema-mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial e europeu, que permanece ativo desde o século XVI. Verifica-se que, são as formas de dominação colonial que permanecem, embora tenha terminado o colonialismo. Assim, as diferenças biológicas, culturais, religiosas, epistemológicas, etc., dos “outros povos” situados abaixo dessa linha são vistas como inferiores, bárbaras, exóticas e precisam ser negadas.

Oliveira (2017) corrobora com Santos (2010), quando ressalta que a discriminação contra as religiões afro-brasileiras tem origem no racismo *cultural* e epistêmico, que visa a inferiorização e exclusão daqueles e daquelas que vivenciam essas religiões, devido às suas formas não eurocentradas [grifo meu]. No entanto, não se trata de uma disputa pela hegemonia religiosa, como não se trata de um ato individual proferido contra as religiões afro; se aventa um racismo que respalda as ações discriminatórias (OLIVEIRA, 2017, p. 45). Do contrário, conforme a autora, não haveria tantos casos de ataques pessoais, como a morte e apedrejamento de adeptos dessas religiões, assim como um crescente número de ataques contra os seus espaços físicos. E ainda, nenhuma outra religião no Brasil vivencia os mesmos tipos de ataques e na mesma intensidade que as religiões afro-brasileiras.

Portanto, embora o racismo religioso seja uma temática constante nas agendas dos debates atuais e por estar presente em nosso cotidiano, seja na escola, no trabalho, como em outros espaços, as discussões sobre o mesmo ainda são incipientes. Além disso, não se trata de um fenômeno recente, pois, desde que população negra chegou ao Brasil trazendo seus saberes, tradições e costumes, seus cultos religiosos são alvos de perseguição, represália e demonização por parte do Estado, da sociedade e, na contemporaneidade, principalmente, pelas religiões protestantes e até mesmo por parte da mídia.

As religiões afro-brasileiras representaram verdadeiros espaços de resistência negra, na medida em que proporcionaram a união de negros provenientes de diferentes lugares e culturas de África. Eram e continuam sendo espaços de acolhimento, de pertencimento e de luta identitária e por emancipação. Dessa maneira, representavam uma ameaça ao processo de colonização e exploração europeia implementados, em território brasileiro, por isso a necessidade de controlar e cercear a organização, o crescimento e o desenvolvimento da população negra. Assim, aniquilar as religiões afro-brasileiras representava para o colonizador anular a identidade, a organização e a resistência negra.

Nesse contexto, segundo Guimarães (1997), a dimensão do “branqueamento” e da “Democracia Racial” funcionaram e ainda funcionam, como mecanismos fundamentais para a supressão da ancestralidade africana e de suas manifestações no Brasil. Para Munanga (2008), essas estratégias contribuem também para aniquilação da história e da identidade negra no país. Desse modo, o racismo enquanto arma ideológica e epistêmica de dominação, fazendo o uso das estratégias de branqueamento, representou um verdadeiro desejo de genocídio da população negra e de sua cultura. Entretanto, isso não foi totalmente conseguido graças a um processo de re(existência) negra, conseguido por meio de inúmeras lutas e readaptações culturais e religiosas.

Observa-se que, a trajetória histórica das religiões afro-brasileiras e de seus seguidores em nosso país é marcada pela violência do Estado, da sociedade em geral e, principalmente, por parte de muitos adeptos de religiões protestantes. Hoje, embora sejam reconhecidas como religiões e inclusive protegidas pela lei, tal prática não cessou. Num primeiro momento dessa trajetória, não eram reconhecidas como religiões; também o fato de suas cerimônias e divindades serem diferentes das do mundo branco e europeu fez com que fossem criminalizadas, demonizadas e consideradas como uma anomalia. Entretanto, vale ressaltar que essa violência acontecia de diferentes formas e também se modificavam, com o passar do tempo, acompanhando o modo como o Brasil lidava com suas questões raciais.

Contudo, a ideologia do branqueamento, associada às políticas de eugenia, imigração de europeus, miscigenação e ao mito da “Democracia Racial”, foi e é um recurso estratégico utilizado para a desconstrução de uma sociedade de maioria não-branca, que primou pelo apagamento, inferiorização e invisibilidade dos valores, costumes e tradições culturais negras, bem como pela imposição dos valores e conhecimentos eurocêntricos à mesma. Portanto, o

racismo religioso direcionado às religiões de matriz africana tem conexão com todas essas práticas racistas.

Neste sentido, Munanga (2008) reflete que

a elite “pensante” do país tinha consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia do branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco, evitando a sua “haitinização”(MUNANGA, 2008, p. 75).

Nota-se, nos dizeres do autor, um temor da branquitude⁴² brasileira com o contingente de negros e com a possibilidade de eles tomarem consciência disso e se organizarem contra a mesma. Por isso, a necessidade da miscigenação promovida por meio da vinda dos imigrantes europeus para o Brasil, porque seria ela uma forma de contornar essa ameaça e aplacar possíveis conflitos. Assim, a ideia da mistura de raças, contribuiu com passar do tempo, para o surgimento do mito da “Democracia Racial”, que, segundo Munanga (2008), na medida em que exaltou a convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitiu às elites dominantes dissimular as desigualdades e impediu os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão do qual são vítimas na sociedade até hoje (MUNANGA, 2008, p. 77). Essa estratégia conseguiu, em grande medida, desmobilizar os afrodescendentes e até mesmo aliená-los ao ponto de abandonar suas origens, tradições e pertencimentos culturais na busca pelo embranquecimento.

De certo modo, quando lidamos com o racismo religioso isso é muito presente pois embora a maioria das denúncias⁴³ envolvam práticas racistas por parte de brancos, esse segmento

⁴² Conforme Laborne (2014), a branquitude pode ser vista como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade (LABORNE, 2014, p. 152).

⁴³ Conforme Pereira (2019), com base em pesquisa feita junto ao banco de dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a partir de denúncias de discriminação religiosa realizada através do Disque 100, no ano de 2017, é possível apontar entre as vítimas, em primeiro lugar, os adeptos da Umbanda, com 20,68%; em seguida, os do Candomblé, com 19,92%, e, em terceiro lugar, a opção “Matriz Africana”, com 14,55%; há ainda um grande percentual de denunciante que não informam seu pertencimento religioso. A maior parte das vítimas possuíam entre 25 e 30 anos 11,17% e, destaca-se também o percentual de 12% de crianças e adolescentes. No que se refere à cor/raça das vítimas, 40,94% são pretos e pardos; seguida por 29,28% de brancos e 28,29% não declararam. Já o perfil dos suspeitos é representado por 35,01% de mulheres, seguido por 32,68% de homens. As mulheres possuíam entre 36 e 40 anos e os homens entre 41 e 60 anos. No que se refere à cor/raça a maioria dos suspeitos são brancos 27,29%, seguido da população negra (pretos, pardos) 22,02%. Assim como em outros segmentos de dados analisados, o percentual de pessoas que não fornecem essa informação é elevado: mais de 49% (PEREIRA, 2019, p. 64-65).

é acompanhado pelos pardos e negros, que muitas vezes, de forma inconsciente ou não, se comportam, agem e se identificam tendo como base a alienação a eles imposta por meio da ideologia do branqueamento. Dessa forma, as religiões afro-brasileiras, consideradas fontes da resistência negra, são negadas, demonizadas, em prol de um ideal de branquitude e de hegemonia cultural cristã.

Isso é visível no ambiente escolar e envolve tanto as crianças, como os jovens e até mesmo professores, diretores e funcionários das escolas. Tal fato evidencia também, conforme Lopes (1988), que, desde cedo, tanto na escola como na sociedade, os afrodescendentes aprendem que, para ter visibilidade e reconhecimento, tem que se aproximar do padrão branco e, desse modo, contraditoriamente, se negam para se afirmarem. Para Lopes (1988), muitos afrodescendentes sofrem de um desvirtuamento de identidade na luta pela afirmação, pela existência e humanização, uma vez que o meio social sempre os nega e os invisibiliza.

Contudo, acreditamos que no ambiente escolar, a prática do racismo religioso está vinculada principalmente a dois fatores: a ideologia do branqueamento, a falta de conhecimento e valorização de nossas raízes africanas, mais especificamente sobre as religiões afro-brasileiras, mantidos por meio do racismo institucional, cultural e epistêmico. A consequência disso é a presença de um imaginário coletivo repleto de representações e estereótipos negativos em relação ao continente africano, aos africanos e seus descendentes, à(s) Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira, a uma consequente negação por parte de muitos afrodescendentes presentes na escola de sua identidade e origens.

Desse modo, corroboramos com Oliveira (2017) quando afirma que as práticas discriminatórias empreendidas por protestantes e, principalmente, por neopentecostais, não estão ligadas a uma falta de conhecimento em relação às religiões de matriz africana, mas, sim, a um conhecimento embasado em discursos racistas e proselitistas que dialogam com a ideologia do branqueamento. Assim, a partir desse conhecimento há uma polarização entre o bem e o mal no mundo espiritual e dessa maneira,

o lado associado ao bem, o lado positivo, seria retratado por Deus e o lado mau, negativo, estaria associado à figura do diabo. O que ocorre é que devido a essa interpretação tudo o que não é derivado da tríade: Deus, pai; Jesus, filho, e o espírito santo, é associado ao mau, ou seja, ao diabo (OLIVEIRA, 2017, p. 82-83).

Para a autora, é com base nessa interpretação e embasada em uma busca pela conversão dos povos da terra, enfrentado como um papel missionário e salvacionista cristão em suas últimas consequências, que, por exemplo, as religiões neopentecostais acabam contribuindo para ataques às religiões afro-brasileiras, a seus seguidores e a seus espaços físicos, tendo como justificativa uma espécie de guerra santa, que já vem sendo desenrolada há alguns anos no Brasil e também em alguns países da América Latina. Contudo, para Oliveira (2017), o que embasa esses confrontos, essa situação de guerra santa reivindicada pelos neopentecostais, é o racismo presente em sua construção proselitista que hierarquiza e inferioriza todo o universo religioso afro-brasileiro (OLIVEIRA, 2017, p. 83-85).

A autora reafirma sua posição, tendo como base o estudo de Petean (2011), intitulado “*O Racismo como Questão Epistemológica: uma interpretação do discurso religioso evolucionista da Igreja Universal do Reino de Deus*”, no qual o autor salienta que as noções racistas presentes na ideologia do branqueamento e nas higienistas embasam a referência teológica dos discursos proferidos pelos representantes das religiões neopentecostais.

Oliveira (2017) também ressalta que

a Igreja Universal do Reino de Deus foi criada tendo como centro argumentativo de sua teologia a crença no deus cristão em evidente oposição às religiões afro-brasileiras. Assim, toda a referência de mau que possa impedir o desenvolvimento de um adepto dessa denominação religiosa é derivada de um impedimento espiritual maligno associado a algumas das entidades espirituais das religiões afro-brasileiras (OLIVEIRA, 2017, p. 84).

Todavia, essa posição extrema de ataque às religiões de matriz africana fez com que algumas religiões se colocassem contrárias à atuação da Igreja Universal do Reino de Deus, ao mesmo tempo em que passou a influenciar outras denominações evangélicas. Por fim, segundo a autora, o fato é que, a partir do estabelecimento de um único discurso de verdade e a consequente inferiorização das religiões afro-brasileiras, torna-se evidente o racismo epistêmico e religioso desenvolvido por algumas religiões protestantes.

Portanto, esse proselitismo cristão é uma marca da nossa sociedade e isso acaba refletindo na escola. Muitos dos casos de preconceitos, discriminação e racismo presentes na escola tem uma ligação estrita com a cor/raça e com pertencimento religioso. Por isso, é muito comum, por parte de crianças, jovens e adultos, nesse espaço, negar que são adeptos, por

exemplo, do Candomblé ou da Umbanda, como forma de se prevenir de tais práticas. Ou ainda, em menor proporção, vivenciarem tais práticas, por estar portando algum símbolo ligado a essas religiões de matriz africana.

Contudo, a escola tem papel importante nesse processo de desconstrução de todo um imaginário repleto de representações e estereótipos construídos, disseminados em relação, não só as religiões afro-brasileiras, mas em relação ao negro e a sua cultura. Desse modo, corroboramos com Junior (2009) quando afirma que

a escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião. Nem deve fazer propaganda religiosa visando à afirmação de uma ou outra religião. Neste sentido, falar em Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser em direção do esclarecimento sobre a importância dessas religiões para a cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra.

É preciso dizer que a existência de demônios, diabos e satanases, na forma como são conhecidos na atualidade não fazem parte das formas religiosas africanas. Como também não fazem parte das culturas africanas, não são partes dos cultos de origem africana (JUNIOR, 2009, p. 98).

Ainda segundo o autor, a escola precisa falar sobre as religiões de matriz africana devido a quatro motivos:

1º) As culturas africanas fazem parte da cultura da humanidade e da cultura brasileira. Além disso, as religiões compõem um modo de vida que está intimamente ligado ao modo de ser africano e afrodescendente. Desse modo, compreendê-las sem deformações é um meio de se conhecer a forma de ser e pensar da população negra e também do povo brasileiro (como parte integrante do conhecimento da humanidade);

2º) Elas fazem parte da história brasileira por representar a resistência ao escravismo e à dominação europeia. Por isso, fazem parte da história dos africanos no Brasil no passado e dos afro-brasileiros no presente;

3º) Por meio da existência de grupos praticantes das religiões afro-brasileiras que foram introduzidos: diversos alimentos na culinária brasileira, palavras que utilizamos no nosso dia a dia, instrumentos musicais, danças, a ideia de organização coletiva;

4º) E, enfim, como forma de combate ao racismo às populações afrodescendentes e à cultura negra. E também como uma forma de garantir o respeito à igualdade de direitos e à liberdade de expressão religiosa (JUNIOR, 2009, p. 98-99).

Além dos motivos apresentados, outros também poderiam ser citados. Entretanto, vale ressaltar que, uma educação que prima por uma base democrática, laica e igualitária, demanda conhecimentos plurais, que respeitem a diversidade de povos, culturas, religiões, dentre outros aspectos. Dessa forma, religiões, povos e elementos culturais que não fazem parte da nossa cultura também precisam ser conhecidos por nossos estudantes - crianças, jovens, adultos ou idosos, para se evitar que o desconhecido continue contribuindo para a construção de representações deturpadas e depreciativas sobre outros povos e suas culturas.

É preciso entender que não existe apenas uma cultura, uma religião, uma identidade. Elas são heterogêneas, plurais, assim como nós. Portanto, segundo Silva (1988), a luta pela libertação daqueles que a estrutura econômica e social se esforça para desumanizar deve se dar a partir do enegrecimento do mundo, e a escola pode contribuir para isso.

Enegrecer não como antônimo de embranquecer, não para absorver o branco. Enegrecer, maneira própria de os negros se porem no mundo, ao receberem o mundo em si. Enegrecer, face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser cada um o que é (SILVA, 1986 *apud* SILVA, 1988, p. 107).

Enfim, corroboramos com a autora, quando ressaltar que o enegrecimento não envolve apenas negros, mas implica a valorização do modo de ser de todas as comunidades, classes, grupos, o direito de expressão e compreensão do outro. Dessa maneira, conforme Silva (1988), para que a escola participe do enegrecimento da sociedade, ela terá que lutar para se libertar de tudo que nela ajuda a desumanizar as pessoas (SILVA, 1988, p. 108). E para que isso aconteça a participação de toda comunidade escolar e de membros de movimentos sociais como, por exemplo, do Movimento Negro, é muito importante.

6. Letramento Imagético e Racial Crítico: descolonizando o pensamento e formando cidadãos críticos e reflexivos em relação à questão étnico-racial

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2009, p. 72).

6.1 Letramento ou letramentos?

Na contemporaneidade, os estudos envolvendo o letramento vêm conquistando cada vez mais pesquisadores que têm o intuito de compreender a natureza dinâmica e plural desse termo. Neste sentido, conforme Soares (1998), não faz mais sentido falar em letramento no singular, pois ao longo da vida o indivíduo pode praticar diversos letramentos. Sendo assim, é preciso pensar em letramentos, sempre no plural. Isto porque, conforme Street (1984/1993) e Soares (1998), a linguagem é uma prática social e discursiva influenciada por fatores sociais, culturais, políticos, dentre outros, ou seja, ela é influenciada pelo contexto social e real vivido pelas pessoas. Além disso, segundo Street (1984), as práticas de letramentos também estão relacionadas a diferentes interesses e objetivos compartilhados e negociados por uma comunidade de prática.

Desse modo, é interessante pensarmos os letramentos, conforme consta no dicionário Paulo Freire (2010), como formas de empoderamento⁴⁴ do indivíduo para a linguagem escrita e *imagética*, em múltiplas práticas discursivas, sociais, culturais e *digitais* [grifos meus], que visa à construção de uma consciência crítica e reflexiva por parte dos leitores. Assim, corroboramos também com Soares (1998), quando afirma que o letramento é um fenômeno multifacetado, que envolve o estado de uso da leitura e da escrita em suas demandas sociais variadas. Portanto, para a autora, aprender a ler e a escrever significa apropriar-se da natureza social dessas habilidades para exercer práticas letradas em diferentes contextos: social, econômico, político, cultural, cognitivo e linguístico (SOARES, 1998, p. 37). E isso pode contribuir para uma transformação social do leitor, na medida em que o mesmo passa a dispor de meios e/ou habilidades para intervir em seu lugar social e em seu modo de viver em sociedade.

⁴⁴ Pensamos empoderamento no sentido freiriano, como uma consciência que possibilita a aquisição de um determinado poder por uma pessoa ou grupo social, visando uma emancipação individual e uma consciência coletiva necessária para a superação de dependência social, política, econômica, etc.

Levando-se em conta esta perspectiva, Soares (1998) salienta que a ideia de letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas, e praticadas em determinado contexto social. Dessa forma, o letramento pode ser entendido também como uma apropriação pedagógica de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever (SOARES, 1998, p. 75).

Vale destacar que, embora a escola ainda seja o principal ambiente alfabetizador e local propício para a prática de vários tipos de letramentos, na atualidade, porém, o letramento pode ser fomentado na família, no trabalho, nas mídias, sejam elas impressa, eletrônica e digital. Esses espaços são denominados por Street (1993) como agências de letramentos, que podem contribuir na preparação dos sujeitos para as práticas sociais. Em oposição à alienação, o que se espera é que os indivíduos tenham voz ativa, crítica e reflexiva em relação ao seu contexto social, imaginários, representações e estereótipos criados e difundidos diariamente.

Contudo, segundo Araújo (2020), o conhecimento adquirido na escola e fora dela deveria ser complementar e interligado, para que ocorra uma prática social de letramento, com alunos/sujeitos/cidadãos conscientes, críticos, ativos e participativos em seus contextos sociais, tornando o letramento uma ferramenta potencialmente significativa para mudanças e para o empoderamento (ARAÚJO, 2020, p. 30). Em nosso estudo, acreditamos ser o letramento, na sua variável “Letramento Imagético e Racial Crítico”, um instrumento importante para o combate ao racismo e para a valorização das várias identidades presentes na escola e, em especial, da identidade afrodescendente.

Araújo (2020) também ressalta que, as pesquisas no campo do letramento começam a mostrar novas competências que os estudantes, e eu diria também que nós, professores, precisamos proporcionar, para que os mesmos possam compreender e produzir textos, escritos, orais, *imagéticos*, com diferentes propósitos, para obter e se apropriar, de maneira consciente, de informação, ao entrar em contato com diferentes gêneros textuais, que são usados em diferentes contextos sociais, políticos, culturais e históricos [grifo meu].

O conceito de “Letramento Imagético e Racial Crítico”, que moldamos, tem como objetivo a construção de habilidades por parte dos estudantes que potencializam a análise, a interpretação e a problematização das novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático de História. A prática deste tipo de letramento vai ao encontro da ideia de empoderamento dos sujeitos defendida por Street (1993) e da

necessidade da prática de um Letramento Racial Crítico proposto por Ferreira (2014), associado ao conceito de Letramento Visual defendido por Bamford (2003), principalmente quando lidamos com textos imagéticos presentes em livros didáticos e em outras mídias.

Desse modo, esta concepção de letramento será importante para a compreensão da(s) leitura(s) feita(s) pelos jovens estudantes do Ensino Médio, em relação às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático de História. A partir da análise e interpretação das iconografias, presentes no questionário sociocultural, que construímos e que foi respondido pelos jovens, será possível perceber que conhecimentos elas propagam, o que foi aprendido por meio delas e até que ponto elas têm contribuído, ou não, para o combate ao racismo e a valorização da história e cultura afrodescendente, além de apontar as habilidades e limites em relação à leitura e interpretação de imagens por parte dos estudantes.

6.2 Letramento Racial Crítico e Letramento Visual: alguns apontamentos e contribuições para a prática do “Letramento Imagético e Racial Crítico”

Conforme Ferreira (2019), “Letramento Racial Crítico” é refletir sobre raça e racismo. Este argumento nos possibilita ter o nosso próprio entendimento de como a raça e o racismo são tratados no nosso dia a dia e o quanto raça e racismo têm impactado em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2019, p. 125). Ainda segundo a autora, esse tipo de letramento possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento em que refletem a respeito, também permitem que seus alunos/as tenham consciência de sua própria identidade social. Tal consciência permite que os alunos se vejam representados em vários contextos.

Para Ferreira (2019), o Letramento Racial Crítico, além de possibilitar que as pessoas se vejam, também permite perceber a ausência de representatividade do negro e de sua cultura nos materiais escolares e na mídia. E ainda, para a autora, uma das formas de trazer tais discussões para o ambiente escolar e, em especial, para as aulas, é por meio das narrativas autobiográficas. Desse modo, a autora afirma:

eu adoro as narrativas autobiográficas porque, ao ler a experiência do outro e se colocar no lugar dela/e, você se sensibiliza. Elas fazem com que

you experiment something that you haven't experimented before. Whether a person is black or white, when reading a narrative of racism, discrimination or prejudice, people begin to understand how it is to live that experience. Autobiographical narratives bring reflection and a positive impact, even if the theory of the narrative is of pain to generate empathy (FERREIRA, 2019, p. 125-126).

Nota-se, na afirmação da autora, que o professor deve estar preparado para tratar tais questões e para pôr em prática, no seu cotidiano docente, o letramento racial crítico. Isso, por sua vez, vai ao encontro das demandas da Lei 10.639/03 e contribui para problematizar os livros didáticos, de literatura e até mesmo a mídia, como também abre espaço para a valorização das nossas vivências e experiências.

A base teórica que fundamenta o Letramento Racial Crítico, proposto por Ferreira (2014, 2015), é a Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory). A escolha desse referencial, pela autora, leva em conta que o mesmo tem como princípios o uso de narrativas, histórias, crônicas, autobiografias, para tratar de questões ligadas à raça e ao racismo. Essa teoria surgiu nos Estados Unidos, em 1970, e foi construída com base nas percepções de dois movimentos: o primeiro, ligado aos estudos jurídicos críticos, somados aos Movimentos pelos Direitos Civis do final da década de 1960. Vale destacar aqui, o movimento contra a segregação racial; e o segundo, ligado ao feminismo.

Naquele momento, buscava-se compreender a relação entre raça, o racismo e o Direito, uma vez que o sistema jurídico liberal refletia e ainda perpetua a “subordinação racial”. É muito utilizada naquele país; recentemente se expandiu para vários países. No Brasil, é adotada por alguns pesquisadores em estudos envolvendo raça e racismo.

Segundo Ferreira (2014, 2015), essa teoria foi trazida, para o campo da educação brasileira, pela professora Glória Ladson-Billings, a partir de uma entrevista dada aos pesquisadores Gandin, Diniz-Pereira e Hipólito, em 2002, e que teve como resultado o artigo intitulado “*Para além de uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente*”, publicado no mesmo ano. Ladson-Billings usa raça como ponto de partida, em suas pesquisas, envolvendo a educação, no entanto ressalta que, isso não significa que esteja desconsiderando as questões de gênero e de classe, mas que elas estão entremeadas. A princípio, a Teoria Racial Crítica foi muito utilizada no estudo das experiências de estudantes africano-americanos e latinos. Além da professora Ladson-Billings, Tate (1995) também é considerado um precursor do uso dessa teoria no campo da educacional.

Ferreira (2015) citando Tate (1997), afirma que há cinco princípios que definem essa teoria:

- 1- O reconhecimento de que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense e faz interseção com as formas de subordinação com base no gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante. Isso também se aplica ao Brasil;
- 2- A teoria possui o caráter interdisciplinar o que possibilita uma análise mais completa sobre raça e racismo;
- 3- Possui compromisso com a justiça social uma vez que contribui para reparar a desigualdade racial;
- 4- Desafia a ideologia dominante;
- 5- Reconhece o conhecimento experiencial das “pessoas de cor” através da análise e escuta de experiências por meio de narrativas (histórias de famílias, depoimentos, crônicas, autobiografias, etc.). Enfim, valoriza os saberes e experiências não hegemônicos (TATE, 1997 *apud* FERREIRA, 2015, p. 27-28).

A autora ressalta que a sua ideia de Letramento Racial Crítico vai ao encontro, principalmente, do quinto princípio, em função da importância dada ao conhecimento experiencial, base de suas pesquisas envolvendo autobiografias. Tais princípios também dialogam com nossa pesquisa, por contribuir para a desconstrução de estruturas e discursos opressivos e possibilitar a construção de relações sociais realmente democráticas e justas.

Nesta perspectiva, Ferreira (2015) afirma que, para termos uma sociedade justa e igualitária, é preciso que todas as identidades sociais sejam mobilizadas para discutir raça, racismo e possíveis formas de letramentos, principalmente aquela que leva todas essas demandas em consideração. Dessa forma, é possível, por meio da escola, a partir do currículo escolar, implementar um Letramento Racial Crítico, que possibilite aos estudantes uma formação crítica e reflexiva em relação ao racismo presente em nossa sociedade; e que os levem também a repensar a raça, enquanto instrumento de controle social, que envolve a relação entre brancos e negros, ou seja, a questão da normalidade branca e do branqueamento, que muito nos persegue, seria colocada em discussão.

Trazer para o cotidiano da escola a discussão do racismo e possibilitar que os jovens do Ensino Médio falem e reflitam sobre suas vivências, seja como afrodescendentes, ou não, é fundamental para a construção de suas identidades e valorização de suas culturas. Isso, por exemplo, permite aos jovens estudantes afrodescendentes a melhoria da autoestima e a construção de uma “estrutura mental” que demonstre que são importantes, que sua cultura é

admirável, que ser branco não deve ser visto como norma. Por outro lado, os jovens estudantes brancos, serão levados a pensar sua relação com os colegas afrodescendentes e a forma como contribuem para a manutenção da hierarquia branca que opera em nossa sociedade.

Neste sentido, Laborne (2014) ressalta que a tarefa do antirracismo, é expurgar da branquidade suas inclinações dominadoras, forjando, de alguma maneira, uma identidade branca não-racista (LABORNE, 2014, p. 150-151). Sendo assim, a possibilidade da construção de uma identidade branca não-racista representa mais aliados na luta contra o racismo, contra as desigualdades raciais e pela valorização de nossas raízes ancestrais africanas.

Em nosso estudo, pensamos o livro didático por meio das iconografias como um mediador importante nesse processo interativo de construção de identidades antirracistas e que primam pelo respeito e valorização dos diversos sujeitos e culturas presentes na escola. Desse modo, corroboramos com Ferreira (2015), quando salienta a necessidade urgente da prática de um letramento que pense na questão racial e também com Bamford (2003), quando este aponta a construção de habilidades de leitura e interpretação de imagens, ou seja, de um letramento visual como uma ação também imprescindível, devido à grande quantidade de imagens com que temos contato no nosso dia a dia. Por isso, reconhecendo essas duas demandas, é que propomos e defendemos o que denominamos de *Letramento Imagético e Racial Crítico* (LIRC), que tem como base a junção dessas duas práticas de letramentos.

Nessa perspectiva, letramento é entendido como um processo contra-hegemônico, uma vez que demanda do leitor a capacidade ou habilidade de análise e interpretação de imagens levando-se em conta as discussões sobre raça, racismo e diversidade cultural. Portanto, consideramos as imagens como textos, que possuem intencionalidade, que propagam discursos hegemônicos, mas que também podem contribuir na divulgação de saberes e discursos antirracistas e decoloniais.

Desta maneira, as iconografias presentes no livro didático podem mobilizar discussões sobre o combate ao racismo, a valorização do negro e de sua cultura, levando os estudantes a ampliarem a capacidade de questionar, problematizar e compreender *através* da imagem e *sobre* a imagem. Importante prática na desconstrução de imaginários, representações e estereótipos que desqualificam, inferiorizam e desumanizam os afrodescendentes e a cultura africana e afro-brasileira.

O conjunto de habilidades construídas nas práticas de leitura e escrita, mediadas pelo professor, a partir do conteúdo trazido pelo “Letramento Imagético e Racial Crítico”, pode e deve envolver todos os estudantes das escolas, respeitando suas especificidades em relação à idade, pois o racismo é aprendido ainda na infância.

Em relação à leitura de imagens, por exemplo, Bamford (2003) afirma que, com cerca de doze meses de idade, as crianças podem ler imagens gráficas com alguma precisão. Aos três anos de idade, a maioria das crianças podem usar símbolos visuais para indicar coisas. Dessa maneira, desde pequenas as crianças podem ser educadas, levando em conta o respeito pelo “outro”, na sua individualidade e diversidade; nesse processo o uso de imagens pode contribuir de forma positiva. Entretanto, tal prática demanda a formação inicial e continuada de professores, no trato com as Relações Étnico-Raciais e com o uso de imagens na sala de aula.

Para Bamford (2003) a capacidade de construir significado a partir de imagens é denominada de letramento visual, e esse termo foi usado pela primeira vez, em 1968, pelo escritor John Debes. Ainda segundo a autora, letramento visual é o que se vê com o olho e o que é “visto” com a mente. Todavia, uma pessoa visualmente letrada deve ser capaz de ler e escrever em linguagem visual e isso inclui também a capacidade de decodificar e interpretar com êxito mensagens visuais, de codificar e compor comunicações visuais significativas. Portanto, esse tipo de letramento envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para poder interpretar o conteúdo das imagens, seus impactos sociais, seus objetivos e a que público são destinadas. Além disso, segundo Bamford (2003), os estudantes precisam estar cientes dos usos manipulativos e ideológicos das imagens.

Logo, segundo Silva (2019), para falar do outro que nos é tão diferente e ao mesmo tempo tão igual, há que se refletir igualmente sobre o nosso *locus* de enunciação ou o território onde e do qual se fala, suas concessões e vulnerabilidades, subalternidades e privilégios, mediante contextos diversos, que só podem ser compreendidos por meio da noção de signo oscilante⁴⁵, pensada por Pierce, Bhabha e Bakhtin (SILVA, 2019, p. 169-170).

Contrário a uma visão abstrata e idealizada do signo saussuriano que normatiza conceitos, engessando-os, uma vez que não pressupõe o papel do intérprete, nem as condições de produção do significado, o que acaba estabelecendo o que é verdade, negando ao sujeito/leitor o

⁴⁵ Noção de signo que prevê que a conexão entre o significante e o significado seja feita indiretamente, mediada por intérpretes ou usuários da linguagem situados socialmente sempre em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais.

reconhecimento de uma diversidade de saberes, modos, formas e visões de mundo e de cultura; é preciso pensar, então, que o processo de leitura/interpretação dos signos, sejam eles verbais ou imagéticos variam entre os leitores em função de um contexto cultural, histórico e social, o que possibilita a desconstrução de inúmeras visões de mundo, de cultura e de conhecimento impostos pelo colonialismo.

Levando-se em consideração esta perspectiva, Bamford (2003) ressalta que as práticas de letramento visual também se diferenciam, em função do contexto e da finalidade de seu uso, por exemplo, em filmes, vídeos, revistas, livros, mídia, etc., que possuem características diferentes e, desse modo, sua leitura e interpretação demandam habilidades de letramentos distintas. Tais habilidades, no ambiente escolar, devem ser incentivadas pelo professor. No entanto, segundo Bamford (2003) é preciso:

- Desenvolver habilidades de pensamento crítico em relação às imagens;
- Aprimorar as habilidades oral e escrita para poder falar e escrever sobre as imagens;
- Introduzir a produção de imagens, técnicas de manipulação e uso de softwares;
- Integrar o letramento visual em todas as áreas do currículo escolar;
- Garantir que haja um equilíbrio entre o uso de textos verbais e imagéticos em sala de aula;
- Incentivar os alunos a olhar para as suposições subjacentes que estão incorporadas nas imagens;
- Incentivar os alunos a investigar criticamente as imagens e a analisar e avaliar os valores inerentemente contidos nas imagens (BAMFORD, 2003, p. 5).

Bamford (2003) também aponta algumas questões importantes que devem ser consideradas no letramento visual (ver quadro 1), ou seja, quando da leitura e interpretação de imagens, que corroboramos e que são importantes para o trato com as novas iconografias presentes do livro didático de História.

Quadro 1: Letramento Visual: questões norteadoras para leitura e análise de imagens	
Assunto	<ul style="list-style-type: none"> • Quais assuntos são mostrados na imagem? • A forma como o assunto é mostrado na imagem é similar ou diferente do que você vê sobre o assunto no mundo? • O que a imagem significa para alguém que a vê? • Qual é a mensagem da imagem?
	<ul style="list-style-type: none"> • De onde a informação da imagem vem? • Qual informação foi incluída e qual informação foi deixada de

Informação	fora? <ul style="list-style-type: none"> • Qual proporção da imagem pode ser imprecisa? • Qual informação apresentada é factual/manipulada/moldurada? • Qual é a relação entre a imagem e qualquer texto? • Qual é o impacto que o tamanho da imagem tem na figura?
Quem	<ul style="list-style-type: none"> • Quais pessoas são representadas na imagem (mesmo que não haja pessoas de fato na imagem), as culturas e as experiências de quem são mostradas? • Quem criou a imagem e com que propósito? • Qual é a audiência pretendida para a imagem? • Qual é ponto de vista que a imagem carrega?
Persuasão	<ul style="list-style-type: none"> • Por que certa mídia foi escolhida? • Por que uma imagem em particular foi escolhida? • Por que a imagem foi arranjada daquela forma? • A informação contida na imagem é factual? • Quais mecanismos foram usados para que a mensagem fosse enviada para a pessoa que vê a mensagem? • Como a mensagem é afetada pelo que foi deixado de fora ou não é mostrado?
Suposições	<ul style="list-style-type: none"> • Que atitudes estão supostas? • A voz de quem é ouvida? • A voz de quem não é ouvida? • Que experiências ou pontos de vista estão supostos?

Fonte: BAMFORD, 2003, p. 6-7 (**The Visual Literacy White Paper**) – Quadro adaptado por FERREIRA, 2012, p. 206-207.

Browett (2009), também considera as imagens como textos visuais e, desse modo, as vê como fontes de informações facilmente acessíveis sobre a cultura, uma vez que codificam o relacionamento entre cultura e linguagem. Assim, ao utilizar uma abordagem de letramento crítico para os textos visuais, acende-se aos estudantes a possibilidade de leitura de uma variedade de informações culturais, variando do ideológico às relações de poder existentes nas culturas. Segundo o autor, o letramento crítico das imagens contribui para uma “leitura” das culturas e o acesso pelos estudantes a visões de mundo, valores e ideologias que podem ser diferentes do contexto social em que vivem.

Desse modo, como Bamford (2003), Browett (2009) aponta “noções-chave” à prática em sala de aula. Trata-se de perguntas vistas como ponto de partida para gerar outras questões, processos e estratégias, que podem contribuir para a prática de um letramento crítico, envolvendo o texto visual, ou seja, a imagem, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Questões mobilizadoras para prática de um letramento crítico envolvendo textos visuais (imagens)	
Contexto situacional	<ul style="list-style-type: none"> • Onde o texto aparece? • Quem criou o texto? • Os interesses são comerciais, ideológicos ou há outros aparentes? • Quem é a audiência pretendida? • Quais são as experiências divididas e conhecimentos assumidos pelas pessoas que veem?
Contexto sociocultural/Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o que é o texto? O que é mostrado no texto? O que está acontecendo? • Como é/são crianças, adultos, gêneros, heróis, vilões e outros personagens ou características apresentados/construídos? Por que são descritos daquela forma? Quem se beneficia da maneira como são mostrados? • O texto tem algum valor/atitude subjacente? De quem é a visão de mundo apresentada? • Que ações (comportamentos, emoções, valores, relacionamentos, etc.) são mostrados? Quais são aprovados/desaprovados? • Que elementos de humor estão incluídos? • Que itens (proposições, símbolos, ícones, signos, etc.) estão incluídos? Por que eles foram incluídos? Quais são os seus significados/usos? • Quais são as situações sociais/realidades mostradas? • Que pistas são dadas como heranças culturais, contemporâneas ou emergentes de construção de cultura? • As histórias/experiências de quem são incluídas ou omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas? • O que o texto revela sobre grupos dominantes e o poder das relações na cultura? • Se você mudasse itens (cor, personagens, características, comportamentos, símbolos, etc.), como mudaria o significado do texto? • O texto convida a pessoa que o vê a pensar sobre o quê? Quais outras interpretações são possíveis? Para quem as interpretações são possíveis? • Que tipo de conhecimento cultural é necessário para entender o texto? Como você o interpreta? Como os outros na sala de aula interpretaram? Por que interpretações similares ou diferentes ocorreram? O que está dentro/fora de sua própria experiência?
	<ul style="list-style-type: none"> • Como o uso de elementos de equilíbrio e formato combinam para criar personagens, ambiente, atmosfera, ações, histórias, valores, humor, etc.? • Exemplos de elementos: cor e seu valor; textura; linha; tamanho; forma; enquadramento; luz; movimento, som/itens, símbolos; sinais; vestimenta; linguagem corporal; gestos; expressões faciais;

Estrutura e características	toque & distância. • Exemplos de equilíbrio e formato – disposição na frente, atrás, tamanho, proximidade, ponto de vista, pontos focalizados, e outras decisões de edição. • Como a decisão da mídia/técnica afeta o significado? Como as decisões são afetadas por fatores situacionais ou culturais?
------------------------------------	---

Fonte: BROWETT, 2009 *apud* FERREIRA, 2012, p. 208-209 (Quadro adaptado).

De acordo com Silvino (2014), a prática do letramento visual contribui para preparar os estudantes para a dinâmica do *mundo on-line* e para todos os espaços que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo,

de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato institucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos (OLIVEIRA, 2008).

Corroboramos com Silvino (2014), quando o mesmo ressalta que a multimodalidade, presente nas mídias, nos livros didáticos e na sociedade, necessita ser compreendida em todas as suas formas utilizadas para transmitir o conhecimento e a informação.

Afinal, a construção da rede conceitual descrita levou em consideração a questão geral e as questões específicas de nossa pesquisa, e foi muito importante para na análise das novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático de História, possibilitando a construção de conhecimento sobre o continente africano, sobre a diáspora africana e sobre o Brasil; bem como de habilidades de leitura e escrita específicas para o estudo de imagens e ícones, que levem em consideração as discussões sobre Relações Étnico-Raciais, às quais denominamos de “Letramento Imagético e Racial Crítico”.

Enfim, isso tudo vai ao encontro da necessidade de que a escola e, em especial, o ensino de História, por meio do estudo das novas iconografias presentes no livro didático, contribua para a valorização dos vários saberes que demarcam nossas origens, as formas de pensar, ver e viver no mundo; no nosso caso dos saberes provenientes da(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) e o aprendizado com os mesmos e sobre os mesmos, por parte dos jovens estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual.

CAPÍTULO 4

A COLEÇÃO DIDÁTICA “HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA” E A(S) CULTURA(S) AFRICANA(S) E AFRODESCENDENTE(S): ENTRE OS TEXTOS E AS NOVAS ICONOGRAFIAS

*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo e nem ensino”
(Paulo Freire)*

Neste capítulo, como nas palavras de Paulo Freire, é a curiosidade, a inquietude e a luta por uma educação antirracista que nos fez procurar compreender como a coleção didática “História: Sociedade & Cidadania” representa, por meio dos textos e das novas iconografias, a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). Desse modo, num primeiro momento, construímos um panorama geral dos livros da coleção do PNLD de 2015 e 2018, comparando-os e identificando as mudanças, permanências e inovações. Assim, enumeramos e construímos uma nova legenda para as imagens selecionadas, de forma a identificar o autor, o ano da obra e a página em que essa ou essas se localiza(m).

Num segundo momento, apresentamos o levantamento/estudo que fizemos de todas as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes nas duas obras; para tanto elas foram categorizadas e quantificadas. Acrescenta-se a isso, uma discussão sobre o uso de legenda e as nossas constatações em relação às legendas que as acompanham.

Por meio de uma análise histórica-discursiva-cultural, realizada a partir das categorias citadas abaixo, procuramos responder nossas questões específicas de pesquisa.

- Contextualização das imagens;
- Tipos de imagens: foto de documento histórico, ilustração, charge, obra de arte, cartaz, etc.;
- Temática: o que é representado pela imagem, onde, quando, porque e o que diz;
- Relação com o texto: complementa, suplementa ou se opõe;
- Imagem antirracista ou racista: discursos subjacentes;

Neste processo investigativo e interativo de busca, a gente aprende e ensina.

1. Panorama geral da Coleção “História: Sociedade & Cidadania” dos PNLD’s de 2015 e 2018: algumas constatações, mudanças e permanências identificadas a partir dos livros, dos Guias de livros didáticos e dos Manuais de apoio ao professor.

Apresentamos inicialmente um panorama geral dos livros didáticos pesquisados, uma vez que nossa análise não incidirá sobre todo o livro, mas sobre os capítulos que retratam especificamente a História e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) e, em especial, sobre as novas iconografias. Este recorte nos possibilitará contextualizar as imagens como aparecem no LDHEM e nos auxiliará também na análise da recepção das novas iconografias pelos jovens do Ensino Médio da rede pública de educação, como apresentaremos no capítulo 5.

1.1 A Coleção “História: Sociedade & Cidadania” – PNLD de 2015

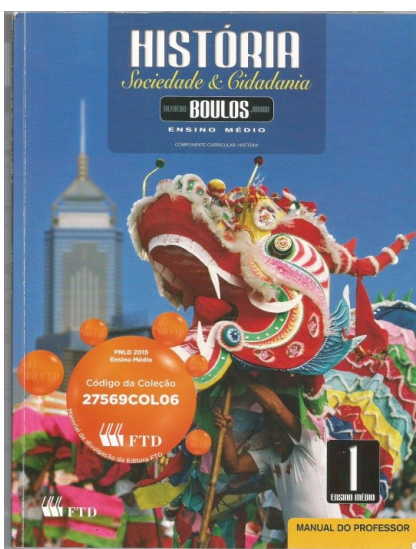


Figura 37

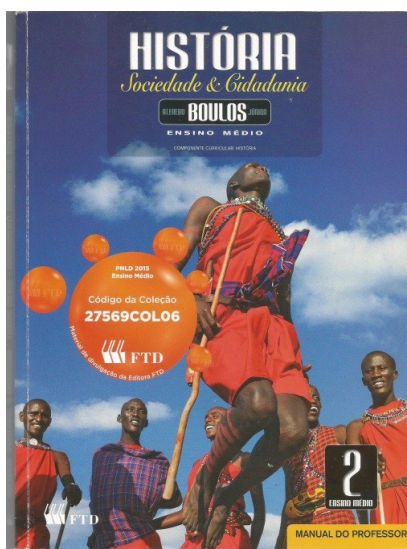


Figura 38



Figura 39

Figuras 37, 38 e 39: Capas dos livros didáticos da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, volumes 1, 2 e 3 (Elaboradas por Roque Michel Jr.) – PNLD 2015

Esta coleção didática de História é de autoria de Alfredo Boulos Júnior⁴⁶ e é composta por três volumes destinados a cada uma das séries do Ensino Médio. Foi editada pela Editora FTD, pela primeira vez, no ano de 2013, para concorrer ao edital do PNLD de 2015. Conforme demonstramos por meio das tabelas 1 e 3 das páginas 35 e 37, podemos constatar que

⁴⁶ Alfredo Boulos Junior é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo, foi professor em escolas públicas, particulares e em cursinhos pré-vestibulares e é autor de obras didáticas e paradidáticas.

foi a coleção de livros didáticos de História mais adquirida pelo MEC, nos últimos seis anos. Portanto, a mais utilizada nas escolas públicas brasileiras, no triênio 2015, 2016 e 2017 (PNLD 2015) e no triênio 2018, 2019 e 2020 (PNLD 2018).

Cada livro da coleção possui 288 páginas, quatro unidades e o número de capítulos varia. São 17 capítulos no volume 1, 16 no volume 2 e 13 capítulos no volume 3. Em cada volume da coleção, há um texto inicial em que o autor estabelece uma diálogo com os jovens estudantes e ressalta que

aprender a pensar historicamente irá ajudá-los a se compreender melhor, a entender o meio social e o mundo em que vive; auxiliá-los, aos poucos, a ganhar condições para enfrentar o mundo ligado em rede; enfim, a partir de diversos apontamentos o autor justifica a importância do estudo da História (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 3).

Após esse texto, o autor também sugere a construção de um *blog* da turma, ato que visa mobilizar os jovens para a prática da pesquisa, contribuir para a melhoria da aprendizagem e servir como ferramenta de comunicação entre eles. Além disso, no final de cada livro, há uma relação de toda a bibliografia utilizada na produção do mesmo e uma sugestão de filmes para cada um dos capítulos.

Já no primeiro contato com a coleção, nos chamou a atenção as imagens que se destacam nas capas dos livros, em função de suas cores vivas, que exaltam a valorização da cultura e o desenvolvimento da cidadania, como podemos observar nas figuras apresentadas anteriormente. No volume 1, isso acontece por meio da representação da “Dança do Dragão”, manifestação tradicional chinesa realizada em Hong Kong em 2010. No volume 2, a cultura é representada pela “dança africana do pulo” praticada pela etnia Massai, e no volume 3, a participação cidadã é ilustrada pela foto de um movimento de protesto contra a corrupção, realizado em frente à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em setembro de 2011. O mesmo também pode ser dito em relação ao interior dos livros didáticos. A este respeito, corroboramos com os avaliadores do MEC ao salientarem que

é recorrente o uso de imagens e textos que instigam o aluno a pensar o seu tempo em relação a outros tempos, a partir de experiências históricas que tomam a cidadania, a democracia, os movimentos sociais e o meio ambiente como temas de relevância social.

Quanto à abordagem do tema formação cidadã, a coleção possibilita concluir que a realidade social pode mudar a partir de lutas comuns. O que contribui para a cultura dos direitos pautada nas lutas políticas e sociais (*Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p.81).

Os conteúdos de cada volume desta coleção estão agrupados em unidades temáticas, introduzidas por uma página dupla, com imagens e textos que propiciam aproximações entre o tempo presente e o passado. O que representa, do ponto de vista do ensino tradicional de História, uma estratégia de motivação à leitura/interpretação tanto do texto imagético como do verbal. Neste sentido, Solé (1998) afirma que é importante que, no processo ensino-aprendizagem, os leitores sejam desafiados. Portanto, textos e imagens desconhecidos ou pouco familiares aos jovens estudantes podem ser uma alternativa interessante, na medida em que sua leitura pode ampliar ou acrescentar fatos novos ao que já conhecem ou responder dúvidas que possuem. Esse tipo de estratégia também é importante, porque visa valorizar o conhecimento do jovem/leitor e contribuir para que o mesmo avance na construção de suas próprias interpretações.

Ainda, segundo a avaliação feita pelo MEC, em 2014:

as temáticas desenvolvidas na coleção seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica.

A obra possui uma quantidade significativa de atividades diversificadas no que se refere ao uso de tipos documentais (pinturas, fotografias, charges, mapas e documentos escritos) e às estratégias de ensino-aprendizagem, por meio das quais o aluno é levado a observar, identificar, listar, comparar, descrever e analisar.

Contextualiza a presença da mulher em diferentes momentos da história e utiliza imagens e textos que evidenciam os idosos, as crianças e os adolescentes (*Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p.78).

A coleção corrobora com tais afirmações e destaca a preocupação dada pelo autor ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, possibilitada por meio de diferentes gêneros textuais - documentos, letra de música, poema, charge, texto jornalístico, filosófico, historiográfico, etc., presentes nos livros da coleção, o que contribui para o desenvolvimento do letramento crítico. Soma-se a isso a aproximação com a cultura juvenil, por meio do incentivo ao

uso da tecnologia (internet, produção de vídeos e uso de imagens) nas aulas de História, o que permite aos jovens se posicionar, demonstrar o que sabem e a produzir novos conhecimentos.

A coleção possibilita a valorização dos conhecimentos juvenis, na medida em que prima pela expressão e posicionamento dos jovens, seja em relação às imagens, aos diferentes gêneros textuais veiculados no livro didático, bem como, em relação ao contexto social em que vivem. E também quando os incentiva a práticas de leitura e escrita em meios digitais, através da divulgação dos resultados dos debates e discussões feitas em sala de aula, utilizando-se de *blogs*.

Entretanto, apesar de todos estes pontos positivos, esta obra, como a maioria das aprovadas pelo MEC, ainda mantém como eixo principal a História Europeia, marcada pelos aspectos políticos e econômicos, embora o autor recorra ao social, ao cultural e ao cotidiano, para discutir questões importantes do presente, como a diversidade da experiência histórica, a pluralidade cultural, as relações étnico-raciais, a questão de gênero, dos idosos e do meio ambiente.

Para os avaliadores do PNLD 2015, a legislação referente à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena é atendida pela coleção, que também demonstra a preocupação em retratar a diversidade dos grupos e suas experiências. Ainda segundo eles,

isso ocorre a partir da organização dos capítulos de cada volume, com conteúdos referentes aos indígenas, africanos e afrodescendentes de forma alternada com outros conteúdos. Também a seleção de textos e imagens destaca a presença dos negros e indígenas nas lutas políticas e ressalta suas práticas culturais (*Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p.78).

Em nossa avaliação, não concordamos plenamente com esta afirmação, pois, apesar dos avanços no tratamento dado à História e Cultura(s) Africana(s) e Afro-Brasileira, ela ainda é sub-representada, principalmente se pensarmos na quantidade de capítulos presentes nos livros da coleção e também pelo fato de, muitas vezes, aparecer de forma intercalada, em alguns capítulos. Isso acontece porque a obra faz parte de uma organização curricular que tem como base a chamada “História Integrada”, por meio da qual grande parte dos conteúdos está voltada para a História da Europa, ou seja, o viés eurocêntrico é hegemônico.

Desse modo, quando pensamos na História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), dos **17 capítulos** presentes no volume 1 da coleção, apenas **2** são dedicados

especificamente a esta temática. Trata-se do capítulo 4, intitulado “África Antiga: Egito e Núbia”, e do capítulo 16, denominado “Formações políticas Africanas”.

O capítulo 4 faz parte da Unidade II, designada “*Cidades: passado e presente*” e seu título é “*África antiga: Egito e Núbia*”. Ele apresenta para os jovens estudantes que as duas civilizações se desenvolveram no continente africano. Além disso, o capítulo se inicia com uma foto de um cartaz em que o Ilê Aiyê, primeiro bloco afro da Bahia, faz uma homenagem às mulheres negras, no carnaval de 2008 (ver figura 40), entre elas Lélia González, Gaiaku Luiza, Dete Lima, Ruth de Souza, Leci Brandão e o grupo de mulheres do Alto das Pombas, consideradas pelo bloco, como “*candaces*” (título das rainhas-mães na África Antiga).



Figura 40: Homenagem do Ilê Aiyê às mulheres no Carnaval de 2008

BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 1, p. 62.

A imagem é acompanhada pelas seguintes questões:

- Você conhece o trabalho de alguma das homenageadas - Lélia González, Gaiaku Luiza, Dete Lima, Ruth de Souza e Leci Brandão?
- Por que será que elas estão sendo chamadas de “candaces”?
- Você sabe o significado da palavra “candace”?

Aqui, o uso da imagem acompanhada por questões foi uma estratégia pedagógica utilizada pela equipe de profissionais da editora, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes na leitura do capítulo. Constatamos que esta atividade tem o cunho antirracista e complementa o subtítulo do capítulo denominado “*A candace: o papel da rainha-mãe*”. No entanto, em nenhum momento do texto didático foi mencionada a relação entre o bloco Ilê Aiyê com a África, como, por exemplo, a sua importância no resgate das heranças culturais africanas, elemento de visibilidade e afirmação do negro no Brasil. Em relação às mulheres negras homenageadas acontece a mesma coisa: o autor faz apenas uma breve apresentação das mesmas, na observação direcionada ao professor, que consta na borda do “livro do professor”.

É interessante notar aqui, a proposta do estabelecimento de uma relação passado-presente sobre a condição da mulher em África e no Brasil, entretanto essa deverá ser construída a partir da pesquisa e da mediação do professor. Em África, diferente do Brasil, a mulher ocupou posições sociais de destaque nas diferentes etnias, eram rainhas, guerreiras, muito respeitadas por ser símbolo de fertilidade e da família. Embora, nas últimas décadas, em grande parte dos países africanos tal situação vem modificando, sobretudo devido à urbanização e à incorporação de modos de vida externos ao continente africano, através de mídias como a TV e a internet. Enquanto no Brasil a condição da mulher não herdou similaridades na organização de nossas etnias. As posições sociais das mulheres brasileiras eram e de certa forma continuam sendo, de subalternidade e desvalorização. Por isso, a homenagem do bloco Ilê Aiyê às mulheres pelas inúmeras lutas e reconhecimento de suas atuações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

Vale destacar também a relação existente entre o Ilê Aiyê e a África antiga, ligada ao fato de que o bloco surgiu em 1974, no espaço sagrado do terreiro de Candomblé Ilê Axé Jitolu, fundado em 1952 e regido pela matriarca Hilda Jitolu. Mãe Hilda como é conhecida, segundo Mercês (2017), tem suas origens em dois reinos tradicionais africanos - no antigo Reino de Abomei, atual Benin, e no Reino Iorubá, atual Nigéria. Assim, a ancestralidade e a tradição religiosa, herdadas pela *yálorixá*, fazem referência direta ao universo religioso iorubá e representa a base de estruturação e de vida do bloco Ilê Aiyê (MERCÊS, 2017, p. 18).

Nota-se que tanto o nome do terreiro de candomblé como o nome do bloco de carnaval tem ligação com Ilê Ifé, um lugar mítico, considerado a morada de toda a Terra, ou seja, local de origem da humanidade. Além disso, Ifé foi uma das principais cidades africanas da

África Ocidental. Desse modo, para o autor, o Ilê Aiyê está vinculado a uma realidade *ressignificada* a partir de pressupostos religiosos em território baiano.

Notamos contradições no que se refere à apresentação do Egito. De um lado, o LDHEM reforça narrativas históricas eurocêntricas em que o lugar geográfico do Egito no mundo não é dito, como país africano cuja cultura influenciou e continua influenciando não só o continente em que se encontra, como toda a Europa, as Américas e certamente a diáspora. Observa-se, portanto, um silenciamento epistêmico em relação à origem negra do Egito antigo.

Para Nascimento (2008), tal perspectiva ilustra que, para os europeus, o norte da África não era habitado por negros, mas por um tipo semítico branco, de origem europeia. Esta ideia errônea fundamentou a construção de uma África do Norte branca, civilizada e de uma África negra, selvagem, ao sul do Saara. Assim, os egípcios e núbios teriam se originado de uma raça “hamítica”, ou vermelha-escura, diferente dos africanos negros (NASCIMENTO, 2008, p. 49).

Os estudos do senegalês Cheikh Anta Diop (1974) comprovaram ser a África o berço da humanidade e que os primeiros *Homo Sapiens* deveriam ser, provavelmente, de fenótipo negro, no entanto, em função de mudanças climáticas ocorridas, a matriz original teria se dividido e dado origem a diferentes raças. Além disso, seus estudos também confirmaram que os povos berberes e os tebo, que habitavam o norte da África, possuíam uma identidade negra, desconstruindo, dessa forma, a ideia eurocêntrica de que os povos que viviam no norte daquele continente eram brancos, a quem o mundo devia todas as civilizações, inclusive a egípcia (NASCIMENTO, 2008, p. 47-49).

Ao ler o texto do subtítulo do capítulo denominado “A civilização Núbia”, fica explícito que se trata de uma civilização negra, que se desenvolveu ao sul do Egito e que possuía relações estreitas com o mesmo. Foi conquistada pelo Egito e mais tarde deixou-se conquistar - os cuxitas conquistaram o Egito, dando início à dinastia dos faraós negros, conforme representado na figura 41. Isso demonstra um discurso implícito de que os egípcios eram brancos.

Verificamos também que a maioria das imagens vinculadas ao Egito e à Núbia são imagens representadas por obras de arte, principalmente pinturas e esculturas. Elas demonstram o grande vínculo desses povos com a religião e com a questão política. A escultura representada, a seguir, demonstra isso, pois, na sua relação com o texto, ela tem a função complementar, uma vez que é referenciada pelo mesmo. Observa-se que o conteúdo didático do capítulo e as obras de arte

fazem referência a uma cultura ligada ao passado e não apresenta aos estudantes as mudanças e readaptações sofridas por estes povos e culturas ao longo do tempo.

Ainda sobre o Egito, constata-se um não reconhecimento, por parte do autor, da cultura egípcia como uma cultura africana e negra, pois os elementos culturais egípcios, como a crença na vida após a morte, os conhecimentos de matemática, astronomia, medicina, arquitetura, de cultivo, dentre outros, não são apresentados como elementos culturais africanos, fato que contribui para a manutenção dos discursos racistas existentes em relação ao continente africano.



Figura 41: Estátuas de reis cuxitas, com cerca de 7 metros de altura (os faraós negros usavam como símbolo duas serpentes que simbolizavam que reinavam ao mesmo tempo em Kush e no Egito)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 1, p. 71.

Ao final desse capítulo, na seção “Para refletir”, vale destacar a presença de um texto para reflexão, intitulado “A importância da história da África”, em que o autor diz que a história da África, ou melhor, das várias Áfricas, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil. E é importante para nós, brasileiros, porque nos auxilia a entender a formação do Brasil. Acrescenta-se a isso, um fragmento de texto e uma imagem que demonstram a influência da cultura africana em nosso país.

Então, são apresentadas aos jovens do Ensino Médio cinco questões, com o intuito de ampliar essa discussão, além de outras atividades que visam retomar o conteúdo do capítulo, preparar o jovem para os vestibulares, para o Enem, para o trabalho interdisciplinar e o estudo da imagem como fonte histórica.

O capítulo 16, intitulado “*Formações políticas Africanas*”, faz parte da Unidade IV, denominada “Diversidade: o respeito à diferença” e inicia-se, tendo como referência a foto abaixo (figura 42), tirada em 26 de junho de 2006, em que a equipe de editoração da coleção busca demonstrar a atuação dos *griots*⁴⁷, na manutenção da memória e da história em África, tanto no passado, como na atualidade.

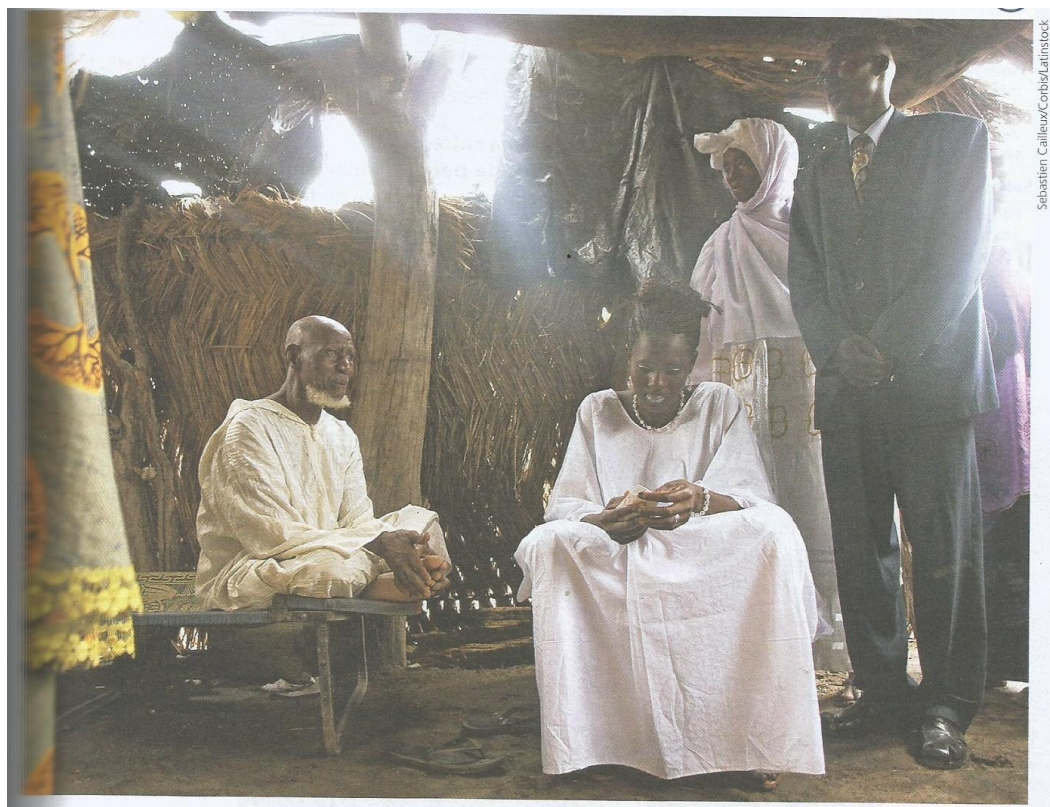


Figura 42: *Griot* dando a bênção a um casal recém casado
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 1, p. 257.

A foto dos *griots* é acompanhada de três questões que visam perceber o que os jovens estudantes sabem sobre os *griots*, suas funções, importância para a História e como conseguem identificar as diferenças culturais presentes no Mali, a partir da imagem na atualidade.

⁴⁷ São pessoas consideradas em África como os guardiões da memória e da história. Há *griots* músicos, cantores, poetas e que exercem também a função de sacerdotes. Toda transmissão de conhecimento feita por eles se dá por meio da oralidade.

A nosso ver, o trabalho com a leitura e interpretação dessa foto é importante, pois, além de incentivar a leitura do capítulo e a busca por novos conhecimentos sobre a(s) Cultura(s) Africana(s), ela complementa o texto didático do capítulo, na medida em que exemplifica o que é uma fonte oral e ressalta sua relevância para o estudo da história e da cultura de muitos povos africanos.

É uma imagem antirracista, que demonstra para os estudantes a possibilidade da coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço, que cada cultura possui o seu valor e deve ser respeitada. E mais: que é possível a convivência entre tradição e modernidade. É preciso destacar também, por meio da foto, a presença positiva de um discurso que, como nas diversas culturas africanas, valoriza os mais velhos, a família e a palavra. Tudo isso contribui para prática de um conhecimento emancipatório e antirracista.

Em seguida, o texto principal do capítulo apresenta os impérios africanos de Gana, do Mali e o Reino do Congo. Aqui, destacamos a descrição da paisagem natural, dos aspectos políticos, econômicos e culturais das regiões onde esses se localizavam, possibilitando aos jovens constatar a diversidade de povos, de línguas, de cultura e de aspectos naturais presentes em África. Desse modo, a foto do nobre ganense, a seguir, complementa o texto didático do livro e contribui, de forma positiva, para a desconstrução de inúmeros estereótipos e preconceitos existentes em relação ao continente africano e às suas culturas.

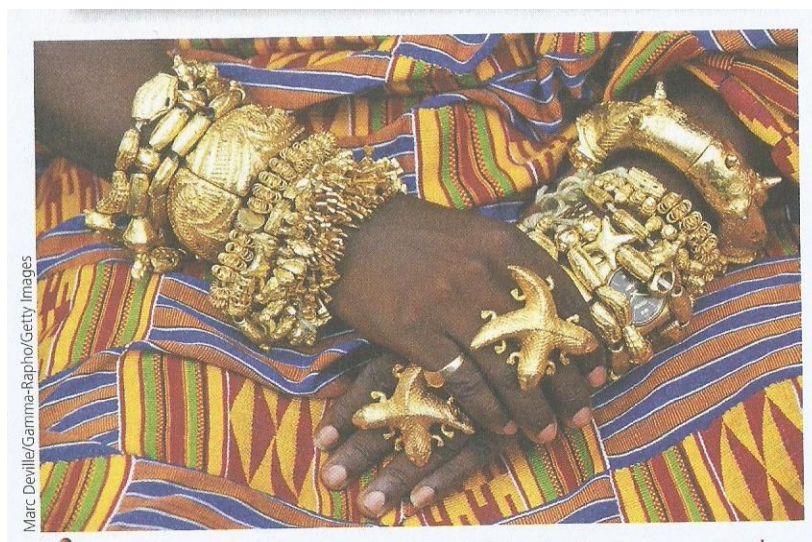


Figura 43: Nobre ganense exibindo suas joias de ouro (1995)
O ouro – riqueza natural importante na época do Império de Gana e hoje para o país denominado República de Gana - BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 1, p. 260.

Ao final desse capítulo, temos, na seção “Para refletir”, a presença de um Mapa do comércio transaariano no século X, que é acompanhado por cinco questões dissertativas, que propõem desconstruir a ideia de que a África é um continente “sem história”, como pode ser observado na figura 44.

Constatamos que o mapa complementa o texto didático do capítulo, a partir de suas cores, legenda e das questões que o acompanham, permitindo ao jovem o contato com um continente diverso em riquezas naturais e culturais, um local que possui uma intensa atividade comercial, responsável também pelos inúmeros contatos e trocas culturais entre povos, dentro e fora do mesmo. Portanto, essa atividade de reflexão favorece a propagação de discursos antirracistas em relação à história e à(s) Cultura(s) Africana(s).

PARA REFLETIR

Mapa do comércio transaariano (século X)

1. O mapa descreve as principais rotas comerciais que atravessavam o Saara, ligando a região do Sahel ao norte africano e à bacia do Mediterrâneo.

Durante muito tempo a África foi representada como um continente “sem história”.

Vamos refletir um pouco sobre estas informações a respeito do continente africano, referentes ao século X.

1. Qual o assunto do mapa?
2. Que outras informações importantes o mapa nos fornece?
3. Como essas informações estão representadas?
4. A que tempo o mapa se refere?
5. **EM GRUPO** Debatam, reflitam e respondam. Sua observação do mapa e seus estudos sobre a África confirmam ou negam a ideia de uma África “sem história”?

• Postem o resultado da sua reflexão no **BLOG DA TURMA**.

2. O mapa informa os limites aproximados do deserto, da floresta e da região do Sahel. E também a localização das maiores fontes de sal, ouro e noz-de-cola, três importantes produtos comercializados na época.

3. Estão representadas por meio de linhas coloridas para indicar limites aproximados, e símbolos de diferentes cores para identificar as maiores fontes de sal, ouro e noz-de-cola.

Fonte: HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: São Negro, 2005. p. 41.

Figura 44: Mapa – Comércio transaariano (séc. X) e questões interpretativas BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 1, p. 266.

Na sequência, temos outras atividades como: questões de múltipla escolha, questões referentes a textos complementares, de interpretação de imagem, para serem discutidas em grupo. É recorrente, no final dos capítulos da coleção, a sugestão para que os estudantes postem no *blog* da turma o resultado, as opiniões e reflexões das discussões feitas em grupo. No caso desse capítulo, a questão da importância da “fala” para as sociedades africanas que se desenvolveram ao sul do Saara.

Verificamos que algumas imagens que remetem à(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), de forma positiva, aparecem em outros capítulos, porém são identificadas de forma mais expressiva nesse volume. Nos capítulos destinados especificamente à temática africana, essas serão analisadas posteriormente.

No volume 2 da coleção, nos chama a atenção o destaque dado à cultura africana, já em sua capa (ver figura 38, p. 187). É preciso apontar, também, o cuidado dado, na página de catalogação do livro, à explicação da representação veiculada em sua capa. O mesmo pode ser observado nos outros volumes. No caso desse volume, além da descrição da dança, o autor da obra ressalta que o corredor queniano, David Lekuta Rudisha, medalha de ouro nas Olimpíadas de Londres e recordista nos 800 metros rasos em 2012, é da etnia Massai, informação importante para valorização do negro e de sua cultura, além de contribuir, de forma positiva, para a construção da identidade dos jovens afrodescendentes presentes na escola e que utilizam esse material.

Apesar da inovação, constatamos uma diminuição na quantidade de capítulos destinados especificamente à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pois, dos **16 capítulos** presentes nesse volume, apenas **um** é destinado a esta temática. Trata-se do capítulo 6, intitulado “*Africanos no Brasil: dominação e resistência*”, que, embora faça parte da história brasileira, foi desenvolvido à parte, e não como conteúdo constitutivo da nossa história. Além disso, verificamos, nos capítulos desse volume, destinados à História do Brasil durante os períodos da colônia, império e república, principalmente por meio das iconografias, a presença de elementos da(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). Tal constatação representa uma permanência, que o negro sempre esteve presente e engajado nas lutas pela liberdade, igualdade, por moradia, emprego, contra a discriminação racial, cultural, religiosa, pela participação política e nas mudanças necessárias ao país.

O capítulo 6 inicia-se com quatro fotos positivas de afrodescendentes brasileiros (ver figura 45) - **MV Bill** (músico e compositor, adepto do hip-hop e fundador da ONG Central Única das Favelas), **Daiane dos Santos** (ginasta olímpica), **Gilberto Gil** (cantor, compositor, ex-ministro da Cultura) e **Paula Lima** (cantora, formada em piano clássico e em Direito). Essas imagens não possuem legendas e busca-se com isso tentar identificar, junto aos jovens, o que sabem sobre estas pessoas - quem são, suas profissões, suas origens, estratégia importante do

ponto de vista de uma educação antirracista na medida em que dá visibilidade ao negro, aos seus conhecimentos e complementa o texto didático do capítulo.

Estes afrodescendentes são retratados como sujeitos de suas histórias, como exemplos de resistência e superação, em relação a um racismo que é diário. Apresentar negros em lugares de prestígio auxilia no processo de formação da identidade de leitores negros, em especial, para a afirmação e autoestima dos jovens estudantes afrodescendentes. Ao mesmo tempo, possibilita aos não-negros quebrar estereótipos e valorizar ícones da cultura negra.

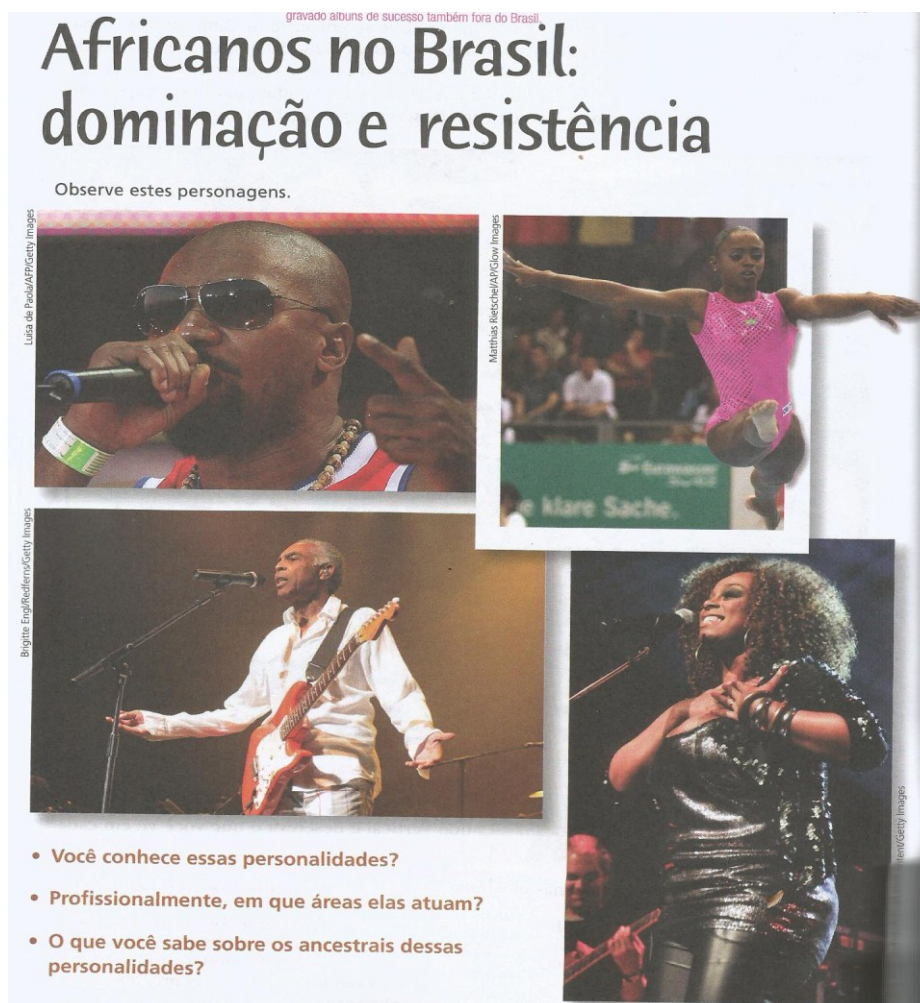


Figura 45: Abertura do capítulo 6 – destaque para afrodescendentes brasileiros
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 98.

Os textos do capítulo trazem mudanças importantes, como a diferenciação da escravidão que existia em África e a praticada pelos europeus (ver figura 46); o questionamento da relação “cordial”, apontada por Gilberto Freyre entre a casa-grande e a senzala; a citação de

manifestações culturais afrodescendentes e suas origens, como, por exemplo, a congada, originária da cultura banto (ver figura 47); a Festa de Iemanjá - manifestação da cultura iorubá; o Tambor de Crioula do Maranhão- originária da cultura jeje; o uso do termo “escravizados”, em substituição, à expressão “escravo negro”; o reconhecimento de que os africanos trouxeram consigo ricas culturas, modos de viver e expressar seus sentimentos; o destaque da resistência negra, por meio da capoeira, das irmandades religiosas, da prática das religiões afro-brasileiras, da formação de quilombos e da luta atual das comunidades quilombolas pelo reconhecimento por parte do Estado Brasileiro do título de propriedade da terra onde vivem há muitas gerações.

PARA SABER MAIS

A escravidão na África, antes dos europeus

Em termos gerais é sabido que o fornecimento de cativos provinha basicamente das guerras [...].

Esses embates ocorriam por razões variadas, como o rapto de mulheres [...], os conflitos entre “Estados” em formação ou os já constituídos ou ainda pelas guerras de expansão, assim chamadas porque os mercadores incorporavam povos tributários, segundo um sistema de pagamento de tributos e prazos fixados pela tradição. Uma vez capturados, vendidos ou mesmo no caso de morrerem em combate, os filhos desses escravos não eram vendidos nem maltratados. Criados na maioria das vezes na corte, acabavam por reconhecer o soberano como seu próprio pai; além disso, desempenhavam funções quase sempre importantes nas esferas administrativa e militar.

O segundo mecanismo que levava à escravidão era a fome que, destruindo uma sociedade, impelia os destituídos a vender a si mesmos ou a seus filhos como escravos, como um meio de sobrevivência. Por sua vez, o terceiro mecanismo era “resultado de punição judicial por algum crime ou como uma espécie de garantia para o pagamento de débito. No último caso trata-se da difundida instituição da penhora humana. Nessas situações os escravos [...] tinham acesso aos meios de produção (basicamente a terra), podiam casar-se com pessoas livres e eram considerados membros da família do senhor”.

HERNANDEZ, Leila M. G. L. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2007. p. 37.

Figura 46: Texto complementar sobre a escravidão em África antes da chegada dos europeus.
In: BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 99.

O texto acima complementa o texto didático do capítulo, apresentando para os estudantes a existência de diferenças entre a escravidão praticada em África e a implementada pelos europeus, por exemplo, nas Américas. A escravidão no continente africano acontecia em função de guerras por expansão ou formação de um “Reino”, por raptos de mulheres, fome, etc.,: tinha essencialmente um cunho doméstico, servindo como meio para se agregar mais pessoas a um

reino. Já a escravidão utilizada e levada ao continente pelos europeus é caracterizada por ser essencialmente mercantil, ou seja, tinha como base o rapto e a venda de pessoas como servas, com o objetivo de se obter lucros.

Ter atualmente a presença desta distinção nos textos dos livros didáticos de História é de grande relevância, para a desconstrução de um imaginário racista, presente nos mesmos, que sempre associou os africanos a escravos, a povos de uma cultura inferior.



Figura 47: Congada de Olímpia (São Paulo) – Manifestação da cultura banto no Brasil
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 102.

A foto acima apresenta a Congada de Olímpia, uma manifestação religiosa da cultura afro-brasileira, presente em grande parte do Brasil. Infelizmente, o texto do capítulo não aborda a congada, assim esta imagem apenas ilustra a seguinte afirmação presente no texto didático:

“milhões de africanos que aqui chegaram trouxeram, além de sua força de trabalho, suas ricas culturas e seu modos de viver e de expressar seus sentimentos” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p.102).

Pensando em uma educação antirracista, não dá mais para apoiar o silenciamento de informações, como aconteceu aqui em relação à congada. É preciso que estes novos

conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-brasileira façam parte dos textos dos materiais didáticos.

Dentro da história brasileira, o texto do livro sobre os quilombos e a luta das comunidades quilombolas destaca que:

para muitos, os quilombos só existem nos livros de História. Mas a realidade é outra. Atualmente, por todo território nacional, existem comunidades formadas predominantemente por descendentes de *escravos*, conhecidas como remanescentes de quilombos.

Em 1988, diante da pressão dos movimentos negros brasileiros e das comemorações pelo centenário da Abolição, o artigo 68 da Constituição brasileira reconheceu a propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades quilombolas.

No entanto, apesar da existência da lei, poucos remanescentes de quilombos receberam títulos de propriedade do Estado brasileiro. E hoje lutam para conseguir documentos que comprovem sua ascendência *escrava* e seu direito hereditário a terra (BOULOS JÚNIOR, 2013, p.107).

Esses trechos do texto demonstram que a resistência negra não se restringe ao passado, pois esta continua no presente e está ligada ao combate ao racismo e ao preconceito, à valorização da cultura afrodescendente, à necessidade do reconhecimento das terras quilombolas, a uma educação antirracista, dentre outros aspectos. Tanto os quilombos como as comunidades quilombolas atuais demonstram que a luta pela liberdade e pela terra é milenar, e continua mobilizando pessoas em várias partes do mundo. Além disso, a ideia de quilombo ampliou-se e não se restringe mais àquele lugar longínquo, no meio do mato, porque na atualidade existem algumas comunidades quilombolas que estão presentes nos centros urbanos e influenciam culturalmente estes locais. Entretanto, muitas dessas comunidades continuam invisibilizadas e desprotegidas por parte do poder público. Isso também é ressaltado na abertura da unidade IV, desse volume, denominada “*Terra e liberdade*”, a partir de um texto complementar e de cinco imagens.

Ainda, em relação aos trechos do livro didático citados anteriormente e tendo como base uma educação para as relações étnico-raciais, acreditamos ser mais apropriado o uso dos termos “*descendentes de africanos*”, em substituição a “*descendentes de escravos*” e “*ascendência africana*”, em substituição a “*ascendência escrava*”, pois a condição de escravo não era, via de regra, uma característica dos povos africanos. Na verdade, eles foram sequestrados e escravizados, principalmente pelos europeus.

Ao final do capítulo, há diferentes tipos de atividades que visam retomar o conteúdo do mesmo, por meio de questões de vestibulares e do Enem, além da proposta de discussões em grupo, estudo de texto complementar e de imagem.

No volume 3, de seus **13 capítulos**, não há *nenhum* capítulo destinado especificamente à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). No entanto, no capítulo 1, intitulado “*Industrialização e Imperialismo*”, da unidade I, designada “*Resistência à dominação*”, o autor do livro faz uma crítica à dominação imperialista no Congo pelos belgas, utilizando-se de uma charge (ver figura 48). Além disso, em um dos subtítulos do capítulo, identificamos a presença de um texto complementar, sobre a resistência africana à dominação imperialista europeia, conforme pode ser observado na figura 49. Entretanto, essa questão não é a discussão central do capítulo.

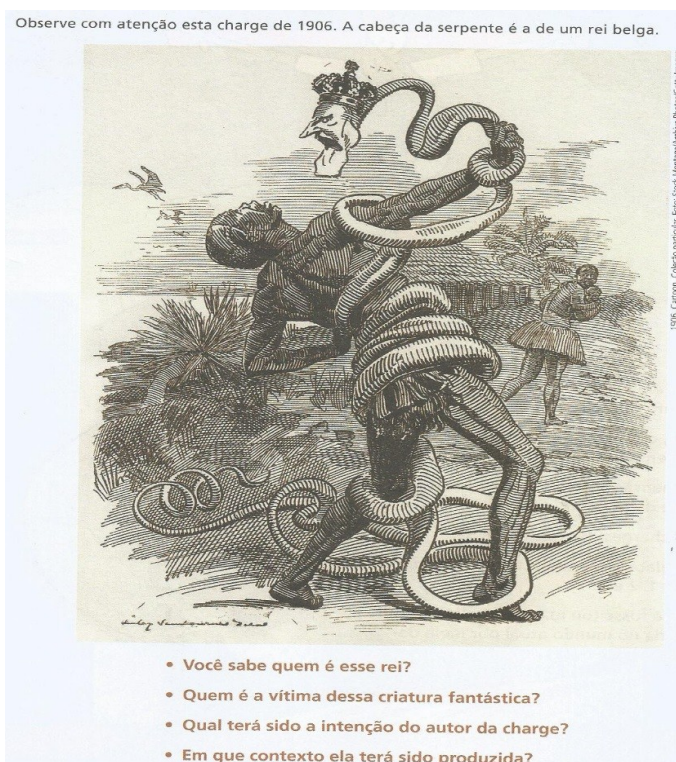


Figura 48: Charge de crítica a dominação imperialista no Congo (1906)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 10.

A charge acima é acompanhada de cinco questões que têm por objetivo instigar os jovens estudantes a interpretá-la. Busca-se, dessa forma, que o jovem/leitor perceba que o rei caricaturado, representado pela cobra, seja associado à figura do colonizador belga e sua vítima,

um congolês, à resistência africana. Nota-se que o discurso imagético presente nesta charge contribui para demonstrar a brutalidade e a perversidade pôr trás da dominação imperialista ocorrida no Congo no século XIX. Além disso, aponta também que o africano não foi passivo a tal situação, pois houve resistência e a morte de inúmeros congolezes. Dessa forma, abordar a resistência africana ao domínio europeu nos livros didáticos é condição indispensável, no processo de afirmação do negro como sujeito de sua história, bem como para a reescrita da História Africana.

Contudo, embora a charge complemente o texto didático desse capítulo e contribua para a desconstrução de discursos racistas, a resistência africana ao imperialismo não representa a principal discussão do mesmo.

PARA SABER MAIS

A resistência africana

O assalto ao continente africano em função da expansão imperialista mudou o padrão da presença europeia no território existente desde pelo menos o século XV. Com exceção do Norte, [...] a presença europeia na África ficou restrita ao litoral no período que vai do século XV ao XVIII. Em três séculos eles não foram além de uma pequena faixa litorânea em alguns pontos estratégicos, como as regiões da Serra Leoa, Costa do Ouro, Benin, Gabão, Angola, do Cabo da Boa Esperança, Moçambique e Zanzibar.

O contato com os nativos foi pautado pelo escambo e pelo comércio de escravos. Na segunda metade do século XIX, os africanos foram surpreendidos com uma grande novidade: os europeus não queriam apenas fazer trocas, mas dominar o território. O litoral já não satisfazia suas ambições, agora queriam não só adentrar o interior, mas ocupar e dominar a região.

Os Estados, reinos e sociedades africanas ofereceram resistência a esta mudança, defenderam com armas e recursos disponíveis a manutenção de sua autonomia. [...]

Popperfoto/Getty Images



Fotografia de cerca de 1900, mostrando guerreiros zulus armados com azagaias, lança curta usada na caça e na guerra.

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. História da África: uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005. p. 67.

Figura 49: Texto complementar sobre a resistência africana ao imperialismo
In: BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 17.

O texto acima, assim como a charge, complementa o conteúdo didático do capítulo e demonstra que a resistência africana à colonização foi um obstáculo para os europeus, desde o século XV. No entanto, a expansão imperialista no século XIX mudou o padrão da presença europeia em África. Nesse momento, a preocupação não é mais com o escambo e com o comércio de africanos, mas para dominar e explorar todo o território.


Vale destacar também que a fotografia que acompanha o texto exemplifica para os estudantes como se deu a resistência do povo zulu aos colonizadores britânicos, portanto, o texto e a imagem contribuem para romper com discursos que consideram o continente africano como território vencido, dominado e passivo. No entanto, é uma pena que o enfoque do capítulo seja os fatores políticos e econômicos advindos da industrialização e do imperialismo, não as resistências ocorridas contra esses processos.

Já no capítulo 8, denominado “*Independências: África e Ásia*”, grande parte foi dedicada aos processos de independências na África. Este capítulo se inicia com o poema “Mama negra” (figura 50), do poeta e fundador do Movimento Popular de Libertação de Angola, Viriato da Cruz, em que se mencionam as milhares de vozes de indivíduos, filhos de mães negras, que foram escravizadas nas Américas, mas salienta também a esperança em um novo dia: “O dia da humanidade”, ou seja, o dia em que não haverá escravidão e colonialismo.

Os versos a seguir são do poeta angolano Viriato da Cruz (1928-1973). Leia-os com atenção.

Mama negra
(Canto da Esperança)

[...]
Pela tua voz
Vozes vindas dos canaviais dos arrozais
dos cafezais dos seringais dos algodoais!...
Vozes das plantações de Virgínia
dos campos das Carolinas
Alabama
Cuba
Brasil...
Vozes dos engenhos dos banguês
das tongas dos citos das pampas das minas!
[...]
Pelo teu regaço, minha Mãe,
Outras gentes embaladas
à voz da ternura ninadas
do teu leite alimentadas
de bondade e poesia
de música ritmo e graça...
[...]
Pelos teus olhos, minha Mãe,
Vejo oceanos de dor
Claridades de sol-posto, paisagens
Roxas paisagens
[...]



Sic. XVI. Grande Mãe Die Mafra Im Etrangi, Augsburg, Alemanha

Mas vejo também que a luz roubada
aos teus olhos ora esplende
demoniacamente tentadora
- como a Certeza...
cintilantemente firme -
como a Esperança...
em nós outros, teus filhos,
gerando, formando, anunciando
o dia da humanidade
O DIA DA HUMANIDADE!

Disponível em: <www.lusofoniapoetica.com/index.php/artigos/Viriato-da-cruz/mama-negra.html>. Acesso em: 10 jun. 2013

- **Que impressão a leitura do poema lhe causou?**
- **O que o poeta quis dizer com: “Pela tua voz / Vozes vindas dos canaviais dos arrozais [...] dos seringais dos algodoais!...”?**
- **A quem o poeta se refere ao dizer: “Pelo teu regaço, minha Mãe, / Outras gentes embaladas...”?**
- **Qual o significado, no poema, de “O DIA DA HUMANIDADE”?**

Figura 50: Poema “Mama negra” (Canto de Esperança) de Viriato da Cruz e questões para interpretação BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 152.

Esta estratégia complementa o texto didático do capítulo e é interessante para que os jovens percebam como a poesia pode contribuir para repassar o ideal de luta, de resistência e desejo de independência dos africanos. Nesta perspectiva, a literatura africana pode proporcionar o contato com novos conhecimentos sobre a luta dos africanos contra a dominação e a exploração colonial. Desse modo, sua presença nos livros didáticos, por meio de poesias, contos, provérbios, é profícua, na divulgação de novos saberes, experiências e para a desconstrução de discursos racistas que ainda se fazem presentes nesses materiais.

Logo em seguida, o texto principal do capítulo introduz os conceitos de Pan-africanismo e Negritude, apontando-os como inspiradores dos movimentos de resistência africanos. Soma-se a isso a apresentação dos processos de independências em Gana, Quênia, Guiné, Argélia, Congo, Angola, Moçambique, dentre outros países, que ressaltam a resistência, contra o colonizador, organizada pelos próprios africanos. Também retrata-se a luta de Nelson Mandela contra o *apartheid*, regime de segregação racial implantado na África do Sul. Ganha destaque do autor, nesse capítulo, uma grande quantidade de fotos que retratam os líderes desses vários movimentos de resistência (ver figuras 51 e 52)



Figura 51: Patrice Lumumba (1960) – Líder da luta pela Independência do Congo - BOULOS JÚNIOR, 2013, v.3, p. 152.



Figura 52: Agostinho Neto (1975) – Líder da luta pela independência de Angola – BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 160.

As fotos anteriores complementam o texto didático do capítulo e confirmam que as independências no continente africano não foram abordadas levando-se em conta apenas o viés eurocêntrico. A participação africana passa a fazer parte dos processos de lutas pelas independências, embora o texto do livro didático continue dando ênfase aos aspectos políticos, não abordando as mudanças sociais e culturais positivas proporcionadas pelas independências ocorridas. Mesmo assim, a apresentação dessas imagens aos jovens estudantes do Ensino Médio possibilita o contato com os próprios sujeitos das lutas de independência e a construção de novos imaginários e representações positivas a respeito dos africanos e do continente africano. Enfim, estas fotos contribuem para o surgimento e a propagação de novos discursos contra-hegemônicos e antirracistas.

Verificamos também a presença de novas iconografias e de textos complementares, em capítulos desse volume, principalmente nos destinados à História do Brasil, que remetem à História e a(s) Cultura(s) Afrodescendente(s), de forma positiva e emancipatória, conforme pode ser observado na figura 53. Vale destacar os seguintes textos: “*Teatro e racismo no Brasil de Outra*”, “*Movimento Negro no Brasil: arte e resistência*” e “*Rap*”.

O TEXTO COMO FONTE

Movimento negro no Brasil: arte e resistência

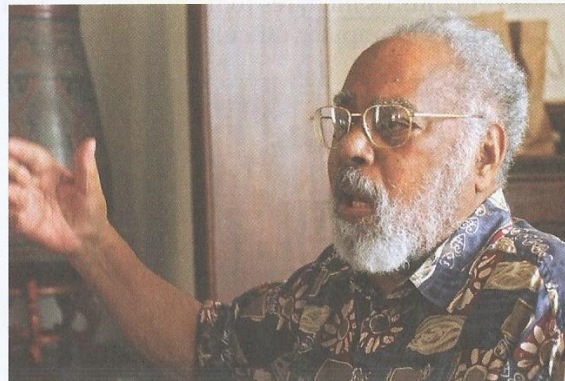
Durante a experiência democrática vivida pelo Brasil entre os anos de 1945-1964, os negros travaram uma luta árdua pela igualdade de direitos e pelo fim da discriminação racial na sociedade brasileira. Uma das lideranças mais atuantes nessa luta foi o ator, pintor e intelectual Abdias do Nascimento, que fundou, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Esse grupo teatral ensaiava e apresentava peças com o intuito de conscientizar o público da existência do racismo brasileiro, além de dar oportunidade para atrizes e atores negros mostrarem seu talento.

Em 1945, o movimento negro brasileiro ganhou novo impulso. Intelectuais e ativistas negros fundaram, no Rio de Janeiro, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, cujos principais objetivos eram: liberdade de palavra escrita e falada;

Movimento negro

Conjunto de movimentos sociais negros em defesa dos interesses e pela promoção dos afro-brasileiros.

liberdade de culto às religiões afro-brasileiras; punição às empresas que faziam seleção baseada na cor; abolição da seleção em função da cor nas escolas militares. Nessa mesma época, o poeta pernambucano Solano Trindade uniu-se ao intelectual baiano Edison Carneiro para fundar o Teatro Popular Brasileiro.



Alaor Filho/istóradio Conteúdo

Abdias do Nascimento foi um defensor incondicional da igualdade de oportunidades para os afrodescendentes no Brasil.

Figura 53: Texto complementar sobre o Movimento Negro no Brasil
Destaque na foto para Abdias do Nascimento (fundador do Teatro Experimental do Negro)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 203.

O texto anterior complementa o conteúdo didático do capítulo 10, intitulado “*De Dutra a Jango: uma experiência democrática*” e, a nosso ver, pode ser considerado um marco na história do livro didático, uma vez que apresenta para os estudantes o reconhecimento da luta do Movimento Negro pela igualdade de direitos e pelo fim da discriminação na sociedade brasileira. Junta-se a isso o destaque dado à foto de Abdias do Nascimento - militante do movimento, ator e intelectual responsável pela fundação do Teatro Negro Experimental, no Rio de Janeiro, em 1944, instituição que foi criada com o objetivo de constestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana presente no Brasil.

A presença, tanto deste texto como da fotografia no LDHEM, abre espaço na sala de aula de História para o contato com novos conhecimentos, com discursos antirracistas, e com a história de pessoas importantes na luta por direitos e contra o racismo no Brasil, que por muito

tempo foram invisibilizadas. Esse capítulo termina com atividades de múltipla escolha e dissertativas, de análise de um texto complementar e de uma imagem, mas, em sua maioria, são atividades voltadas para as independências africanas.

Retomando a análise do “Guia de livros didáticos do PNLD de 2015”, os avaliadores do MEC conferem singularidade à obra, em função das fontes visuais e devido à variedade de fontes documentais. Além disso, afirmam que as seções “*A imagem como fonte*” e o “*Texto como fonte*”, presentes na coleção, possibilitam explorar a multiplicidade de visões sobre o processo histórico, o desenvolvimento de habilidades promovendo a autonomia e a construção de um conhecimento significativo por parte dos jovens do Ensino Médio. Eles pontuam, ainda que o professor possa aproveitar todas as possibilidades de aprendizagem apresentadas nos livros, para problematizar a ênfase na narrativa linear dada pelo autor ao texto principal dos capítulos de toda a coleção.

A coleção “História: Sociedade & Cidadania” esta estruturada a partir das seguintes seções:

- **Páginas de abertura de unidades** – como citado anteriormente, cada unidade da coleção é introduzida por páginas duplas que recorrem a imagens (pinturas, fotos, caricaturas, desenhos, reprodução de cenas de filmes, etc.) e textos a partir dos quais os alunos são estimulados a falar sobre o que sabem ou imaginam saber, a levantar questões e a extrair informações das fontes apresentadas. O objetivo desta seção é motivar e trabalhar a competência leitora dos jovens estudantes.
- **Página de abertura de capítulo** – semelhante à abertura das unidades, esta página introduz o assunto a ser trabalhado utilizando-se de imagens e textos que dialogam com o título do capítulo.
- **Corpo do capítulo (seções internas)** – o texto principal dos capítulos possui uma linguagem fluente e adequada aos jovens do Ensino Médio. Há uma grande preocupação da coleção com a articulação entre texto verbal e texto visual. A ideia do autor da obra é que a imagem não sirva apenas para reforçar o texto ou dialogar com ele, mas que ela também contribua para uma educação do olhar. Além disso, constatamos que o texto principal dos capítulos vem absorvendo as mudanças historiográficas e educacionais, não ficando estas apenas restritas aos textos complementares e às atividades do final dos

capítulos. Enfim, no decorrer do texto principal dos capítulos, também foram inseridos glossários, sugestões de vídeos com endereços eletrônicos e os seguintes boxes:

- **“Para saber mais”** – o objetivo deste box é alargar ou detalhar um assunto derivado do tema principal.
- **“Para refletir”** – este box visa estimular a reflexão dos jovens estudantes e tem como base um determinado questionamento.
- **“Dialogando”** – esta seção visa proporcionar a participação oral dos estudantes, a partir da resposta a uma dada questão ou interpretação de uma imagem, gráfico ou tabela. Esta estratégia pedagógica representa uma oportunidade para o estudante se posicionar e apresentar o seu conhecimento.
- **Atividades** – Há uma variedade de tipos de atividades que visam estimular a escrita, a leitura e interpretação de textos: imagens, tabelas e gráficos, questões de múltipla escolha e dissertativas, extraídas do Enem e de vários vestibulares. Nesse sentido, vale destacar as seguintes seções presentes em todos os capítulos da coleção:
 - **“Integrando com...”** – esta seção tem por finalidade propor atividades que possibilitam aos jovens mobilizar conhecimentos de diversas disciplinas. É uma atividade de cunho interdisciplinar.
 - **“O texto como fonte”** – esta seção possibilita aos estudantes o contato com diferentes gêneros textuais e visa também fazer com que os mesmos sejam capazes de identificar quem está falando, o lugar de fala, o contexto da produção do texto, o que foi dito, o que foi silenciado e até mesmo contestar e problematizar o texto.
 - **“A imagem como fonte”** – esta seção tem como objetivos a educação do olhar, a formulação de conceitos e a prática da escrita. Desse modo, as imagens são apresentadas, seguidas por questões que visam fazer com que os jovens façam a leitura e a interpretação das mesmas.
- **Debatendo e concluindo a unidade** – Por fim, para o fechamento das unidades da coleção, também foram inseridas páginas duplas onde consta a presença de textos e imagens que visam revisar, consolidar conceitos, discutir o tema, pensando na relação passado-presente e no exercício da cidadania.

1.1.2 O “Manual do professor” na Coleção Didática “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD 2015

Decidimos analisar o “Manual do professor”, com o intuito de descobrir e/ou confirmar se esta coleção didática possui uma proposta pedagógica que possa contribuir para a prática do Letramento Imagético e Racial Crítico, tendo como base as novas imagens sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), que julgamos contribuir para o combate ao racismo e para valorização do negro e de sua cultura.

Em relação ao livro do professor, o “Manual de apoio ao Professor”, que consta no final de cada livro da coleção, possui 112 páginas e está dividido em sete partes: “Metodologia da História”, “Metodologia do Ensino-aprendizagem”, “Cidadania e Movimentos Sociais”, “As seções da obra”, “Planejamento, textos e atividades complementares”, “Respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno” e “Bibliografia”. Em relação a estas partes, podem ser agrupadas de duas formas: uma parte geral, presente, da mesma forma, em todos os manuais de apoio ao professor da coleção; e uma parte específica, que tem ligação direta com as unidades, capítulos e atividades presentes em cada livro da obra.

Na parte geral, há uma apresentação da metodologia da História e da forma de ensino-aprendizagem apresentada na coleção. Neste aspecto, vale destacar o investimento dado por esta obra didática ao trabalho com imagens, ao desenvolvimento da leitura e da escrita e ao incentivo à realização de trabalhos interdisciplinares.

Em relação ao desenvolvimento da competência leitora e escritora dos jovens no Ensino Médio, o “manual” salienta que

é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e não somente da área de Língua Portuguesa. A História, importante ciência humana, pode e deve dar uma contribuição decisiva nesse processo, e uma das condições para isso é o trabalho planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica; a dos quadrinhos, a do desenho, a da charge, entre outras).

Boa parte do que os alunos aprendem em História na escola é resultado da leitura (de textos e imagens), daí a importância de familiarizá-los também com procedimentos de leitura, específicos e diferenciados a cada um desses registros.

Corroboramos com estes apontamentos, no entanto, nota-se a necessidade de mais investimento por parte dos docentes, no desenvolvimento do Letramento Crítico dos estudantes.

Do ponto de vista da Metodologia da História, a obra

tem seus conteúdos e metodologias relacionados a três correntes historiográficas: Positivismo, Materialismo Histórico e Nova História. E parte da ideia de que a História tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente, bem como com as relações entre um e outro.

Ter compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, mas sim, pesquisar com seriedade, baseando-se nos fatos históricos e não distorcendo os mesmos. Pois, sem respeito ao acontecido a História vira ficção. Já o compromisso com o presente não significa, contudo, presenteísmo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para as atitudes, valores e ideologias praticados no presente.

Mas significa sim, tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas (*Manual de apoio ao professor*, 2014, p.6-8).

Nesta parte, dentre os conceitos da área de História apresentados, destacamos o de cultura, pois dialoga com o que defendemos em nossa pesquisa. A cultura aqui é pensada com base na definição presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no conceito proposto por Bezerra (2005), como sendo um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes, regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços (PCN + Ensino Médio, 2002, p. 71-72).

Dessa forma, a cultura não se refere apenas ao conjunto de manifestações artísticas e materiais. Ela envolve a organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano, dos ritos, das religiões, das festas, enfim, se relaciona aos modos de ser e viver no mundo. A cultura também confere

identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências, constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contém elementos de acomodação-resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações interétnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido (BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Portanto, a cultura não é algo fixo, único, pronto e acabado, mas algo vivo, passível de adaptações e trocas, reinvenções, de luta política por reparações e de defesa de direitos. As novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas nos LDHEM, desta coleção, têm nos demonstrado isso.

É importante destacar também, a relevância dada pelo “Manual de apoio ao professor” ao trabalho com imagens - fotos, pinturas, gravuras, caricatura, ilustrações, desenhos, etc., o que, em nossa análise, podem ser apontado como procedimentos que podem contribuir para um letramento imagético crítico dos jovens. Desse modo, segundo o texto do “manual”, o professor, ao utilizar imagens na sala de aula, por exemplo, as do livro didático, deve levar em consideração que:

- A imagem é polissêmica, ou seja, é um misto de arte e ciência, técnica e cultura. Sendo assim, até um simples retrato admite várias interpretações;
- A imagem é uma representação do real e não a sua reprodução;
- A imagem possui um efeito de realidade, ou seja, a capacidade de se parecer com a própria realidade;
- Ver não é sinônimo de conhecer, ou seja, “eu vi” não significa “eu conheço”. Assim, ver no noticiário televisivo, um episódio de um conflito no Oriente Médio não significa conhecer aquele conflito, seus motivos, seu contexto, etc.;
- É um equívoco pensar que a imagem fala por si (*Manual de apoio ao professor*, 2013, p.15-17).

Além disso, conforme o “manual”, tomar a imagem como fonte para o conhecimento de História envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria. E para obter dela informações é necessário desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas como: por quê? por quem? em que contexto e com que intenção foi produzida? É preciso pensar a imagem como *um instante congelado do real*, que é organizado com base em uma determinada estética e visão de mundo.

O “Manual de apoio ao professor” também ressalta que

o trabalho com imagens pode ajudar no desenvolvimento da competência de ler e escrever a partir do registro visual, bem como estimular as

habilidades de observar, descrever, sintetizar, relacionar, entre outras. Além de contribuir decisivamente para uma “educação do olhar”.

Ele pode ser feito no início de um bloco de conteúdos, para introduzir um assunto e estimular o interesse do aluno; durante a exposição dialogada, como forma de elucidar um aspecto do conteúdo; ou no final de um bloco de conteúdos para cotejar as hipóteses levantadas inicialmente pelo aluno (*Manual de apoio ao professor*, 2013, p.18).

E neste sentido, o autor da coleção também propõe alguns procedimentos a serem seguidos para que o professor possa introduzir a leitura de imagens em sala de aula, que são os seguintes:

- **Primeiro passo:** Apresentar aos alunos uma imagem (fotografia, pintura, gravura, etc.) sem qualquer legenda ou crédito. A seguir, pedir que eles observem a imagem e **descrevam livremente** o que estão vendo, antes de oferecer qualquer informação. A intenção é permitir que eles associem o que estão vendo às informações que possuem, levando em conta, portanto, seus conhecimentos prévios. Nessa leitura inicial busca-se estimular nos alunos o senso de observação e a capacidade de levantar hipóteses e traçar comparações.
- **Segundo passo:** Buscar com os alunos o máximo de informações internas e externas à imagem. Para obter as informações internas, fazer perguntas como: “O que é isto?”; “Para que serve?”; “Do que é feito?” (levando em conta que o que está sendo representado é um objeto). Com relação às informações externas, fazer perguntas como: “Quem fez esse objeto?”; “Quando ele foi feito?”; “Para que ele foi feito?”; “Em que contexto ele foi feito?”.
- **Terceiro passo:** De posse das informações obtidas na pesquisa, pedir aos alunos que produzam uma legenda para a imagem em foco. Comentar com eles que a legenda pode ser predominantemente descritiva, analítica e/ou conter um comentário sobre a relação entre a imagem e o texto. Ao comentar as legendas produzidas pelos alunos, lembrar que o que estão vendo é uma representação do real e não sua reprodução (*Manual de apoio ao professor*, 2013, p.19).

Tais procedimentos, a nosso ver, contribuem para prática do letramento imagético e racial crítico que propomos para a leitura de imagens. Segundo o texto do “manual”, eles representam apenas uma proposta de trabalho entre várias que podem ser estabelecidas e ressaltam que a transformação da imagem em fonte para o conhecimento da História pode ajudar o leitor a ganhar autonomia e capacidade crítica, possibilitando aos jovens do Ensino Médio, por exemplo, perceber que uma imagem efêmera que a mídia veicula como verdadeira pode ser e, quase sempre é, a imagem que se deseja propagar, a que está diretamente ligada a uma determinada concepção de homem, de cultura e de mundo que se pretende perpetuar.

Por meio da análise do “Manual de apoio ao professor”, verificamos também uma preocupação dispensada pelo autor da coleção ao uso de filmes e vídeos em sala de aula, e a sugestão de um roteiro a ser seguido pelo professor para o trabalho com tais recursos. Além disso, o uso da internet, durante a aula, é outro aspecto importante apontado, entretanto, segundo o “manual”, ao mesmo tempo em que facilita o acesso a um amplo leque de textos e imagens, pode criar o hábito, entre os estudantes, de buscar o “trabalho pronto”, nos *sites* da rede mundial de computadores. Dessa forma, como foi feito com as imagens, filmes e vídeos, o autor da coleção didática também sugere procedimentos, a serem utilizados pelo professor, com o intuito de potencializar o uso correto da internet no ensino-aprendizagem da História.

Ainda, na parte geral, constatamos que a coleção fundamenta sua compreensão de cidadania a partir de uma perspectiva histórica de lutas, que é ancorada na conquista dos direitos civis, políticos e sociais. Neste sentido, o “manual” apresenta a luta do Movimento Negro pela inserção da História da África nos currículos escolares, como sendo uma experiência concreta do exercício da cidadania em nossa história. Além disso, é destacado que estudar a temática “afro” e a temática indígena é necessário, não só por obediência à lei e por contribuir para a construção da cidadania, mas também porque:

- a) O estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades.
- b) Esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”.
- c) O estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

(...) Além disso, todos os brasileiros, independente da cor ou da origem, têm o direito e a necessidade de conhecer a diversidade étnico-cultural existente no território nacional (*Manual de apoio ao professor*, 2013, p.34-35).

A primeira parte do “Manual” termina com a indicação de textos complementares, sugestão de livros para a leitura do professor e dos jovens do Ensino Médio, *sites* e filmes, que podem auxiliar o professor no trabalho com a temática africana, afrodescendente e indígena nas aulas de História. Junta-se a isto, a descrição das seções que estruturam a organização da coleção.

A segunda parte do “Manual de apoio ao Professor” caracteriza-se por ser diferenciada em cada livro da obra, pois as seções “Planejamento, textos e atividades complementares”, “Respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno” e

“Bibliografia referenciada”, estão diretamente ligadas às unidades e capítulos específicos de cada livro. Sendo assim, é apresentada uma proposta de planejamento para cada unidade que é acompanhada por textos e atividades complementares, respostas e comentários referentes a todas as atividades propostas no livro do aluno e a bibliografia de referência utilizada.

Na parte de “Planejamento, textos e atividades complementares”, nos chamou a atenção, um texto complementar, intitulado “*Festas, carnaval e Egito antigo*”, extraído do livro *Egiptomania: o Egito no Brasil*⁴⁸, em que a origem do carnaval seria o Egito e estaria relacionado aos rituais de culto a Ísis, a Deusa da fertilidade, que aconteciam nos períodos de plantio e da colheita. Desse modo, os gregos e romanos teriam tido o contato com essas manifestações culturais e as assimilado.

Semelhante ao carnaval de hoje, essas cerimônias representavam a inversão e suspensão de regras e códigos sociais, onde havia muita comida e bebida, dança, música e a liberação sexual. Contudo, observa-se por meio do texto a intenção da coleção em demonstrar para o professor que o Egito é africano e negro, que sua cultura influenciou inúmeros povos e continua influenciando os negros na diáspora. Assim, as autoras do conteúdo afirmam que

é nesse sentido de ritual utópico e de perpetuação de memórias coletivas, que o Egito e a Etiópia – ou a África Oriental mítica – estão presentes, recorrentemente, nas representações dos descendentes de africanos durante o carnaval brasileiro. Nessa espécie de ritual de inversão, abre-se uma brecha no cotidiano para que eles possam expressar sua negritude, ou seja, a “reconquista do espaço negro” no seio da sociedade permanentemente excludente (GERMANO e BAKOS, 2004, p.103).

Nessa perspectiva, Oliveira (2005), citando Bakhtin (1993), afirma que o carnaval não pode ser visto como uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta, embora provisória, de liberdade. No carnaval, é a própria vida que representa e interpreta uma outra forma livre da sua realização. Para tanto, o carnaval pode ser visto como uma segunda vida do povo, a sua *vida festiva*, baseada no princípio do riso. Ao contrário da festa oficial, o carnaval é o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus (OLIVEIRA, 2005, p. 99).

⁴⁸ Para leitura deste texto completo, ver GERMANO, Íris Graciela; BAKOS, Margaret M. (Orgs.). *Egiptomania: o Egito no Brasil*. São Paulo: Paris Editorial, 2004, p. 103-107.

Segundo Oliveira (2005), o carnaval também pode ser considerado como uma “segunda cultura”, sustentada pelas pessoas comuns ou comunidades plebeias. Uma forma de cultura que se opõe à cultura “oficial” e hegemônica, na literatura e na vida pública do mercado e das praças. Além disso, a autora ressalta que o carnaval é um tipo de atitude, uma história de linguagens ou práticas que funcionam como uma estratégia contra-hegemônica (OLIVEIRA, 2005, p. 101 e 112).

Embora saibamos que a representação do Carnaval, como ritual que mistura pobres e ricos, negros e brancos, cultura popular e de elite, seja relativamente recente, pois foi trazida pelos portugueses, tendo como marco os anos 30 do século XX no Brasil, foi a partir desse momento que houve a proliferação de inúmeros blocos, cordões e sociedades populares, a desfilar pelas ruas, ao som dos ritmos e das danças de origens africanas. Nota-se, então, que o carnaval passou por várias readaptações culturais, desde sua chegada ao Brasil com as quadrilhas portuguesas, até se popularizar com os ritmos negro-ameríndios.

Lembramos o surgimento do axé a partir da década de 1950, com o surgimento do trio elétrico, em Salvador, e paralelamente a isso, o que aconteceu na década de 1970, com a proliferação de blocos afro, como: Ilê Aiyê, Filhos de Gandhi, Muzenza, Araketu, Olodum, entre outros.

Assim, a partir da década 1970, o carnaval passou a representar para os afrodescendentes um espaço da história de resistências, conflitos, exclusões e negociações. Época em que o povo negro se afirma como descendente de africano e passa a evocar sua origem própria, que precisa ser preservada, reinventada e compartilhada. Isso pode ser observado por meio da referência ao Egito e a Etiópia, seja nas músicas de blocos de carnaval, como nas de escolas de samba, seja nas letras de *reggae*.

No que diz respeito aos aspectos físicos dos livros da coleção, nota-se a preocupação com o estabelecimento de um vínculo entre os textos escritos e as imagens, com a utilização de uma variedade de documentos, com o tamanho das letras e com uma linguagem fluente e próxima dos jovens, como pode ser observado na figura 54.

As cores e as imagens são dois instrumentos importantes utilizados na obra como meios para despertar o interesse do jovem estudante pela leitura e pelo estudo da História. Já em relação ao sumário, embora destaque por meio das cores os títulos das unidades e dos capítulos,

os avaliadores do MEC apontaram a ausência das subseções dos capítulos como um dificultador no momento de localização de subtemas e de outras informações.


UNIDADE III
MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE

Debatendo e concluindo

Nesta unidade estudamos os movimentos sociais dos anos de 1960 e de 1970, tais como o Movimento de Resistência Pacífica, o Movimento de Libertação Nacional, o Movimento Socialista, o Movimento Operário, o Movimento de Mulheres, o Movimento Estudantil.


Agora vamos caracterizar e debater um movimento social cujos protagonistas são jovens pobres – negros e mestiços, em sua maioria – que vivem na periferia das grandes cidades: o *hip hop*, um movimento cultural que se iniciou nos Estados Unidos no final dos anos de 1960. Entre os mais importantes elementos do *hip hop* estão a dança (o *break*), as artes plásticas (o grafite) e a música (o *rap*).

fonte 1




A esquerda, jovem tunisiano dançando break no passeio da avenida Habibi Bourguiba, em Túnis (maio de 2013). Admiradores da cultura *hip hop* param para assistir às suas acrobacias.

fonte 2



A direita, grafite em via elevada do bairro de Santana, na cidade de São Paulo, em 2011.

fonte 3



O rapper Emicidá, em show no festival SWU, em Paulínia, São Paulo, em dezembro de 2011.

fonte 4

O texto a seguir é de Marina de Mello e Souza, professora de História da África da Universidade de São Paulo.

Rap

A importância da palavra entre as sociedades africanas reaparece numa das mais fortes manifestações afro-brasileiras contemporâneas: o *rap*. Nele, a força da musicalidade africana está presente em circuitos que unem os negros dos Estados Unidos aos negros do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tanto os ritmos marcados e repetitivos, como a força da palavra, e especialmente da palavra cantada, remetem a características das sociedades africanas. Além de narrar fatos do cotidiano e fazer a crônica dos acontecimentos, como fazem as sociedades africanas, as letras das músicas de *rap* denunciam a opressão e a marginalização a que estão submetidos os habitantes das periferias dos grandes centros urbanos, em sua maioria negros e mestiços. Geralmente acompanhando a música há um tipo específico de dança, conhecido como *break*, no qual as marcas africanas também são evidentes. Não mais o requebro de quadris e o menção de ombros presentes no samba, mas a quebra dos movimentos na qual a parte superior e a parte inferior do corpo se tornam quase independentes uma da outra, o que também é tipicamente africano.

O *rap* surge em um momento em que a adoção dos valores do mundo branco dominante não é mais vista como necessária no caminho da ascensão social e em que as raízes africanas são valorizadas em vez de negadas. A contestação da ordem social e a denúncia da violência presentes nas letras desse gênero musical fazem parte de um movimento de valorização da negritude que tomou corpo a partir da década de 1960 [...]. Além de denunciar a opressão e a violência que pesam sobre as populações da periferia, os grupos de *rap* muitas vezes se engajam em atividades que visam enfrentar os problemas dessas comunidades, como promoção de oficinas e palestras voltadas para o aperfeiçoamento profissional e intelectual das pessoas. Dessa forma, apesar de serem vistos com suspeita pela opinião pública [...] empreendem ações que buscam solucionar os problemas que afligem esses grupos [...].

Professora: a fonte 1 permite concluir que o break, elemento-chave da cultura hip hop, foi difundido por várias partes do mundo, incluindo-se neste universo a Tunísia, na África. O grafite nasceu a partir das estruturas feitas pelos jovens com spray nas estações de metrô e nos muros de Nova York dos anos de 1970, hoje o grafite é visto como arte de rua. As letras dos raps geralmente afirmam o que a fonte 4 afirma: além de fazerem uma crítica do dia a dia, as letras denunciam a corrupção na política, os preconceitos sociais e raciais a que estão submetidos os habitantes pobres das periferias, e também valorizam a negritude e as raízes africanas. A fonte 4 sugere, ainda, a estreita ligação entre a cultura hip hop e os movimentos africanos e o rap.

1. O que a leitura da fonte 1 permite concluir e está subentendido?
2. Faça uma pesquisa rápida sobre a origem do grafite e produza um pequeno texto sobre o assunto.
3. Após uma breve pesquisa sobre as letras das composições do rapper Emicidá, responda: o conteúdo delas confirma ou nega o afirmado pela autora do texto da fonte 4?
4. O que se pode concluir a respeito da fonte 4 e está explícito?
5. **EM GRUPO** Debatam, reflitam e opinem: o que será que explica a "suspeita" que pesa sobre o tipo de música conhecido como *rap*?
 - Postem o resultado do debate no [BLOG DA TURMA](#).

Figura 54: Páginas do miolo do livro “História: Sociedade & Cidadania” PNLD 2015 BOULOS JÚNIOR, 2013, v.3, p. 226-227.

1.2 A Coleção “História: Sociedade & Cidadania” – PNLD de 2018

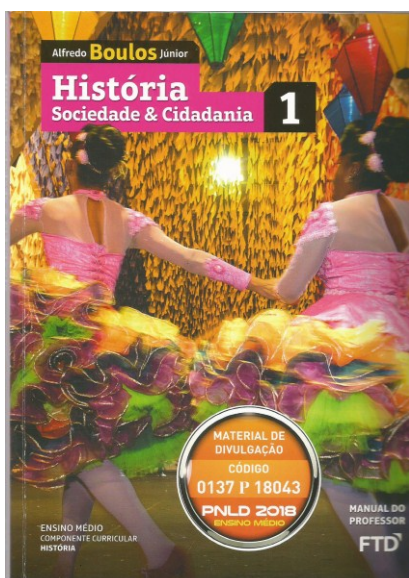


Figura 55



Figura 56

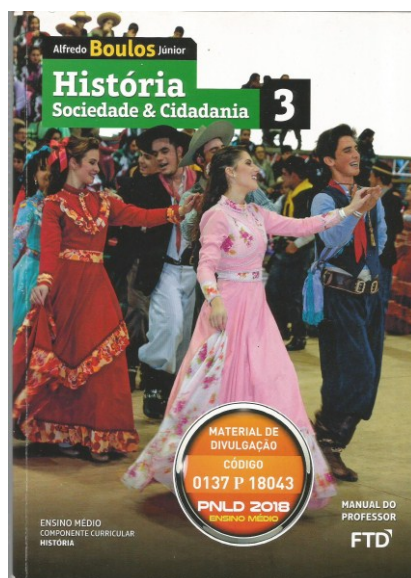


Figura 57

Figuras 55, 56 e 57: Capas dos livros didáticos da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, volumes 1, 2 e 3 (Elaboradas por Bruno Attili) – PNLD 2018.

Esta coleção didática está dividida em três volumes, sendo que cada um deles possui 288 páginas, quatro unidades temáticas, os volumes 1 e 2 possuem 14 capítulos cada um e o volume 3, 13 capítulos. Trata-se da segunda edição da coleção, ocorrida em 2016, com objetivo de participar do PNLD de 2018. No entanto, apesar das permanências, podemos apontar algumas mudanças significativas que aconteceram nos livros desta coleção, se o compararmos à edição anterior. Neste sentido, vale destacar, em relação à(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), um aumento no número de novas iconografias e textos complementares sobre estas temáticas; a presença de *fac-símiles* (imagens de capas de livros), nos capítulos dos livros da coleção, que podem contribuir para a ampliação das discussões sobre a participação do negro e de sua resistência/luta em vários momentos da nossa história. Para além disso, devemos ressaltar o fato de a obra manter o foco na formação leitora e escritora dos jovens do Ensino Médio, ou seja, em um Letramento Crítico, que, a nosso ver, é condição importante para a leitura e interpretação das novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), veiculadas no livro didático e para a prática de uma educação antirracista.

Assim como na edição do PNLD de 2015, os volumes da coleção continuam nos chamando a atenção em virtude de suas capas coloridas, que retratam manifestações culturais que acontecem no território brasileiro, conforme figuras 55, 56 e 57, pela grande utilização de imagens e textos variados, além da ênfase dada, pelo subtítulo, ao trabalho com a cidadania, anunciando o foco da coleção. Em função destes fatores, como já mencionamos anteriormente, acreditamos que esta coleção tenha sido a mais escolhida pelos professores das escolas públicas brasileiras, tanto no PNLD de 2015 como no de 2018.

A respeito das capas desta coleção, vale salientar que, a do volume 1 retrata o São João em Campina Grande (PB), considerado a maior festa junina do Brasil. No entanto, lembramos que as quadrilhas têm como origem a cultura europeia. No volume 2, temos a apresentação do grupo de Jongo de Piquete (SP), manifestação cultural de origem banto, que se desenvolveu no Brasil, durante a expansão cafeeira. No volume 3, é apresentado o Grupo de danças Ronda Charrua, do Centro de Tradições Gaúchas (RS), símbolo da presença da cultura italiana na cidade de Farroupilha. Portanto, a nosso ver, pensando essas capas ao nível de uma macro enunciação, estas são reveladoras do mito da “Democracia Racial”, na medida em que demonstram, por meio das fotos das três manifestações culturais, que somos um país miscigenado em que há harmonia entre as várias manifestações culturais e os grupos sociais que compõe a sociedade brasileira. Sendo assim, reafirmam o racismo. Além disso, observa-se que duas capas ilustram manifestações culturais de origem europeias trazidas por portugueses e italianos a nosso país, enquanto que apenas uma é dedicada à cultura afro-brasileira. Esse fato carrega consigo um discurso implícito que demonstra a força hegemônica da cultura europeia no Brasil.

No volume 1, como na edição anterior, há um texto inicial em que o autor conversa com os jovens do Ensino Médio, apontando os objetivos e a importância do estudo da História para a vida em sociedade. Em seguida, utilizando-se de imagens e textos de páginas do próprio livro, de forma esquemática, é apresentada sua organização. Constatamos que não há, neste volume, como também nos demais, a proposição da montagem de um *blog* para a turma, acompanhando estes textos iniciais, como pode ser visto na coleção do PNLD de 2015. Tal proposta passou a fazer parte de um dos subtítulos do “Manual de apoio ao professor”, que, nesta coleção, recebeu o nome de “Materiais de apoio ao Professor”. No entanto, nos finais das unidades da coleção, após a discussão e a pesquisa sobre um dado tema, o autor sugere, como

atividade, que os jovens postem no *blog* da turma o resultado. Nos livros da coleção anterior, esse tipo de atividade fazia parte da maioria dos capítulos.

Nesse volume há 14 capítulos, enquanto na coleção do PNLD de 2015, o mesmo volume possuía 17 capítulos. Nota-se, então, uma diminuição no número de capítulos, contudo esta diminuição não significou supressão de temáticas, mas a fusão de alguns capítulos. Assim, no que diz respeito à(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), como na obra anterior, há dois capítulos destinados especificamente para tais temáticas, até os nomes dos mesmos foram mantidos. Trata-se do capítulo 4, intitulado “*África Antiga: Egito e Núbia*”, e do capítulo 12, denominado “*Formações políticas africanas*”. Já em relação à escrita do texto principal dos capítulos de toda esta coleção, diferentemente da anterior, que utilizava mais de uma coluna para o desenvolvimento do texto, emprega apenas uma coluna, o que facilita a leitura. Além disso, constatamos certa diminuição no tamanho de algumas imagens, a repetição e presença de novas.

O capítulo 4 se inicia com um texto de Christian Jacq, intitulado “*As egípcias: retratos de mulheres do Egito faraônico*”, e é acompanhado de uma imagem de “Hatchepsut: uma mulher-faraó”, que tem por objetivo demonstrar para os jovens estudantes a importância que as mulheres possuíam no Egito (ver imagem abaixo).



Figura 58: Hatchepsut, uma mulher faraó que governou o Egito entre 1498 e 1483 a. C
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 63.

Em seguida, são propostas algumas questões que visam despertar o interesse pelo estudo do capítulo, estratégia pedagógica importante utilizada, tanto nesta coleção como na do PNLD de 2015. Verificamos também que o texto e a imagem, aqui apresentados, suplementam o texto principal do capítulo, uma vez que o mesmo não aborda a participação da mulher no Egito, bem como, silencia a identidade negra daquela localidade.

Na sequência, num *boxe* explicativo do capítulo, é destacado que o Egito localiza-se no nordeste do continente africano e que quase nunca é associado à África (ver figura 59). No entanto o discurso racista implícito de um Egito branco, presente no texto didático do capítulo, reforça tal situação. Ressaltamos que o mapa apenas ilustra o texto do *boxe*.

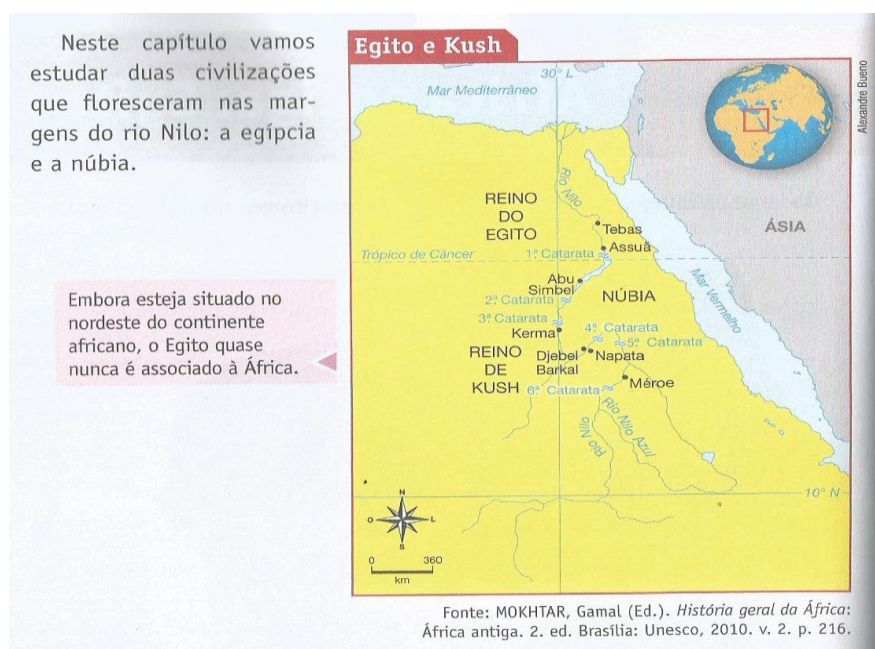


Figura 59: *Boxe/Mapa – Localização do Egito e Kush*
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 64.

No subtítulo do capítulo denominado “A civilização Núbia”, é afirmado que “os cuxitas conquistaram o Egito, dando início à vigésima quinta dinastia, conhecida também como dinastia dos faraós negros” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.72). Isso demonstra que os cuxitas eram negros, mas o mesmo não é dito de forma explícita em relação aos egípcios. Perpetua-se, neste caso, uma negação de todo o legado egípcio como parte integrante de uma cultura negra.

Em contrapartida, a participação social da mulher é destacada, tanto no Egito como no Reino do Kush, onde algumas assumiam a chefia do Estado, sendo chamadas de rainhas-mães ou “*candaces*”. Esta característica, como o culto aos ancestrais, a valorização dos mais velhos e

da palavra, a crença na vida após a morte, demonstram a existência de um elo de unidade entre cuxitas e egípcios, e reafirmam a identidade negra do Egito.

Como na edição do PNLD 2015, o capítulo termina com um texto complementar sobre “A importância da história da África”, que é acompanhado de questões dissertativas e de uma foto que demonstra para os jovens as influências culturais africanas presentes no Brasil, inclusive colocando-os a par do conteúdo e da importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08, conforme pode ser observado na figura 60.

Constatamos que o texto e a foto suplementam o conteúdo do capítulo, pois o mesmo não aborda a relação existente entre História da África e a História brasileira. No entanto, observa-se que não há relação entre o texto e as perguntas que o acompanham. O que aparece são questões aleatórias que não se referem ao texto e nem fazem pensar sobre ele. Ao contrário, conduz o leitor para informações que se encontram fora dele.

Resposta pessoal. **Professor:** no Brasil podemos citar: o samba de roda, o afôxé, a umbigada e a capoeira; há quem defenda também que o frevo é uma dança trazida pelos africanos da Costa do Marfim. Na Jamaica, ilha da América Central, nasceu o reggae e, nos Estados Unidos, surgiu o break dancing, elemento da cultura hip-hop.

Para refletir

A importância da história da África

O texto a seguir foi escrito pelo africanista Alberto da Costa e Silva. Leia-o com atenção.

Preocupados com nós próprios, com o que fomos e somos, deixamos de confrontar o que tínhamos por herança da África com a África que ficara no outro lado do oceano, tão diversificada na geografia e no tempo. No entanto, a história da África – ou, melhor, das várias Áfricas –, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil. [...]

O estudo da história da África, de uma perspectiva brasileira, nos ajudará a responder [...] a muitas [...] perguntas. Talvez tenhamos até mesmo melhores condições de entendimento afetivo para contar, explicando, como se crioulizaram as duas margens do Atlântico, como se estabeleceram certos padrões culturais comuns nas cidades e vilarejos costeiros ligados pelo tráfico. Na habitação. Na cozinha. Nas vestimentas. Nas festas. Em quase todos os modos de vida. [...]

A história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o Angola a Quiluanje estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Editora da UFRJ, 2003. p. 238 e 240.

a) O autor desse trecho escreveu para o público em geral, para os especialistas em História ou para as autoridades?

b) Cite alguns elementos das culturas africanas presentes na língua, na culinária e nas festas do Brasil.

c) Pesquise e indique dois estilos de dança de matriz afro nascidos no Brasil e dois outros que se originaram em outras partes da América.

d) O livro citado foi publicado na mesma década (2001-2010) em que o Estado brasileiro promulgou as Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08. O que dizem essas leis?

Menino do grupo Terno de Congo Verde e Preto na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Goiânia (GO), 2013.

Obá: palavra iorubá que quer dizer rei, soberano.

Angola a Quiluanje: em língua quimbundo quer dizer soberano de Quiluanje (nome de uma localidade de Angola).



Figura 60: Texto complementar sobre a importância da história da África
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 77.

Em relação à foto que acompanha o texto, é preciso destacar que possui função ilustrativa e não é referenciada no texto. Contudo, dialoga com o mesmo, no nível do macro enunciado do capítulo, na medida em que apresenta uma manifestação cultural afro-brasileira contextualizada pela legenda. Somam-se a isso atividades de retomada do conteúdo do capítulo, que é seguida por uma proposta de atividade em grupo.

É notável a redução na quantidade e na variedade de tipos de atividades propostas, não só nesse capítulo, mas em todos os capítulos dos livros dessa coleção, se compararmos com a obra anterior.

O capítulo 12 é iniciado com um mapa intitulado “*África: formações políticas*”, onde, por meio de suas cores e da legenda, é apontada a localização dos diversos reinos e estados organizados no continente africano, entre os anos de 350 a 1590 (ver figura 61). Vê-se também o uso de imagens que representam a arte africana presente nessas diversas localidades, que, apesar de aspectos semelhantes, também possuem singularidades, o que demonstra a existência de uma pluralidade cultural em África. É preciso destacar que o mapa e as imagens complementam o texto didático do capítulo.

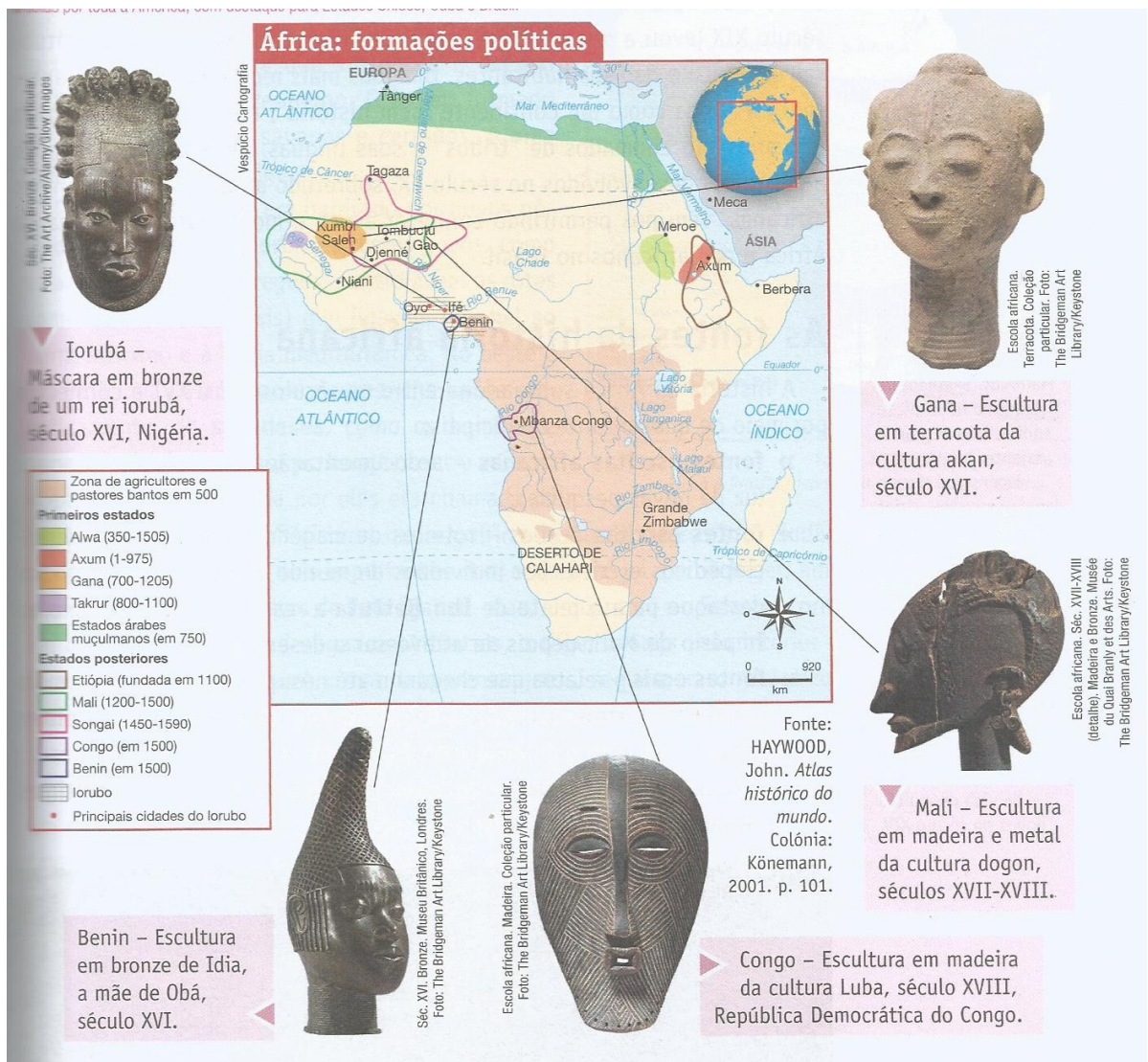


Figura 61: Mapa – África: formações políticas acompanhado de obras de arte africanas BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 217.

Na sequência, o autor afirma que a arte africana é admirada no mundo inteiro, servindo de inspiração para artistas, como, por exemplo, Pablo Picasso, como se o reconhecimento da arte do pintor espanhol legitimasse o valor das artes africanas. Além disso, por meio de questões dissertativas, busca-se verificar o que os jovens sabem sobre as obras de arte que acompanham o mapa; que povos são representados por meio das mesmas, e que relação temos com esses povos.

Após esta introdução ao capítulo, inicia-se o texto principal, quando o autor aponta como a África era vista pelos europeus no período medieval, destacando inúmeras visões estereotipadas e preconceituosas, criadas pelos europeus em relação às terras e aos povos que não

conheciam; como, por exemplo, sobre as fontes utilizadas para o estudo da História Africana - fontes orais, roteiros de viagens, crônicas, fontes arqueológicas, dentre outras. Também é abordada a diversidade de aspectos físicos, a vegetação e as etnias, a intensidade do comércio que envolvia as diversas partes do continente e outras regiões como Europa e Ásia, que também contribuíam para as trocas culturais entre diversos povos, no continente e fora dele.

Além disso, é retratada a organização social, política, econômica e cultural de alguns impérios (Gana e Mali) e reinos africanos (Reino do Congo e de Benin). Verificamos que houve uma ampliação significativa no conteúdo deste capítulo no que diz respeito às influências das culturas africanas no Brasil, se compararmos à coleção do PNLD de 2015. Também são apresentadas as influências dos povos Bantos no Brasil atual, a partir de fotos que complementam o texto didático e acompanham a descrição da trajetória pessoal e profissional de afrodescendentes provenientes dessa matriz cultural, como Nei Lopes e Martinho da Vila (ver figura 62) e dos povos Iorubás na história das Américas, especialmente no Brasil e em Cuba.

Em relação aos Iorubás, é destacada a valorização dada à tradição oral, à mitologia, à religiosidade, ao comércio, ao uso de indumentária característica e a grande influência nas manifestações culturais originárias do Estado da Bahia (ver figura 63). Neste contexto também, a foto complementa o texto do capítulo.

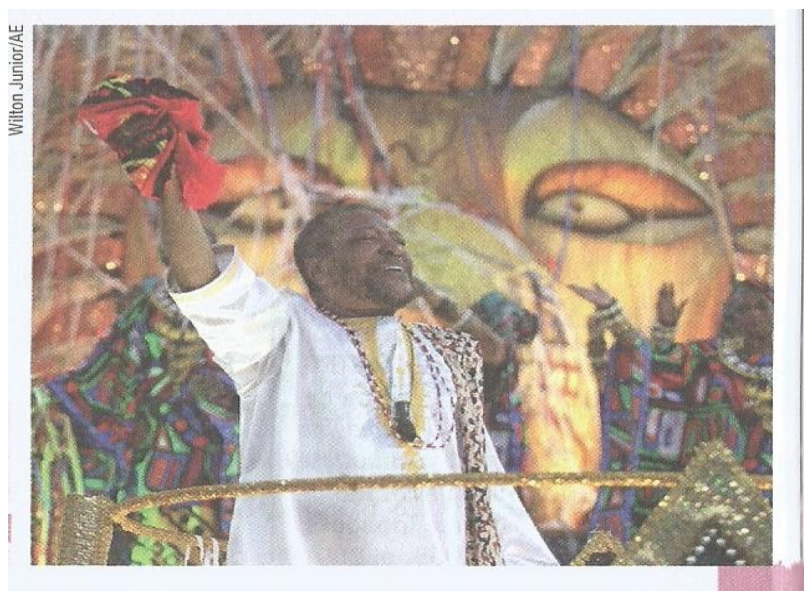


Figura 62: Martinho da Vila em um desfile de escola de samba (2012)
Afrodescendente representante da matriz banto no Brasil - BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 229.



Figura 63: Baiana Lucicleide vestida com trajes da cultura iorubá (2012)
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 230.

Apesar dos avanços significativos neste capítulo, nos incomoda o uso do termo “África Subsaariana”, presente tanto nesta coleção como na anterior, pois ele traz consigo o discurso da inferioridade. O prefixo “sub”, muito utilizado na Geografia, contribui para que os jovens associem esta região africana ao subdesenvolvimento, a uma região atrasada, a povos e culturas africanas inferiores, se comparadas com a parte norte do continente. Portanto, refletindo sobre uma educação que visa suprimir imaginários negativos e preconceituosos, acreditamos que o termo poderia ser substituído, de forma propositiva, por “África sul-saariana”, termo que está ligado exclusivamente à localização e não a um juízo de valor negativo, a cerca dos povos e culturas que ali habitam.

O capítulo termina com atividades de múltipla escolha de vestibulares de algumas instituições de ensino superior do país, com vistas à retomada dos conteúdos estudados. E o texto complementar, intitulado “África: cultura material, filosofia e religião”, é acompanhado por questões dissertativas.

O volume 2 desta coleção possui 14 capítulos, dois a menos, se compararmos com a edição anterior. Porém, em relação à história e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s),

foi mantido o capítulo que aborda tais temáticas. Trata-se do capítulo 4, denominado “*Africanos no Brasil: dominação e resistência*”, que conservou o mesmo título e faz parte da Unidade II, intitulada “*Diversidade e pluralismo cultural*”, como na coleção do PNLD de 2015.

Vale destacar que a abertura desta unidade se dá por meio de cinco imagens referentes a manifestações culturais que acontecem no Brasil, e que têm suas origens nas culturas africanas, indígenas e portuguesa, representando também uma “hibridização” destas culturas. Em seguida, o autor faz algumas questões em relação às mesmas, buscando identificar como os jovens veem a cultura; se reconhecem alguma das manifestações culturais representadas, e o que pensam sobre diversidade cultural. Tal estratégia, além de valorizar o conhecimento prévio dos jovens estudantes do Ensino Médio, visa demonstrar aos mesmos que vivemos em um país, que é marcado pela presença de vários elementos culturais e que cada um, na sua singularidade, é importante e revelador de nossas origens. Portanto a cultura deve ser entendida como algo vivo, que se transforma, que se reinventa e que está ligada à(s) nossa(s) origem(ns).

Na sequência, para a abertura do capítulo, é utilizada a mesma estratégia, só que fazendo uso de quatro fotos de afrodescendentes brasileiros bem sucedidos - Milton Santos, geógrafo, cientista e professor universitário; Ludmilla - cantora e compositora de funk; Hugo Pessanha – atleta do judô; e Emicida - *rapper* e compositor, sem legendas, com intuito de constatar o que os jovens sabem sobre eles, sobre as áreas em que atuam e sobre suas origens (ver imagem a seguir). Consideramos uma abertura inovadora e propositiva, para introduzir um capítulo sobre a presença de africanos e de seus descendentes no Brasil, principalmente no sentido de dar visibilidade ao negro, a sua cultura, e às várias formas de resistência negra existentes em nosso país desde a colonização. É preciso destacar também que estas fotos ilustram e complementam o conteúdo desenvolvido no capítulo.



Figura 64: Abertura do capítulo 4 intitulado “Africanos no Brasil: dominação e resistência”
 Destaque para a presença de quatro afrodescendentes brasileiros
 BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 78.

Já em relação ao texto principal do capítulo, não houve mudanças significativas, se compararmos com o da edição do PNLD de 2015. No entanto nos chamou a atenção, no decorrer dos textos do capítulo, a presença de dois *Fac-símiles* de livros atuais sobre a História da África, que têm como objetivo ampliar a leitura e a discussão com os jovens estudantes sobre a história do continente africano. Trata-se dos livros: “*História da África*”, de autoria de José Rivair Macedo, e “*A África explicada aos meus filhos*”, de Alberto da Costa e Silva (ver figuras 65 e 66), que consideramos referências importantes para o estudo e a reescrita da História Africana e Afrodescendente.

É preciso ressaltar que a maioria das imagens presentes neste capítulo representam os afrodescendentes e sua cultura, de forma positiva, enquanto vem diminuindo o uso de imagens que retratam os negros como escravos.

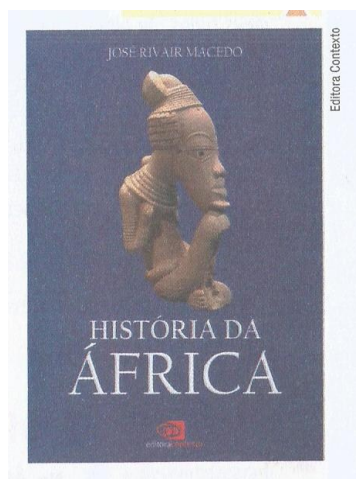


Figura 65: *Fac-símile* da capa do livro “História da África”, de José Rivair Macedo, Editora Contexto. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 79.

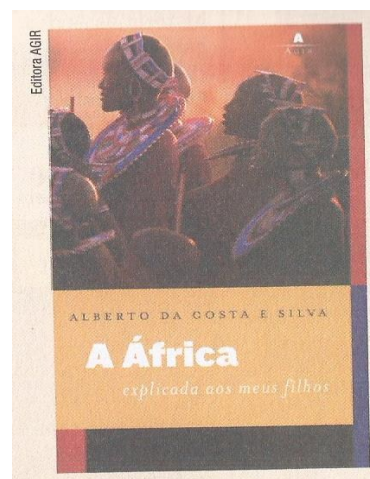


Figura 66: *Fac-símile* da capa do livro “A África explicada aos meus filhos”, de Alberto da C. e Silva Editora Agir - BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 80.

Este capítulo termina com a proposição de três tipos de atividades: questões de vestibulares e do Enem, questões que visam estabelecer relações entre fontes (texto e imagem) e análise de um provérbio africano da região do Golfo da Guiné. Por fim, também é preciso salientar que, neste volume, a visibilidade dada na abertura da unidade IV, denominada “*Terra e liberdade*”, como na edição anterior da coleção, à luta pela terra por parte dos remanescentes quilombolas.

Assim, destacamos o papel importante das imagens, no sentido de possibilitar aos jovens estudantes o contato com saberes e tradições culturais presentes nas comunidades quilombolas (ver figuras 67 e 68). Constatamos também a presença dessas novas imagens nos capítulos desta coleção, destinados ao estudo do período colonial, imperial e início do período republicano brasileiro.

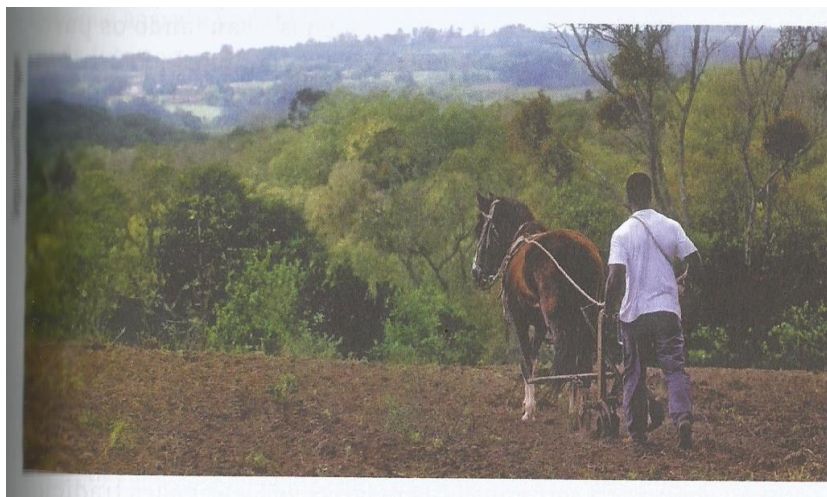


Figura 67: Prática da agricultura com o uso de arado em uma comunidade quilombola em Pelotas (RS), em 2008. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 227.

A foto acima apresenta aos jovens estudantes a prática da agricultura em uma comunidade quilombola em Pelotas (RS). Percebe-se, por meio da imagem, que a comunidade localiza-se no meio rural e sobrevive dos alimentos que cultiva. Destaca-se também o uso do cavalo e do arado no desenvolvimento dessa atividade.

Esta imagem ilustra o texto introdutório da unidade IV deste volume, que destaca a luta das comunidades quilombolas pela garantia do direito à terra e a viver segundo suas tradições e costumes, no entanto seus conhecimentos e práticas culturais não são abordados pelo texto didático dos capítulos desta unidade. Nesta perspectiva, salientamos que, nem sempre, uma imagem fala por si só e que, muitas vezes, os conhecimentos a que fazem referência precisam ser contextualizados por meio do texto verbal.

A foto, a seguir, representa crianças brincando com uma bola de pano no Quilombo Soledade, em Caxias no Maranhão. Aqui a imagem também ilustra o conteúdo do capítulo 4, em que é apresentada para os estudantes a resistência negra, por meio da formação de quilombos, da luta das comunidades quilombolas pelo reconhecimento da propriedade da terra onde vivem e as dificuldades que enfrentam. Entretanto, conhecimentos como o da construção de casas, utilizando a técnica da taipa⁴⁹, a prática de atividades como a agricultura, criação de animais, cultivo de

⁴⁹ Taipa de mão, ou pau a pique, é uma técnica de construção que se caracteriza pelo uso de terra crua, associada a uma estrutura em madeira, para formar as paredes de uma edificação. Vale destacar que este conhecimento foi muito utilizado, em África e no Brasil, durante o período colonial e se perpetua até os dias de hoje.

hortaliças e legumes orgânicos, o conhecimento sobre plantas medicinais, benzeções, entre outras coisas, continuam silenciados no LDHEM.

Também nos chamou a atenção, na figura abaixo, que, embora o autor cite no texto didático que as comunidades quilombolas sejam chamadas tradicionalmente de “terra de pretos”, a nosso ver, é uma denominação racista, ele apresenta como quilombolas crianças pardos, num discurso imagético que implicitamente reforça a ideologia do branqueamento e não o resgate e/ou valorização da cultura negra e de seus sujeitos.

Nesse sentido, ressaltamos que os conhecimentos e os discursos presentes na imagem precisam ser contextualizados, problematizados e também referenciados no texto didático do capítulo.

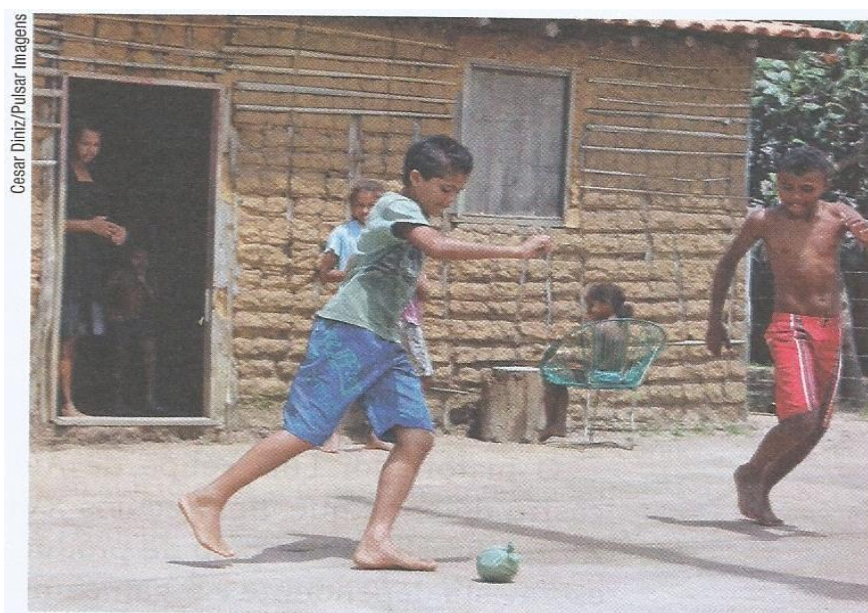



Figura 68: Crianças brincando com uma bola de pano no Quilombo Soledade, em Caxias (MA) – 2014. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 89.

O volume 3 possui 13 capítulos, mesma quantidade presente na edição anterior. Desses capítulos, **nenhum** foi destinado especificamente ao estudo da História e da(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). Entretanto, constatamos que, no capítulo 1, denominado “*Industrialização e imperialismo*”, uma página aborda a resistência africana ao processo de dominação imperialista, por meio de um texto complementar sobre a *Revolta de Bambata*⁵⁰ (figura 69), que é acompanhado por três questões dissertativas. Isso demonstra que o foco do

⁵⁰ Conflito armado entre britânicos e zulus, ocorrido entre 1906 e 1908, que representou uma resistência africana à imposição do colonialismo e ocidentalização do continente africano.

texto do capítulo, como na edição do PNLD de 2015, não é a História da África, mas os aspectos políticos e econômicos provenientes da industrialização e do imperialismo na África e na Ásia.

Para refletir 


A Revolta de Bambata

Durante muito tempo a África apareceu nos livros didáticos somente como território vencido e dominado, figurante mudo da História. Nas últimas décadas, historiadores especializados em África têm recuperado uma série de episódios de resistência ao imperialismo europeu.

Um desses movimentos de resistência africana foi a Revolta de Bambata. Ela se insere no contexto de lutas sucessivas no sul da África, a princípio entre os zulus (que viviam ao lado do rio Limpopo) e os **africânderes** (do Transvaal) e, a partir de 1879, dos zulus contra os britânicos.

Africânder: descendentes dos colonizadores holandeses.

Veja o que uma historiadora diz sobre o assunto:



Bambata constitui-se um conflito armado que durou de 1906 a 1908 contra o colonialismo e a ocidentalização imposta pelos administradores coloniais e reforçada pelos missionários britânicos [...] que, convencidos da justeza da imposição do “poderio, da riqueza e da técnica” da civilização branca [...], combateram violentamente a “barbárie e o fetichismo” dos povos da África meridional e dos zulus em particular. Mas, ainda que tenham sido submetidos

Em uma imagem de 1879, publicada no periódico *O gráfico*, um grupo de guerreiros zulus prepara-se para a guerra contra os britânicos.

à força à colonização britânica, os zulus, extremamente apegados às suas tradições, não sucumbiram à ocidentalização, mantendo muito de suas crenças e tradições até os dias de hoje.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 125.

Figura 69: Texto complementar sobre a Revolta de Bambata
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 18.

Averiguamos que, embora Boulos Júnior (2016) afirme que, nas últimas décadas, historiadores especializados na História da África têm recuperado uma série de episódios de resistência ao imperialismo europeu, como é o caso da Revolta de Bambata, o texto fala mais do colonizador europeu - holandeses e britânicos, do que como a resistência por parte do zulus foi organizada, que tipos de armamentos utilizam e que crenças e tradições eles conseguiram manter, mesmo com a colonização britânica. Portanto, se o objetivo do texto é dissertar sobre a resistência africana, por que falar em *africânder*, expressão europeia, que se refere aos descendentes de holandeses que viviam na região do Transvaal no continente africano? Por que

reforçar o imaginário negativo dos europeus no qual os zulus eram vistos como “bárbaros” e “fetichistas”?

Creemos que o interessante seria, por exemplo, ter utilizado a imagem e as questões que acompanham o texto, para trazer informações sobre a organização dessa resistência pelos zulus, suas características culturais e como conseguiram manter as mesmas, diante da ocidentalização cultural a eles imposta por meio da colonização. Desse modo, a imagem deixaria de ter a função meramente de ilustração e passaria a dialogar com o texto escrito.

Verificamos também que, apesar das questões terem relação direta com o texto, elas reafirmam a presença hegemônica do colonizador e não dos africanos nesse processo de resistência.

Já no capítulo 8, intitulado “*Independências: África e Ásia*”, grande parte do mesmo foi reservado ao estudo dos processos emancipatórios ocorridos no continente africano, com destaque para a participação dos africanos nos próprios. Assim como na edição anterior, o autor desta coleção também ressalta a importância do Pan-africanismo, do Movimento da Negritude, nas lutas de alguns africanos, como, por exemplo, Kwame Nkumah (Gana), Jomo Kenyatta (Quênia), Patrice Lumumba (Congo), Amílcar Cabral (Guiné e Cabo Verde), Agostinho Neto (Angola), entre outros; nas independências africanas e de Nelson Mandela, contra a segregação racial na África do Sul (ver figuras 70 e 71).

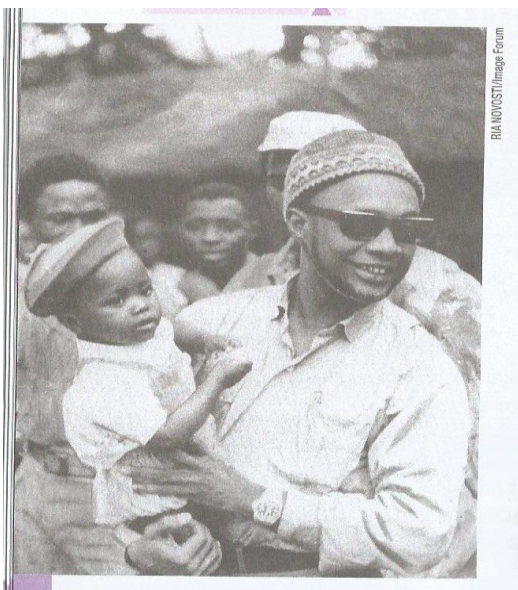


Figura 70: Amílcar Cabral, líder das lutas pela independência da Guiné e Cabo Verde (1973)
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 152.



Figura 71: Nelson Mandela, durante campanha eleitoral (1993)
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 155.

As fotos anteriores representam importantes líderes africanos. A primeira complementa o texto didático sobre as lutas de independências em Angola, Moçambique e Guiné Bissau e apresenta para os estudantes Amílcar Cabral, importante liderança de luta em Guiné e Cabo Verde, que aparece na imagem carregando uma criança, cuja família também participou das lutas pela libertação das duas localidades.

Desse modo, conforme o texto didático desse capítulo,

os africanos foram adquirindo maior consciência política e se organizando em defesa de seus interesses. Em 1951, em Lisboa, um grupo de jovens universitários originários das colônias portuguesas na África fundou o Centro de Estudos Africanos. Entre esses jovens estavam Amílcar Cabral de Guiné e Cabo Verde, Agostinho Neto de Angola e Francisco Tenreiro de São Tomé e Príncipe. Esses jovens integraram a chamada “geração de 50”, que usou a poesia como arma na luta contra o colonialismo português (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 152).

Ainda segundo o autor do texto, Amílcar Cabral foi responsável pela fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, que reuniu sob a mesma bandeira nacionalistas e socialistas. Na década de 1990, o partido partiu para a luta armada, usando como tática a guerrilha. Essa luta contribuiu tanto para a democratização de Portugal quanto para a independência de Guiné-Bissau, em 1974.

Contudo, verificamos por meio de nossa análise que o texto didático e a imagem inovam, contribuindo para uma educação antirracista, na medida em que os africanos são destacados como sujeitos dos processos de lutas pelas independências.

A segunda foto, assim como a primeira, também complementa o texto didático do capítulo, quando aborda a luta contra a segregação racial na África do Sul. Ela apresenta Nelson Mandela, em 1993, sendo aclamado por seus apoiadores durante campanha eleitoral e, além disso, reafirma, para os jovens estudantes, um homem africano como um dos ícones na luta contra o racismo.

Vale destacar também, nesse capítulo da coleção, a presença da canção “*War*” (Guerra), do músico e compositor jamaicano, Bob Marley, que é acompanhada de três questões que estão diretamente ligadas ao texto da música.

Em relação à foto, consideramos que ela complementa o texto da canção, demonstrando para os estudantes, que embora o músico tenha nascido na Jamaica, por ser negro, ele corrobora com a ideia do pan-africanismo, ou seja, a defesa da existência de uma identidade

comum, que une todos os africanos e seus descendentes na diáspora, em prol da erradicação do racismo. Entretanto, é preciso salientar que não corroboramos com todas as ideias defendidas pelo Pan-africanismo, como a defesa da existência de um único Estado soberano em África, o que, preferencialmente, utilizaria a língua inglesa e professaria o cristianismo. Isto, a nosso ver, significa negar toda riqueza expressa pela diversidade de culturas, costumes, línguas, religiões, dentre outros aspectos existentes no continente africano e na diáspora negra.

Com as devidas ressalvas, acreditamos que esta atividade pode contribuir para a discussão sobre a luta por direitos, contra a discriminação racial, sobre regimes autoritários, pela defesa de uma identidade comum que una africanos e afrodescendentes, e para o desenvolvimento do letramento imagético e racial crítico junto aos estudantes do Ensino Médio, como prática conscientizadora do racismo e de valorização da cultura negra.

Para refletir

A poesia do músico e compositor jamaicano Bob Marley (1945-1981), conhecido como o rei do *reggae*, levou a um público maior a mensagem do pan-africanismo. A canção *War* foi composta por Bob Marley a partir do discurso pronunciado pelo imperador da Etiópia, Hailé Selassié (1892-1975), em 1936, na Liga das Nações. Leia-a com atenção.

[...]

Até que todos os direitos básicos sejam igualmente garantidos para todos, sem discriminação de raça, Haverá guerra.

Até esse dia

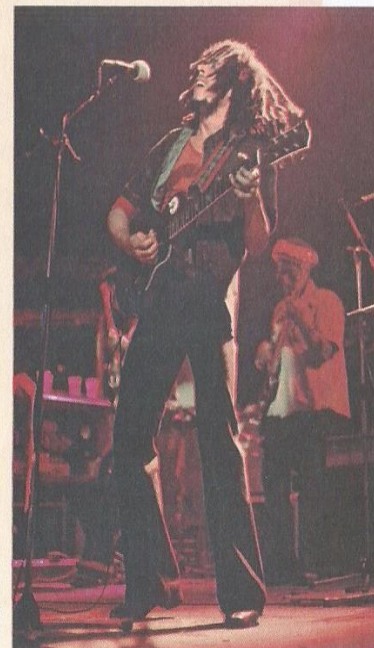
o sonho de paz duradoura, da cidadania mundial e as regras da moralidade internacional.

permanecerão como ilusões fugazes para serem perseguidas, mas nunca alcançadas

[...]

Até que os regimes ignóbeis e infelizes, que aprisionam nossos irmãos em Angola, em Moçambique, África do Sul em condições subumanas,

O lendário Bob Marley, pai do *reggae*, em concerto no estádio de Hammersmith Odeon, em 1º de junho de 1977, Londres, Inglaterra. ◀



Anwar Hussein/Getty Images

sejam derrubados e inteiramente destruídos
 Bem, haverá guerra, eu disse guerra.
 Guerra no leste, guerra no oeste,
 Guerra no norte, guerra no sul,
 [...]
 Até esse dia, o continente africano
 Não conhecerá a paz, nós africanos lutaremos
 se necessário e sabemos que vamos vencer,
 porque estamos confiantes na vitória
 [...]

a) "Até que todos os direitos básicos sejam igualmente garantidos para todos, sem discriminação de raça, haverá guerra".
 b) São o salazarismo (1932-1974), nome pelo qual ficou conhecido o regime autoritário implantado em Portugal no governo de Antonio de Oliveira Salazar, e o *apartheid*, regime segregacionista então vigente na África do Sul.
 c) "Nós africanos lutaremos se necessário e sabemos que vamos vencer". **Professor:** o pan-africanismo defendia a existência de uma identidade comum aos negros africanos e a seus descendentes. Por isso, embora fosse jamaicano, o autor da letra se apresentava como "africano".

War (written by Carleton Barrett/Allen Cole – performed by Bob Marley) c. 1976 Fifty-Six Hope Road Music Ltd & Blackwell Fuller Music Publishing LLC. Copyright Renewed. All Rights Reserved. Used By Permission. All rights administered by Blue Mountain Music Ltd. Disponível em: <<https://letras.mus.br/the-wailers/1195621/traducao.html>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

a) Em que trecho da letra ele dirige uma crítica ao racismo?
 b) Quais são os regimes imorais e infelizes a que o artista se refere?
 c) Que outro trecho da letra de Marley pode ser associado ao pan-africanismo? Justifique.

Figura 72: Trecho da letra da música “War” de Bob Marley acompanhada por questões de interpretação BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 155-156.

O capítulo termina com atividades de retomada de conteúdo, sendo grande parte delas questões ligadas às independências africanas. Soma-se a isso um texto que é acompanhado de uma foto atual de Angola (ver figura 73), em que são destacadas suas riquezas naturais, as melhorias que o país vem alcançando, após o fim da guerra civil ocorrido em 2002, e o desafio de crescer com justiça social. Nota-se que as questões têm relação direta com texto e que a foto complementa o conteúdo do texto escrito. O contato dos estudantes com esse tipo de representação positiva e atual do país é fundamental, no processo de desconstrução de imaginários e estereótipos negativos sobre o continente africano e para reescrita da história negra.

Paralela à atividade de interpretação textual, é proposta aos jovens uma tarefa em grupo, em que, por meio de uma pesquisa, em *sites* sugeridos pelo autor da coleção, possam refletir e opinarem sobre a concentração de renda como um problema tanto de Angola como do Brasil.

Por fim, é proposta uma atividade que visa estabelecer relações entre dois tipos de texto, identificar os discursos explícitos e implícitos, presentes em um poema do angolano António Jacinto, e ainda elaborar uma minibiografia sobre o poeta, para que seja postada no *blog*

da turma. Em nossa análise, consideramos que construir com os estudantes a habilidade de leitura e interpretação dos discursos implícitos, presentes tanto no texto verbal como no imagético, é condição indispensável para formação de leitores críticos e antirracistas.

II. Leitura e escrita em História

Leitura e escrita de textos

PROFESSOR,
VER MANUAL.

▶▶ VOZES DO PRESENTE

Leia o texto a seguir com atenção.

Em reconstrução, Angola enfrenta desafio de crescer com justiça social

Devastado por quase 30 anos de guerra civil, entre 1975 e 2002, Angola deixou para trás o cenário de terra arrasada. Segundo maior produtor de petróleo da África Subsaariana, o país cresceu 4,1% em 2013 e também é um grande produtor de diamantes. A abundância de recursos naturais, no entanto, representa um desafio, à medida que o país precisa reverter o crescimento econômico em benefícios para toda a sociedade.

Desde o fim do conflito, Angola tem alcançado progresso significativo na redução da pobreza absoluta. O percentual da população que vive com menos de US\$ 2 por dia caiu de 92%, em 2000, para 54%, em 2014.

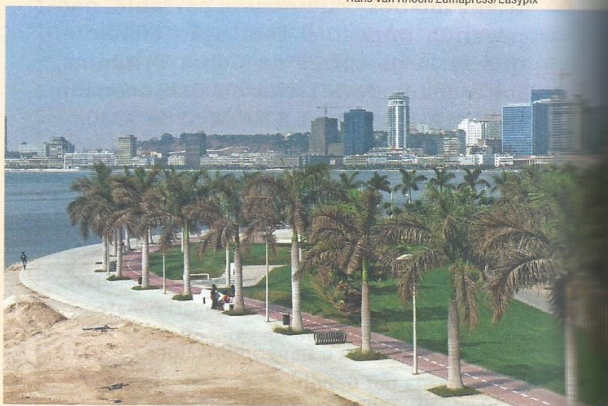
Para o professor Anderson Oliva, do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), o país precisa combinar pujança econômica com justiça social. “Desde 1978, o poder está nas mãos de um partido. As principais empresas estão nas mãos de uma elite política, embora haja esforço para desconcentrar esse controle. Para melhorar o desenvolvimento humano, Angola precisa canalizar a renda do alto crescimento econômico, principalmente do petróleo e do diamante, para todas as camadas da sociedade”, diz Oliva.

[...]

Outro desafio para Angola é a reconstrução da infraestrutura destruída durante a guerra. O governo está executando um plano de obras, que prevê a reconstrução de mais de 2,2 mil quilômetros de estradas, além da construção de portos e aeroportos. [...] Por meio da construção de cisternas em 132 municípios, o fornecimento de água potável deve chegar a 65% da população até o fim do ano.

[...]

MÁXIMO, Wellton. Em reconstrução, Angola enfrenta desafio de crescer com justiça social. *Agência Brasil*, 13 nov. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-11/em-reconstrucao-angola-enfrenta-desafio-de-crescer-com-justica-social>>. Acesso em: 30 mar. 2016.



Vista da cidade de Luanda, capital de Angola, 2013.

- De que gênero é o texto e a quem ele se destina?
- Qual o assunto do texto?
- O que o texto informa sobre as riquezas naturais de Angola?

- d) Com base nos indicadores econômicos, o que se pode dizer sobre o desenvolvimento econômico e social de Angola a partir de 2002?
- e) Quais os desafios enfrentados por Angola?
- f) **Em grupo:** Pesquisem, reflitam e opinem: a concentração de renda, vista como um problema angolano, também é um problema brasileiro? Justifique.

Sites para a pesquisa:

1. <<http://tub.im/cufyah>>
2. <<http://tub.im/himxyz>>
3. <<http://tub.im/obi5jt>>
4. <<http://tub.im/6qpe2x>>.

Figura 73: Texto complementar sobre reconstrução de Angola, questões de interpretação e pesquisa
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 160-161.

Ao término da análise dos volumes, podemos dizer que corroboramos com os avaliadores do PNLD/2018, ao afirmar que

a coleção apresenta, em cada volume, uma organização cronológica, com ênfase nas dimensões política e econômica.

E que a história-problema, abordagem teórico-metodológica apresentada pela coleção, é efetivada nas seções, nos textos e nas atividades, de forma articulada, demonstrando que o conhecimento histórico é concebido como resultado de um processo cientificamente produzido, principalmente por meio do tratamento dispensado às fontes (*Guia de livros didáticos: PNLD 2018: História, Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 66).

Ressalta-se que a coleção didática “História: Sociedade & Cidadania” reafirma a chamada “História Integrada”, por meio da qual os conteúdos seguem uma lógica cronológica e linear, sendo a História da Europa a referência para a articulação da História do Brasil, da América, da África, entre outras localidades. Apesar de o enfoque historiográfico ter como base a história política e econômica, constatamos a valorização da diversidade cultural e a preocupação com a preparação dos jovens do Ensino Médio para o exercício da cidadania, utilizando para isso textos e imagens. Dessa forma, o subtítulo dos livros da coleção faz jus à maioria dos textos apresentados.

Neste sentido, os avaliadores ressaltam que

são enfatizadas a diversidade da experiência histórica, a pluralidade social e a variedade cultural e étnico-racial nas relações sociais. A abordagem de

determinados conteúdos contribui para o entendimento de que as religiões fazem parte das tradições culturais dos povos, auxiliando na atitude de respeito às diferenças (*Guia de livros didáticos*: PNLD 2018: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 69).

Ainda conforme os avaliadores do MEC, é preciso salientar nesta coleção, a aproximação com a cultura juvenil, na medida em que é considerada a experiência social dos jovens estudantes, o que proporciona uma maior interação dos mesmos com as atividades propostas. O uso de questões introdutórias no início das unidades e dos capítulos, de tipos variados de textos e imagens, o incentivo à discussão em grupo de determinados temas relevantes na atualidade e a divulgação dos resultados desses debates, pesquisas no *blog* da turma, inova e contribui para práticas pedagógicas que possibilitam uma maior interação juvenil. Tais constatações, também foram verificadas na coleção do PNLD de 2015.

Em relação à história e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), verificamos na análise da coleção, a confirmação do exposto pela avaliação realizada pelo MEC em que

são abordadas como temática central de alguns capítulos, atividades e textos complementares, não se restringindo ao texto principal. O tratamento concedido à História da África demonstra o protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros em diversos momentos da história. As populações africanas são representadas como uma tradição antiga e diversificada, que, em contato com outras, receberam influências e influenciaram diferentes sociedades (*Guia de livros didáticos*: PNLD 2018: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 69).

É preciso ponderar que, embora se constate uma melhoria na qualidade do tratamento dado a estas temáticas, ainda é possível perceber permanências, cabendo ao professor, em diálogo com os jovens estudantes, problematizá-las e identificar que discursos as mesmas pretendem perpetuar e porquê.

Contudo, a vinculação de importantes textos complementares, de novas imagens que retratam os africanos, afrodescendentes e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afro-brasileira, de forma positiva, não estereotipada, bem como as mudanças que vêm acontecendo, nos textos principais dos livros da obra, sinalizam, para os novos saberes historiográficos, as demandas do Movimento Negro, do Art. 26 A da LDB, alterado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, e as exigências do edital do PNLD.

Em relação às permanências, vale destacar que o autor da coleção não reconhece os elementos culturais africanos como representantes de uma cultura negra, perpetuando de forma implícita o discurso hegemônico europeu do Egito branco, o que pode contribuir para a manutenção de discursos racistas, em relação ao continente africano. Adiciona-se a isso o fato de que a história e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) ainda são sub-representadas, se compararmos o número de capítulos da coleção destinados às mesmas e aos destinados à História Europeia.

Os avaliadores do PNLD também apontam que a obra se destaca pelo trabalho com imagens como documento histórico. Dessa forma,

apresenta imagens contextualizadas e acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico, caracterizadas através de legendas com informações que auxiliam os jovens na percepção dos detalhes de épocas, aspectos materiais, ano de produção e registro e curiosidades (*Guia de livros didáticos*: PNLD 2018: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 70).

Nesta perspectiva, assim como nós, os avaliadores reconhecem que este tipo de uso da imagem contribui para a construção de conhecimentos históricos acerca da formação da identidade brasileira, sem estereótipos e preconceitos. Sendo assim, a avaliação do PNLD aponta que esta

obra possibilita o entendimento de que a escrita da História é realizada por meio da interpretação das fontes, que são diversificadas e aparecem nos fragmentos de textos historiográficos, letras de músicas, poemas, relatórios, cordéis, imagens (como xilogravuras, fotografias, reprodução de objetos, reprodução de obras de arte, charges), utilizados no decorrer dos volumes (*Guia de livros didáticos*: PNLD 2018: História, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 68).

Essa visão de História presente na coleção demonstra para os jovens a existência de uma diversidade de fontes históricas, em que cada uma, em seu contexto, espaço e tempo possui singularidades e importância. Logo, não há uma fonte histórica que seja melhor ou mais confiável que a outra; o importante é que elas revelam as marcas do homem ao longo do tempo. Desse modo, suas interpretações variam, não existindo verdades absolutas.

Esta obra didática está organizada, quanto a sua estruturação, da seguinte forma:

- **Páginas de abertura de unidades** – as unidades desta coleção são introduzidas por páginas duplas que utilizam imagens e textos a partir dos quais os jovens estudantes são motivados a estudar um determinado tema. Além disso, busca-se estimular a competência leitora a partir do estímulo da capacidade de observar, identificar, associar, comparar, relacionar e de se posicionar, dos estudantes.
- **Página de abertura de capítulo** – Os capítulos, assim como as unidades, iniciam com uma página de abertura, que nesta coleção não é mais dupla, como na edição anterior, no entanto introduz o assunto a ser trabalhado utilizando-se de imagens, textos e questões mobilizadoras que estimulam e valorizam o conhecimento prévio dos jovens.
- **Corpo do capítulo (seções internas)** – o texto principal dos capítulos mantém uma linguagem fluente e adequada aos estudantes do Ensino Médio. Da mesma forma que a edição anterior, esta coleção também prima pela articulação entre texto e imagem, uma vez que para o autor a imagem não deve apenas reforçar o texto ou dialogar com ele, mas ela deve contribuir para uma “educação do olhar”. Desse modo, no decorrer do texto principal dos capítulos, foram mantidos os glossários, as sugestões de vídeos com endereços eletrônicos e os seguintes boxes:
 - **“Para saber mais”** – o objetivo deste box é ampliar a discussão de um assunto derivado do tema principal e potencializar o trabalho interdisciplinar.
 - **“Para refletir”** – estimular a reflexão dos jovens estudantes é objetivo deste box, que na maioria das vezes consta de um texto complementar que é acompanhado de questões para interpretação e reflexão.
 - **“Dialogando”** – este box propõe promover a participação oral dos estudantes a partir da resposta a uma questão ou da interpretação de um gráfico, tabela ou imagem.
- **Atividades** – visam auxiliar no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos jovens. Assim sendo, nota-se a utilização de vários gêneros textuais: jornalísticos, literários, filosóficos, jurídicos, historiográficos, testemunhais, etc., e o trabalho com imagens fixas (fotografias, pinturas, gravura, entre outras). Para a concretização de tal proposta, as atividades foram divididas nas seguintes seções:

- **“Retomando”** – esta seção reúne questões de múltipla escolha e dissertativas extraídas do Enem e de diferentes vestibulares do país, que exigem dos jovens a capacidade de leitura, interpretação de textos e o conhecimento específico sobre um assunto estudado.

- **“Leitura e escrita em História”** – esta seção apresenta-se subdividida em três: “Leitura de imagem”, “Leitura e escrita de textos” e “Integrando com...”. Vale destacar que estas subseções aparecem de forma alternada nos capítulos da coleção, além disso elas têm por objetivo o trabalho com uma educação do olhar, familiarizar aos jovens com a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, além de contribuir para que os mesmos mobilizem conhecimentos de diferentes disciplinas respectivamente.

- **“Você cidadão!”** - esta seção consta no final de cada unidade e tem como objetivos: estimular o jovem do ensino médio a estabelecer paralelos entre o passado e o presente, questionar o presente, a debater e se posicionar a respeito de uma questão/problema, auxiliando-os na preparação para o exercício da cidadania.

Comparando-se esta estruturação com a apresentada na coleção do PNLD de 2015, nota-se que houve uma mudança significativa. Constatamos uma diminuição no número de atividades dos capítulos e a supressão das seções **“O texto como fonte”** e **“A imagem como fonte”**, que faziam parte de todos os capítulos dos livros da edição anterior. A nosso ver, uma perda pedagógica significativa para o desenvolvimento do “Letramento Imagético e Racial Crítico”; uma vez que o trabalho proposto nestas seções, embora presente na seção **“Leitura e escrita em História”** dos livros da coleção do PNLD de 2018, não está presente em todos os capítulos dos livros da coleção e de forma específica, como na edição do PNLD de 2015. Há uma alternância nesta seção, no decorrer dos capítulos com o trabalho com textos, imagens e a integração com outras disciplinas. Tal fato impactou principalmente na diminuição de atividades de interpretação de imagens.

Além disso, a seção **“Debatendo e concluindo as unidades”**, que, na edição anterior, era caracterizada por uma página dupla onde se constatava a presença de textos e imagens, seguidos de questões para discussão e trabalho em grupo, foi substituída na coleção do PNLD de 2018, pela seção **“Você cidadão!”**, que utiliza o espaço de uma folha, às vezes até menos, um texto complementar que é acompanhado de questões para discussão e nem sempre se utiliza o trabalho com imagens em paralelo com o texto.

Em relação à História e à(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), apesar da existência de algumas permanências, como, por exemplo, a integração dessas temáticas à História Europeia, verificamos a ampliação do trabalho com as mesmas, no volume 2, se compararmos à edição anterior. Isso se deu a partir da abordagem das influências dos povos bantos e iorubás no Brasil atual. Sobrepôs-se a isso, a veiculação de novas imagens que contribuem para a valorização da história e da cultura negra.

1.2.1 O “Manual do professor” na Coleção Didática “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD 2018

Decidimos aqui, como na coleção do PNLD de 2015, analisar este “manual” com o intuito de confirmar se esta coleção didática mantém uma proposta pedagógica que possibilite a prática do Letramento Imagético e Racial Crítico, tendo como base as novas imagens sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), que julgamos contribuir para o combate ao racismo e para valorização do negro e de sua cultura.

Ao livro do professor, acrescenta-se à estrutura citada anteriormente o chamado “Manual de apoio ao Professor”, que, nesta coleção, é denominado de “Materiais de apoio ao Professor”. Localiza-se no final de cada livro da coleção e está dividido em sete partes, como na versão do PNLD de 2015. A primeira parte, designada “Metodologia da História”, apresenta a visão da área, as correntes historiográficas, pressupostos teóricos, conceitos-chave da área de História e os objetivos do ensino de História propostos para o Ensino Médio e presentes nesta obra.

Na segunda parte, é apresentada a metodologia de ensino-aprendizagem que fundamenta os livros da coleção, com destaque para: a nova concepção de documento; o trabalho com imagens; o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos jovens, com base no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e nas habilidades, competências da matriz de referência de Ciências Humanas e suas tecnologias para o Ensino Médio. Vale salientar também a manutenção do foco no trabalho com imagens dado pelo autor, como o ocorrido na obra do PNLD de 2015. Desse modo, o mesmo é detalhado no “Material de apoio ao Professor” e pode contribuir de forma inovadora para o desenvolvimento do “Letramento Imagético e Racial Crítico” pelos jovens estudantes.

Na terceira parte, denominada “Cidadania, etnia e gênero”, o autor destaca o trabalho com a temática afro, indígena e ressalta a necessidade de o ensino de História trabalhar com a temática de gênero. Assim, em relação ao gênero, a coleção explicita o protagonismo da mulher, em diferentes tempos e espaços, reservando um espaço no “Material de apoio ao Professor” para a discussão desta temática, o que não constatamos no “Manual de apoio ao Professor” do PNLD de 2015. Esta parte também é acompanhada por textos complementares para o professor, mas que podem servir de suporte para o trabalho com as temáticas em sala de aula, sugestões de livros, *sites* e filmes, que dialogam com os novos referenciais historiográficos e educacionais referentes às três temáticas e que podem potencializar o trabalho pedagógico com os jovens.

Na quarta parte, intitulada “Seções da obra”, é apresentada a estruturação da coleção, ou seja, como são organizadas as unidades, capítulos, as seções internas dos capítulos e as atividades. Estas quatro partes estão presentes em todos os “Materiais de apoio ao Professor”, que constam no final de cada um dos livros da coleção. Adiciona-se a isso a parte diversificada, representada pela quinta, sexta e sétima partes, que se diferenciam nos livros da coleção, pois dizem respeito respectivamente às partes de planejamento - quadros organizados por unidades, textos e atividades complementares; sugestões de respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno; além de referências bibliográficas, específicas em cada um dos volumes.

Observamos, por meio da análise do “Material de apoio ao Professor”, que, como na coleção anterior, o autor da obra didática continua sustentando o conceito de cultura que defendemos em nossa investigação, ou seja, que a cultura, para além das manifestações artísticas e materiais, também representa crenças, conhecimentos, valores, costumes, hábitos, tradições, etc., que não são fixos, são constantemente reinventados, reterritorializados, readaptados, para que continuem vivos.

Constatamos também, tendo em vista o estudo do “Material de apoio ao Professor” e do panorama geral de apreciação da coleção, que a mesma absorveu as demandas do Art. 26 A da LDB, alterado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 e as exigências do edital do PNLD, que vem exigindo uma melhoria da qualidade no trato com o estudo da História e Cultura(s) Africana(s), Afrodescendente(s) e Indígena, por parte dos autores e editoras. No entanto, algumas permanências ainda são verificadas.

Todavia, cabe ao professor, a tarefa de mediação dos novos discursos provenientes dos “novos textos” e das “novas imagens” veiculados no livro didático, e problematizar, por meio de discussões em sala de aula, com os jovens estudantes o porquê da continuidade de alguns discursos preconceituosos e racistas, com o objetivo de desconstruí-los.

Quanto à materialidade da coleção, ou seja, seus aspectos físicos, ressalta-se a presença de um bom projeto gráfico que se destaque pela utilização de imagens, que contribuam para a valorização da diversidade étnica, social e cultural do Brasil e de outros lugares.

A partir de nosso estudo também verificamos que, o uso das cores desde a capa dos livros da coleção, passando pela abertura das unidades, pelos capítulos e atividades, podem contribuir para despertar a atenção dos jovens e aumentar o desejo pela leitura e visualização das imagens. Também um texto didático bem organizado, com letras que possuem um tamanho adequado e que facilite a leitura, uma linguagem fluente e acessível. Todos estes aspectos facilitam o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos jovens do Ensino Médio.

Por fim, ressalta-se que a crítica feita pelos avaliadores do MEC em relação à ausência das subseções dos capítulos, no sumário da coleção do PNLD de 2015, foi acatada pelo autor. De tal modo, nesta coleção, o sumário apresenta os capítulos com suas respectivas subseções, o que parece-nos um facilitador para a localização, por exemplo, dos subtemas dos capítulos.

2- As novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s): novas possibilidades pedagógicas para uma educação antirracista

Neste subitem, com o objetivo de identificar como as novas iconografias apresentam os africanos, afrodescendentes e suas culturas nos livros da coleção “História: Sociedade & Cidadania” (PNLD de 2015 e 2018), fizemos um levantamento/estudo de todas as novas iconografias que remetem à História e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) desta coleção. A princípio, categorizamos e quantificamos as mesmas, o que nos possibilitou a elaboração de um quadro comparativo, que sintetiza como os africanos, afrodescendentes e suas culturas vêm sendo representados por meio dessas novas iconografias. Além disso, este levantamento nos auxiliou na elaboração de um panorama geral das coleções apresentadas anteriormente e serviu de base para a elaboração do questionário sociocultural que aplicamos a

101 jovens estudantes das três turmas do 3º ano do Ensino Médio, com intuito de verificar a recepção das novas iconografias veiculadas no livro didático que utilizam e que são objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto construímos cinco categorias de análise para quantificar as novas iconografias, como pode ser observado no quadro a seguir. São elas:

- 1- Manifestações culturais (dança, música, festas, culinária, teatro);
- 2- Representação da atuação de africanos e afrodescendentes;
- 3- Família;
- 4- Objetos, adornos, mapas, obras de arte e construções;
- 5- Movimentos de resistência negra.

Quadro 3: Quantidade de Novas iconografias referentes à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) por categoria de análise							
Coleção didática	Total de páginas destinadas especificamente à história e cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s)	Total de novas iconografias por (volume/série)	Manifestações culturais	Representação da atuação de africanos e afrodescendentes	Família	Objetos, adornos, mapas, obras de arte e construções	Movimentos de resistência negra
<i>História: Sociedade & Cidadania</i> (PNLD 2015) 1ª edição	Vol. 1- 1º ano: 33 Vol. 2- 2º ano: 14 Vol.3*- 3º ano: 14 Total: 61	1º ano: 29 2º ano: 38 3º ano: 43 Total: 110	7 16 1	10 14 17	1 1 1	10 4 1	1 3 23
<i>História: Sociedade & Cidadania</i> (PNLD 2018) 2ª edição	Vol. 1- 1º ano: 39 Vol. 2- 2º ano: 16 Vol.3*- 3º ano: 14 Total: 69	1º ano: 46 2º ano: 36 3º ano: 29 Total: 111	3 13 1	17 9 13	1 - 1	24 10 -	1 4 14

* Nas duas coleções didáticas, percebemos que, embora o volume 3 não possua um capítulo destinado especificamente à história e cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s), grande parte do capítulo denominado “Independências: África e Ásia” é destinado à abordagem dos processos de independências em África. Desse modo, optamos por contabilizá-las.

Verificamos, pela análise do quadro 3, que o número de novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) aumentou nos volumes 2 e 3 da coleção didática do PNLD de 2015, mesmo com a diminuição no número de capítulos destinados especificamente à

temática. Por exemplo, no volume 1, temos 2 capítulos destinados especificamente à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s); no volume 2, há apenas um capítulo e no volume 3 não há nenhum capítulo específico para a temática.

No volume 1, destacam-se as representações da atuação de afrodescendentes e de obras de arte africanas, conforme pode ser observado nas imagens 74, 75, 76 e 77.

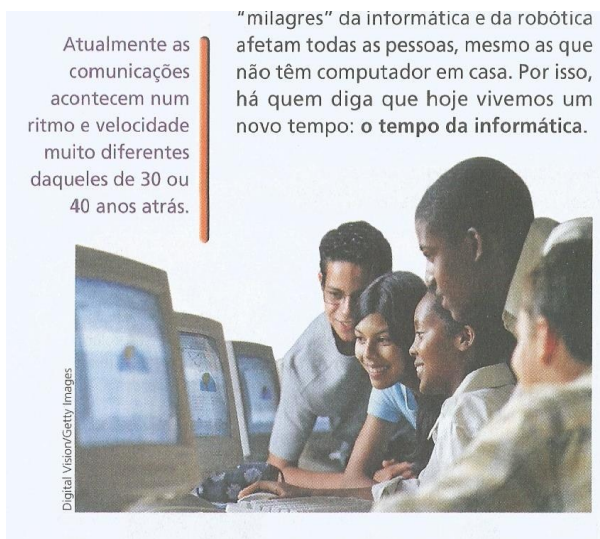


Figura 74: Crianças fazendo o uso de computadores
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.1, p. 14.



Figura 75: Jovens passeando pelas ruas de Londres (2010)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.1, p. 49.

Essas fotos complementam os textos que as acompanham. A primeira foto, por exemplo, exemplifica imagetivamente o avanço e a popularização da informática na atualidade, assunto abordado no texto sobre “os diferentes tempos” na história. A segunda demonstra a diversidade de grupos sociais e culturais presentes nas megacidades, por meio da representação dos jovens passeando pelas ruas da cidade Londres, e faz referência ao conteúdo do texto introdutório da Unidade II sobre as cidades no passado e no presente. É importante observar que são representações positivas da presença e atuação de crianças e jovens afrodescendentes, no dia a dia, em sociedade.

Nas fotos, os afrodescendentes estão alegres, bem vestidos, fazem o uso da tecnologia e estão interagindo com o segmento branco de forma harmoniosa, sem hierarquizações. Tais imagens refletem discursos antirracistas, que primam pela valorização do negro. Desse modo, a representação imagética positiva do afrodescendente possibilitará a construção de uma identidade

negra também positiva, na medida em que esta rompe com as imagens negativas propagadas e muitas vezes absorvidas por esse grupo.

Já as imagens das obras de arte africanas representadas, a seguir, complementam os textos didáticos que acompanham e apresentam aos estudantes a riqueza da arte negra, presente no continente africano, caracterizada pelo uso de diversos materiais tais como: madeira, ferro, bronze, cobre e ouro. Além disso, revelam os ofícios, os saberes, as riquezas e a importância que os reis e as mulheres possuíam para alguns povos africanos.

Em relação à mulher, a obra de arte, representada pela figura 77, reitera sua valorização por meio da maternidade, uma vez que, na filosofia africana, os filhos representam uma possibilidade de melhor condição de vida para os pais na velhice e a continuidade da família. Essa característica pode ser observada no Egito, Núbia e no Congo, apesar da existência de algumas particularidades.

As imagens possuem o cunho antirracista e podem auxiliar na desconstrução de estereótipos negativos, como a pobreza, desorganização social e inferioridade cultural, propagados em relação ao continente africano.



Estátua do rei cuxita Aspelta (593-568 a.C.). Embora tivesse grande poder, o rei tinha de obedecer a determinadas regras e costumes sociais.

Figura 76: Estátua do rei cuxita Aspelta (539-568 a.C)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.1, p. 72



Figura 77: Estátua em madeira, representando a maternidade encontrada na República do Congo
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.1, p. 264.

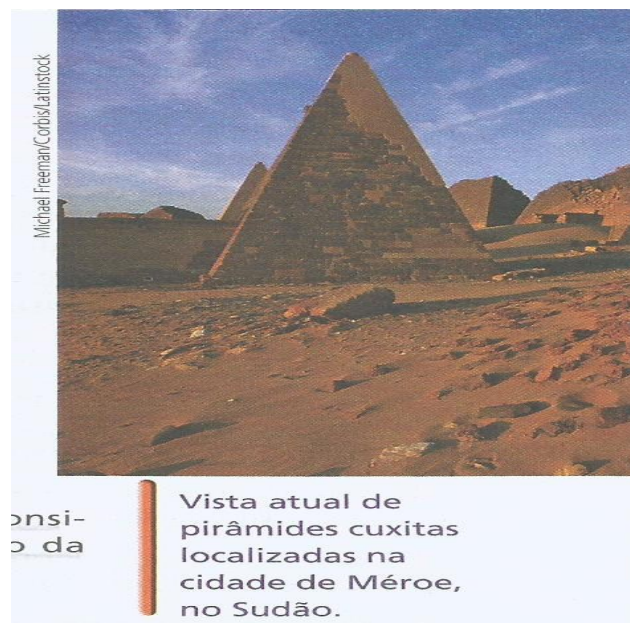


Figura 78: Vista atual de pirâmides cuxitas localizadas na cidade de Méroé, no Sudão
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.1, p. 75

A foto acima complementa o texto didático do capítulo “*África antiga: Egito e Núbia*”, quando aborda a história do Reino do Kush. Trata-se da representação atual de pirâmides cuxitas localizadas na cidade de Méroé, atual Sudão. Percebe-se que é apresentada aos estudantes, por meio da foto, uma semelhança cultural existente entre os cuxitas e os egípcios, o conhecimento sobre construção de pirâmides, que também têm uma ligação direta com a questão política e religiosa. O mesmo também pode ser dito em relação às semelhanças existentes entre obras de arte cuxitas e egípcias (ver figura 76), apesar da existência de algumas singularidades. No entanto, este conhecimento é silenciado pelo autor da coleção no texto didático.

Tal constatação corrobora para reforçar a ideia eurocêntrica e preconceituosa de que o Egito não é negro, pois os valores culturais egípcios, tão importantes para o continente, como para a humanidade, não são apresentados como negros e nem associados à cultura de outros povos africanos.

Desse modo, o trabalho na sala de aula de História com estas imagens, a partir de uma perspectiva antirracista contribui, conforme Munanga e Gomes (2004), para a desconstrução da estratégia político-ideológica eurocêntrica, que visa rechaçar o negro do processo civilizatório universal, a fim de justificar a colonização, a dominação política e a exploração econômica de suas riquezas (MUNANGA e GOMES, 2004, p. 37).

No volume 2, as manifestações culturais, principalmente afrodescendentes, representadas por festas e danças, são destaques. Elas ilustram o texto do capítulo 6, que aborda a presença dos africanos no Brasil e demonstram para os jovens do Ensino Médio a diversidade de expressões culturais de origem africana presentes no país. Em ambas as fotos, percebe-se uma relação direta com a religiosidade afro-brasileira, no entanto essa relação e o conhecimento sobre essas manifestações culturais não estão presentes no texto didático do capítulo.

A primeira foto retrata a festa em homenagem a Iemanjá, em Salvador, na Bahia, que acontece anualmente no dia 2 de fevereiro (figura 79). Iemanjá é um orixá feminino de origem iorubá (Nigéria) que, segundo a lenda, é filha do casamento entre o céu (Obatalá) e a terra (Odudua). É considerada, pelos adeptos do candomblé, da umbanda e de outras religiões afro-brasileiras, a “rainha das águas” ou a “rainha do mar”. Esta data também está ligada, no catolicismo, à comemoração do Dia de Nossa Senhora das Candeias, ou Nossa Senhora da Candelária, da Purificação ou dos Navegantes. Há, portanto, um sincretismo religioso em relação à Iemanjá e as santas católicas.

O costume de se vestir de branco, pular sete ondas e jogar flores no mar, na passagem do dia 31 de dezembro para o dia 1 de janeiro do ano seguinte, o chamado “*Réveillon*”, reflete hibridizações culturais, em relação às práticas afro-brasileiras de homenagem a Iemanjá.



Figuras 79 e 80: Manifestações culturais de origem Iorubá (Festa de Iemanjá) e de origem Jeje (Tambor de Crioula) BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 103.

A segunda foto representa uma manifestação cultural afrodescendente de origem africana jeje, chamada de Tambor de Crioula ou “punga”/umbigada, praticada no Maranhão (ver figura 80). Provavelmente, teria sido trazida para o Brasil por africanos provenientes da Guiné, Costa da Mina, Congo ou Angola. Trata-se de uma dança e/ou manifestação religiosa, em louvor a São Benedito, santo de devoção de muitos negros, realizada como pagamento de uma “graça” alcançada. Ela se caracteriza por ser uma dança circular, acompanhada por canto e percussão, realizada somente por mulheres, no entanto originalmente era praticada por homens. Atualmente, os homens chamados de tambozeiros são os responsáveis por tocar os tambores. Verifica-se, nessa manifestação cultural, como na anterior, o processo de hibridização cultural e reterritorialização das culturas africanas no território brasileiro.

Essas manifestações são reveladoras das nossas origens e do quanto somos influenciados no dia a dia pelas culturas africanas. Logo, o estudo e interpretação destas imagens, bem como a necessidade de trazer o conhecimento sobre as mesmas para o texto didático dos LDHEMs, representa para os estudantes a oportunidade do contato com saberes que fazem parte da nossa história e que, silenciados nos livros didáticos, acabam contribuindo para reforçar o racismo.

Inclui-se a isso a possibilidade do conhecimento sobre as religiões de matriz africana, a problematização da violência física e simbólica, advinda do racismo religioso, presente na escola e em nossa sociedade.

Ao analisar o quadro 3, nos chamou a atenção a representação imagética de “família brasileira”, tanto nos livros do PNLD de 2015 como no PNLD de 2018. Desse modo, optamos por analisar duas destas imagens (figuras 81 e 82), referentes a tal.



Figura 81: Família brasileira reunida para o ouvir o rádio (1942)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.1, p. 17.

A foto representa uma família brasileira ouvindo rádio em 1942. Nota-se que é uma imagem em preto e branco, que revela o tipo de fotografia existente naquele momento. É uma família numerosa, composta por seis filhos, pelo pai e a mãe. Diferente do estereótipo de família negra, na maioria das vezes representada, como pobre, desestruturada, aqui, ela foi representada de forma positiva, em uma casa bem organizada, possuía um rádio (um dos principais veículos de comunicação da época), todos estão bem vestidos e em um momento de lazer da família. Tal perspectiva é muito importante para a desconstrução de estereótipos e representações negativas a respeito da família negra. Vale destacar também que, na sua relação com o texto, a foto complementa o conteúdo do texto didático sobre os tipos de fontes utilizadas no estudo da História.

Já a foto e o texto complementar, a seguir, são reveladores de um outra história sobre o amor e a constituição de família por parte de africanos e afrodescendentes, durante o período colonial, pois, diferentemente do que era afirmado por muitos historiadores, a formação de famílias, o convívio com os filhos e a existência de amor, mesmo com a exploração e tratamento desumano existentes, ilustram as várias facetas da resistência negra. Desse modo,

essas novas histórias, ressignificam o lugar de negros e negras na história do Brasil. Além disso, observa-se que a foto complementa o conteúdo apresentado pelo texto.

Amor e família

Durante muitos anos, os historiadores acharam que o sistema escravista havia massacrado de tal forma homens e mulheres escravos que eles se tornaram um grupo absolutamente dominado e sem vontade própria. Para esses historiadores, não havia sido dada ao escravo nem mesmo a oportunidade de constituir família, organização básica de apoio e de identidade social para todos os seres humanos. Os senhores não teriam permitido que escravos casassem. Em suma, os historiadores acreditavam que eles eram tratados como “coisa” ou, no máximo, como animais para quem só valia a vontade do dono.

Diversos estudos atuais, entretanto, vêm demonstrando que a situação não era bem assim. Boa parte dos escravos constituía família, sendo esta importantíssima para suas vidas. Concluíram ainda que aos senhores interessava que eles se unissem em família para melhor se adequar à vida no cativo. Revelaram também que separar filhos pequenos de seus pais era atitude rara. Crianças de até doze anos de idade, na quase totalidade dos casos, viviam com seus pais ou, pelo menos, com suas mães.

FARIA, Sheila de Castro. *Viver e morrer no Brasil Colônia*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 16. (Desafios).

Casal de negros.
1879.



Figura 82: Texto complementar sobre amor e família durante o período colonial/casal de negros (1879)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 96.

No volume 3, as fotos demonstram a participação dos africanos nos movimentos em prol das independências em África, apresentados no texto principal do capítulo sobre independências na África e Ásia (ver figuras 83 e 84), portanto, em sua relação com o texto, elas o complementam. A primeira foto refere-se ao processo de independência no Quênia, alcançado em 1963, e destaca o líder do movimento, Jomo Kenyata, sendo ovacionado pelos quenianos. No Quênia, os britânicos foram vencidos pela grande resistência dos Kikuyu, a etnia mais numerosa na região. Dessa resistência nasceu a organização guerrilheira “Mau Mau”, que praticou várias

ações violentas contra os colonizadores, vencendo-os. É importante ressaltar aqui, a historicização da resistência queniana, reafirmada por meio do discurso imagético.

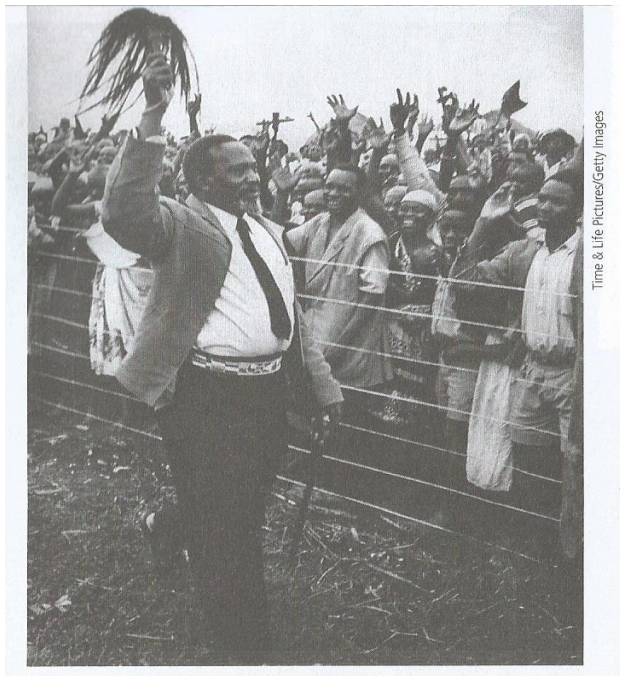


Figura 83: Jomo Kenyata – líder da luta pela Independência no Quênia
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 157.

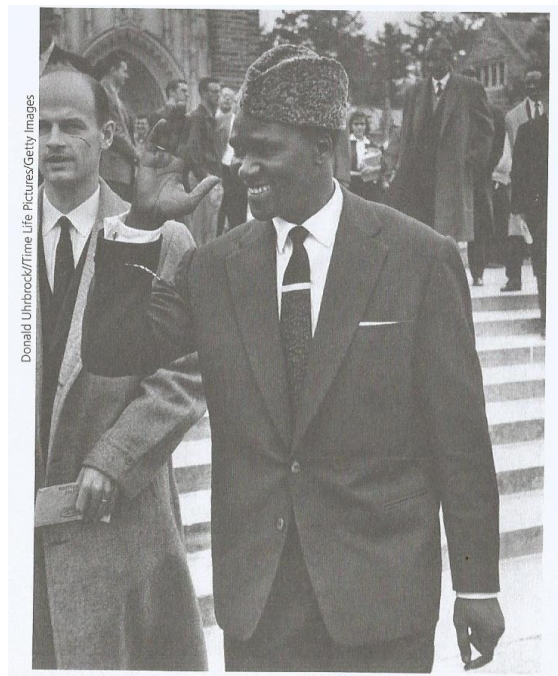


Figura 84: Ahmed Sékou Touré, primeiro presidente da República da Guiné em visita aos EUA (1959)
BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 158.

A segunda foto representa Ahmed Sékou Touré, primeiro presidente da República da Guiné em uma visita aos Estados Unidos, no ano de 1959. A Guiné foi colônia da França e, na luta pela independência, a liderança de Touré foi decisiva. Ele afirmava que preferia a pobreza na liberdade à riqueza na escravidão [...]. Além disso, para ele, a primeira e indiscutível necessidade era a dignidade. Pois, não haveria dignidade sem liberdade (SERRANO e MUNANGA, 1995, p. 30 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 157). O partido que Touré liderava, o Partido Democrático da Guiné, também foi decisivo para a manutenção da independência, obtida em 1958, quando a antiga metrópole reagiu à perda da colônia, por meio de uma série de retaliações, como, por exemplo, o bloqueio de contas bancárias guineenses em bancos franceses. Desse modo, a Guiné serviu de inspiração para que outros países africanos, como Camarões, Togo, Senegal, Mali, Benin, Congo, etc., buscassem sua independência.

Contudo, vale salientar que dar visibilidade à resistência dos africanos ao colonialismo, a partir da veiculação de várias imagens de seus líderes, é fundamental para

reescrita da história da África nos livros didáticos: uma história em que os africanos deixam de ser considerados sujeitos passivos do domínio europeu e passam a ser descritos como sujeitos ativos, resistentes e vencedores na luta contra o domínio colonial. Isso possibilita aos jovens do Ensino Médio a construção de novas representações e de um novo olhar mais respeitoso sobre a História Africana.

Retomando a análise do quadro 3, constata-se que o número de páginas destinadas à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) diminuiu nos volumes desta coleção, porém há um aumento no número de novas iconografias.

Enfim, o foco dado pela coleção “História: Sociedade & Cidadania” (PNLD 2015), por meio das novas iconografias, às manifestações culturais africanas e afrodescendentes, à atuação de afrodescendentes na música, nos esportes, no uso da tecnologia, na reivindicação de direitos, etc., e à participação efetiva dos africanos nos movimentos de independências no continente africano e fora dele, corrobora para a desconstrução do imaginário construído principalmente no século XIX, em que os africanos, seus descendentes e suas culturas eram considerados inferiores e com representações imagéticas que contribuíram e ainda contribuem para a associação do negro à escravidão, à mercadoria, ao trabalho braçal, à passividade, a uma vida exótica e invisível.

Em relação à coleção “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD de 2018, nota-se, pelo quadro 3, que, ao contrário do que aconteceu na coleção anterior, o número de novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) vai diminuindo nos volumes da coleção didática, em função da diminuição das páginas e dos capítulos destinados especificamente à temática, embora o número de capítulos seja o mesmo da versão do PNLD de 2015. No volume 1, temos 46 iconografias, número expressivamente maior, se compararmos o mesmo volume da coleção anterior. Entretanto, no volume 2 e 3 desta coleção, o número de novas iconografias vai diminuindo, sendo 36 e 29, respectivamente. Acreditamos que a diminuição no número de novas iconografias nos volumes 2 e 3, desta coleção, esteja ligado à diminuição/reestruturação de capítulos e atividades que aconteceu na coleção do PNLD de 2018, se compararmos ao número de capítulos e atividades que constam na coleção do PNLD de 2015. Apesar desta constatação, o número total de novas iconografias ainda é maior que o da versão anterior.

No volume 1, destacam-se as iconografias que retratam as obras de arte africanas, como as representadas pelas figuras 85 e 86. Além disso, destaca-se a presença de duas obras de arte afro-brasileiras, conforme pode ser observado por meio das figuras 87 e 88. Acrescenta-se a isso o fato de que todas as imagens das obras de arte aqui representadas complementam o texto principal do capítulo 12 sobre formações políticas africanas.



Figura 85: Pássaro em ouro (Império de Gana) Séc. XVII-XVIII-BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 1, p. 221.

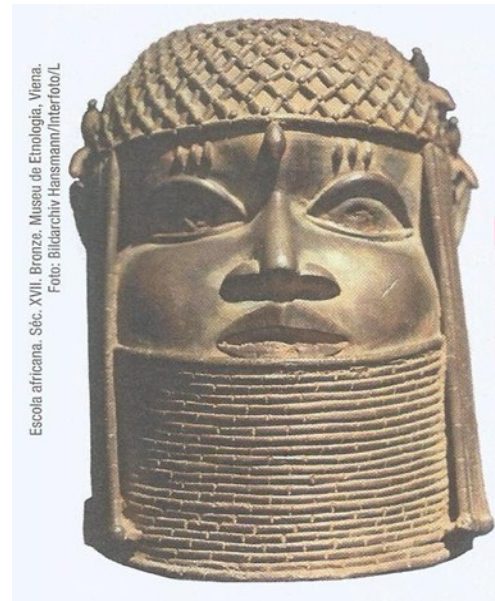


Figura 86: Escultura em bronze de uma princesa do Benin (séc. XVII)- BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 1, p. 234.

A primeira imagem reafirma a denominação de “terra do ouro”, dada ao Império de Gana, uma vez que o ouro, principal riqueza daquela localidade, além de fazer parte e contribuir para um intenso comércio, também estava presente nos objetos de arte, como pode ser visto nesse pássaro feito em madeira e ouro, durante os séculos XVII e XVIII. Na atualidade, a atividade aurífera continua sendo importante para a atual República de Gana. O pássaro olhando para trás também possui um significado; ele representa um símbolo *adinka*⁵¹, utilizado pelos povos da África Central. Este símbolo nos lembra a importância da relação passado e presente existente na cultura africana, em que é impossível compreender o presente, sem entender e estar consciente

⁵¹ Conjunto de ideogramas que representam as várias formas de expressão escrita existentes, principalmente, na África Ocidental, utilizado pelos povos Akan. Eles estão presentes nos tecidos, na cerâmica, em obras de arte, enfeitando casas e palácios.

sobre o passado. Portanto não é vergonha retroceder para corrigir erros cometidos ou recuperar aquilo que se perdeu.

A segunda imagem, assim como a primeira, é uma escultura, no entanto, feita em bronze no século XVII, no Reino do Benin. Para Boulos Júnior (2016), os artistas do Benin produziram uma arte refinada e rica em detalhes - marfins na forma de cabos de faca e olifantes, ou seja, trompas feitas de presas de elefantes e esculpidas com cenas do dia a dia; e uma variedade de esculturas de bronze, como a representada pela figura 88 (BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 1, p. 234).

A respeito da arte africana, Munanga (2019) destaca que

no contexto tradicional africano, as artes eram praticadas funcionalmente por membros especiais da comunidade, que, acreditavam-se que teriam aprendido o ofício dos espíritos, e não dos mortais. Por essa razão a prática da arte era reservada à linhagem de certas famílias em particular (MUNANGA, 2019, p. 7).

Segundo o autor, em certos grupos étnicos, os escultores usavam um distintivo de classe e tinham uma posição de destaque na corte real. Ainda em relação a estas obras de arte, é preciso salientar que elas trazem para o LDHEM novos conhecimentos a respeito do continente africano e, em especial, sobre arte africana. Por meio da arte, os estudantes conseguem perceber a diversidade e a riqueza presente nos vários povos e culturas africanas, reformulando, desse modo, suas concepções e posições em relação à África, estas muitas vezes baseadas em discursos racistas, propagados na escola e em nossa sociedade.

Esta coleção inova, pois, além das obras de arte africanas, foram veiculadas obras de arte afro-brasileiras, o que contribui para demonstrar para os jovens estudantes como a cultura africana é importante e parte constitutiva da cultura brasileira.

Neste sentido, Munanga (2019) ressalta que a continuidade e a recriação de todos os elementos da arte africana no Brasil não foram integrais, porque a totalidade de suas estruturas, social, política, econômica e religiosa, não foram transportadas ao Novo Mundo. Assim, algumas formas de arte só foram recriadas de forma parcial, em função do novo contexto. Outras nem foram recriadas, por se tratar de uma arte utilitária e funcional, como é o caso, por exemplo, da “arte de corte”, em que se destacavam as insígnias, bastões, tronos, coroas, dentre outras obras de arte refinadas e ricamente esculpidas.

Conforme o antropólogo, a primeira forma de arte plástica afro-brasileira propriamente dita é uma arte ritual, religiosa (MUNANGA, 2019, p. 13), como pode ser observado nas figuras 87 e 88.

A primeira obra de arte é um entalhe em madeira feito por Carybé⁵² e representa um Ifá, orixá responsável pela adivinhação, na cosmovisão iorubá (ver figura 89). E a segunda representa o “cetro da ancestralidade”, uma escultura de 7 metros de altura, feita de bronze por Mestre Didi⁵³, implantada em fevereiro de 2001, na avenida Oceânica, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador (ver figura 90). O cetro, além de obra de arte, é considerado um objeto sagrado, por possuir elementos significativos da cultura africana, tais como os dois pássaros, que representam a procriação, taliscas de palmeiras, búzios e contas (relação com a natureza/orixás). Foi instalada de forma a ter ao fundo a linha do horizonte infinito representada pelo mar, o que direciona nosso olhar e o pensamento à África.



Figuras 87 e 88: Obras de arte afro-brasileiras de Carybé e Deoscóredes (Mestre Didi) – Matriz Iorubá Entalhe em madeira da figura de Ifá (orixá responsável pela adivinhação) e a Escultura “cetro da ancestralidade” BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 1, p. 235.

⁵² Nome artístico de Hector Júlio Paride Bernabó. Ele não é um artista afrodescendente, mas produz arte de matriz iorubá, como Mário Cravo Júnior e Calazans Neto. É de origem argentina, radicado na Bahia. Suas obras abordam, principalmente, temas da vida social e religiosa baiana.

⁵³ É artista plástico, escritor, sacerdote afro-brasileiro e descendente da linhagem ketu (tradição iorubá). Em suas obras utiliza materiais e formas, objetos e emblemas que representam entidades sagradas, unindo arte à prática religiosa. Desse modo, destacam-se o uso de materiais retirados da natureza como palhas de palmeiras, búzios, conchas e a utilização das cores: preta, vermelho e azul.

Nesse sentido, Boulos Júnior (2016) afirma que a chegada de grande número de iorubás ao Brasil, principalmente em Salvador, na Bahia, teria contribuído para a recriação da arte africana em solo brasileiro, uma vez que muitos desses eram sacerdotes, artesãos e artistas, no continente africano. Em função disso, a Bahia pode ser considerada o polo de irradiação da arte de matriz iorubá para todo o território brasileiro, o que pode ser percebido por meio dos cantos, danças e ritmos variados dos blocos, como: o Olodum, Ilê Ayê e Filhos de Gandhy e das obras de artistas plásticos brasileiros de origem africana como Rubem Valentim, Manoel Bonfim, Mestre Didi, entre outros (BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 1, p. 234).

As imagens anteriores demonstram que, como em África, a arte afro-brasileira é caracterizada pela criatividade, pelo uso de vários tipos de materiais, como: madeira, ferro e bronze, por seus simbolismos e significados ligados às religiões de matriz africana. Portanto todos estes aspectos são pedagógicos, na medida em que podem viabilizar o contato e a construção de novos conhecimentos a respeito do modo de vida, de pensar e de estar no mundo de muitos afrodescendentes na/da diáspora, o que também contribui para combater os discursos racistas presentes nos livros didáticos de História.

No volume 2, as festas e danças afrodescendentes são os destaques, assim como no volume 2 da coleção do PNLD de 2015. Conforme pode ser observado, na foto abaixo, as dançarinas do bloco Ilê Aiyê recriam e preservam, por meio da dança, do canto e da indumentária utilizada, elementos culturais da cultura iorubá em Salvador.

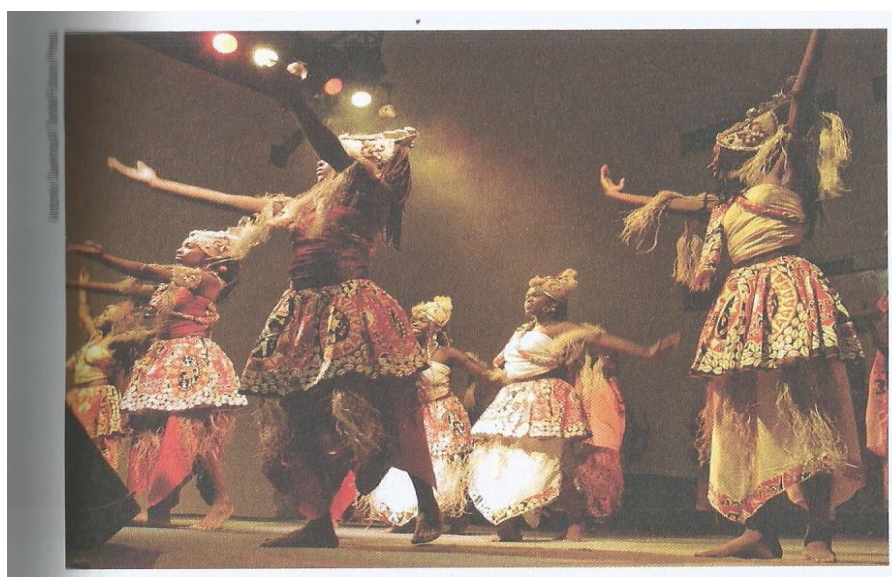


Figura 89: Apresentação das dançarinas do bloco afro Ilê Aiyê - Manifestação da cultura de origem Iorubá (2003)
BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 2, p. 83.

A foto anterior ilustra o texto principal do capítulo 4, denominado “*Africanos no Brasil: dominação e resistência*”, na medida em que reafirma as palavras do autor desta coleção, de que os milhões de africanos que aqui chegaram, independentemente da sua região de origem, trouxeram, além da força de trabalho, suas ricas culturas, seus modos de viver e de expressar sentimentos (BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 2, p. 83). No entanto, o conteúdo didático do capítulo não aborda a cultura iorubá e nem apresenta aos estudantes a importância do bloco Ilê Aiyê na preservação desta cultura no Brasil e para visibilidade do negro.

Chama atenção o fato de alguns africanos terem também levado para a África manifestações culturais afrodescendentes com que tiveram contato, durante o período em que estiveram no Brasil. A Festa de Nosso Senhor do Bonfim⁵⁴, representada, nas fotos, a seguir, é um exemplo disso. Segundo o texto do capítulo 12, denominado “*Regências: a unidade ameaçada*”, tal fato está ligado ao fim da Revolta dos Malês⁵⁵, acontecida na Bahia, em 1835, em que, como vingança pela organização do movimento, o governo regencial brasileiro mandou de volta, para Lagos, Nigéria e Daomé, centenas de africanos livres. Esses e seus descendentes eram/são conhecidos em África, principalmente no Benin, como “brasileiros” ou nas línguas locais como *agudás*. Verifica-se portanto que as imagens complementam o texto didático do capítulo.

⁵⁴ Vale destacar, aqui, que essa festa representa uma manifestação do sincretismo religioso brasileiro, na medida em que envolvem católicos e praticantes de religiões afro-brasileiras. O Senhor do Bonfim representa Jesus Cristo para os católicos e o orixá Oxalá para os seguidores do candomblé.

⁵⁵ Revolta organizada pelos africanos que praticavam o culto malê. Esse culto caracteriza-se por ser uma combinação de elementos das religiões africanas e dos princípios mulçumanos contidos no Alcorão. Os negros, escravizados ou livres, lutavam contra a escravidão, o preconceito racial e as perseguições religiosas (BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 2, p. 238).



Figuras 90 e 91: Festa de Nosso Senhor do Bonfim, em Benin (África) – 2011 e na Bahia (Brasil) – 2015. BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 2, p. 239.

Os *agudás*, segundo Lopes (2009), não constituem um grupo “sociocultural” nos moldes dos demais. Não possuem, de fato, uma língua e nem território próprio. Entretanto,

eles possuem um *status* diferenciado nessa sociedade, sendo facilmente reconhecidos por seus sobrenomes de origem portuguesa, para ficar apenas no que é mais evidente. Infelizmente, não há meios de se saber com precisão quantos eles são, mas estima-se que representem nunca menos de 5% da população total do país (LOPES, 2009, p. 169).

O autor salienta que o certo é que, do outro lado do Atlântico, a paisagem humana da região do Benin modificou-se profundamente, com o retorno dos antigos africanos escravizados no Brasil. Esses “retornados” eram de origens diversas e, uma vez na África, se organizaram socialmente, a partir da experiência de vida adquirida em solo brasileiro. Contudo, não se trata de uma comunidade brasileira no Benin, mas ser “brasileiro” naquele país corresponde a ser, por exemplo, *fom* ou *mina*, ou seja, trata-se de uma diferenciação étnica, o que quer dizer que se trata de uma identidade social, entre as outras que compõem o Estado Nacional beninense.

Como demonstrado pela figura 90, os *agudás* mantêm vivas algumas tradições brasileiras, como a festa de Nosso Senhor do Bonfim, marcada pela realização de uma grande

procissão, uso de roupas brancas, de faixas, estandartes e também o carnaval. Adiciona-se a isso, o uso do português, de nomes de origem portuguesa como Cosme, Pereira, Sabino, as profissões de alfaiate, barbeiro, marceneiro e construtor de casas. Esta imagem também reafirma a força e a característica mutável e híbrida da identidade. Desse modo, a história dos *agudás* é fértil para ilustrar e embasar discussões sobre identidade em sala de aula.

Assim, conforme Lopes 2009,

o Brasil está presente na cultura dos *agudás* através daquela que eles consideram sua festa mais importante: a Festa do Senhor do Bonfim, que se celebra em janeiro, exatamente como na Bahia. Em Porto Novo, uma das cidades do Benin onde é mais forte a presença dos “brasileiros”, a festa começa na véspera da missa, com um verdadeiro desfile de carnaval, todo mundo fantasiado e duas grandes bandeiras brasileiras na função de abre-alas. O Brasil também se faz presente através do Carnaval, onde se desfila com a bandeira do Brasil, e na comemoração do Dia de Iemanjá. Essas datas festivas são celebradas nos mesmos dias em que elas ocorrem no Brasil (LOPES, 2009, p. 173).

A figura 91, como a 90, demonstra, por meio da manifestação religiosa representada, o processo de hibridização cultural, religiosa e identitária existente, tanto no Brasil como no Benin, e que esteve/está ligado também a um contexto histórico, político e econômico, processo esse que envolve negros e brancos, católicos, candomblecistas e seguidores de outras religiões de matriz africana, ou não. O contato dos jovens estudantes com essas imagens e com os conhecimentos provenientes da leitura das mesmas pode subsidiar e potencializar, por exemplo, o combate ao racismo religioso, na medida em que favorecem a propagação de discursos antirracistas.

Por fim, Lopes (2009) destaca que a implantação na região do Benin, entre os séculos XVIII e XIX, de uma cultura realmente de origem brasileira e que conseguiu levar uma vida própria e independente, até nossos dias, é um dos fenômenos de construção identitária mais interessantes no campo antropológico, isso porque ela se deu a partir da valorização da diferença e levando em conta um dado contexto político, econômico, cultural e social.

No volume 3, as iconografias reforçam a participação africana nos processos de independências na África, como também foi observado no volume 3 da coleção do PNLD anterior. Além disso, complementam o texto principal do capítulo sobre as independências na África e Ásia.

A fotografia, a seguir, representa o líder ganense, Kwame Nkrumah com trajes típicos de Gana. Ele foi responsável pela fundação do Partido da Convenção do Povo (CPP) e seu discurso mesclava-se a ideias socialistas e pan-africanas. Segundo Boulos Junior (2016), ele pleiteava a “autonomia já”, em relação à metrópole britânica e, para isso, defendia a união das diferentes etnias presentes em Gana (Achanti, Ewe e Ga, entre outras), para formar uma nação. Para concretizar seu objetivo, liderou um amplo movimento de desobediência civil, com que aos poucos, conseguiu convencer a Grã-Bretanha a negociar a independência de Gana, em 1957. Esta tática de luta se inspirou nos ensinamentos de “resistência pacífica”, posto em prática na Índia por Ghandi. No pós-independência, ele se tornou o primeiro presidente eleito da República de Gana, em 1960.



Figura 92: Kwame Nkrumah com trajes típicos de Gana (1950)
Primeiro presidente eleito da República de Gana
BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 3, p. 150.

Embora o capítulo 8 seja destinado ao estudo das independências em África e Ásia e não tenha focado as mudanças que aconteceram no continente em função desses processos, há que se ressaltar, como positivo, o enfoque dado por Boulos Junior à resistência africana ao colonialismo, também a luta pela emancipação política em Gana, Quênia, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau e pelo fim do regime de segregação racial na África do Sul. Tal estratégia possibilita aos jovens estudantes o contato, por meio dos textos e das imagens, com importantes líderes africanos responsáveis pelas independências; a construção de novas representações e

imaginários positivos a respeito do continente africano, dos africanos e de suas culturas; e também favorece a construção identitária dos afrodescendentes presentes na escola.

Esse tipo de abordagem contribuiu para reafirmar que a África é diversa, seja em suas lutas, desafios, culturas, povos, seja em seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Entretanto, apesar da diversidade, é necessário pensar na existência de singularidades que unem todos os africanos e afrodescendentes na diáspora.

Retomando o estudo das iconografias que fizemos, verificamos também que há a repetição de algumas das novas iconografias utilizadas na coleção do PNLD de 2015, na segunda edição da coleção (PNLD 2018), variando, muitas vezes, o tamanho e a sua localização junto ao texto. Percebemos também a presença de iconografias que não constavam na coleção anterior.

Enfim, como já explicitamos, vale lembrar a importância destas novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) para reescrita da nossa história, o combate ao racismo e a valorização da cultura afrodescendente. Por meio destas, é possível perceber que os afrodescendentes não são mais representados como moradores de rua, pedintes nos sinais, desempregados ou como sinônimos de violência, tráfico de drogas, mas como pessoas que possuem cidadania, que se destacam em vários setores da vida social e cultural, embora saibamos que isso não seja uma realidade vivenciada por todos afrodescendentes, principalmente no Brasil.

As novas iconografias não retratam mais africanos, afrodescendentes e suas culturas apenas no passado. Esses são representados em África, ou na diáspora, na atualidade, a partir da abordagem de seus conhecimentos, atuações, lutas por direitos, tradições, manifestações culturais e produções materiais. A presença dessas novas iconografias, em ambas as coleções didáticas, contribuem para o desenvolvimento do Letramento Imagético e Racial Crítico, para a melhoria da autoestima dos jovens negros presentes nas escolas brasileiras e que fazem o uso destes livros; para potencializar a construção de uma identidade negra, em oposição ao desejo de branqueamento vivenciado por muitos afrodescendentes; e para a construção de uma consciência antirracista por parte dos jovens estudantes não negros.

2.1 As legendas das novas iconografias: entre a presença e a ausência

Com base nos estudos de Barthes (1990), Boulos Júnior (2008) afirma que a legenda é o texto sobre a imagem. E ela parece “duplicar” a imagem na medida em que tenta explicá-la ou

reproduzi-la por meio da escrita. No entanto, a palavra, por assim dizer, não tem o poder de duplicar a imagem, pois, na passagem de um código a outro, se reproduzem novos significados. Dessa forma, consideramos que a legenda é usada pelo autor como forma de ressaltar ou silenciar determinados aspectos das imagens.

Neste sentido, Boulos Júnior (2008), ressalta também que

a legenda tem dupla função: a de **fixação** e a de **relais** (que pode ser traduzida como função de código); a primeira diz respeito a fixar alguns significados da imagem; a fixação é a função comumente encontrada na imaginária escolar, na fotografia jornalística e na publicidade; já a função de **relais** é mais rara e vamos encontrá-la, sobretudo nas charges e nas histórias em quadrinhos, onde a palavra e a imagem têm a função de complementaridade (BOULOS JÚNIOR, 2008, p. 116-117).

Verifica-se que a legenda faz parte de um componente verbal do livro didático que se associa à imagem. Desse modo, o nome do autor, localização temporal e espacial, natureza da imagem - ilustração, fotografia, pintura, etc., dentre outros aspectos, tem grande importância no processo crítico de leitura de imagens nos LDHEM.

A este respeito, os editais dos PNLD's de 2015 e 2018 também reforçam a importância do uso de legendas, quando ressaltam que as ilustrações devem:

- 1- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- 2- apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- 3- apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço (Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Edital do PNLD 2015, p. 43; PNLD de 2018, p. 35-36).

E ainda salientam a importância das imagens para o Ensino de História, quando estabelecem como critérios de qualificação para as coleções didáticas de História que as mesmas

- a) apresentem fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local;
- b) ofereçam imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico (Brasil. Ministério da Educação.

Ressalta-se que o uso de imagens nas atividades, conforme constatamos em ambas as coleções, também contribui para o desenvolvimento de um Letramento Imagético por parte dos jovens estudantes, na medida em que são mobilizados a ler, interpretar e a interrogar as imagens. No entanto, é preciso ter em mente que tanto as imagens como as legendas são construções humanas e, desse modo, carregam determinadas intenções e discursos, podem variar de acordo com o contexto histórico. Neste sentido, Palhares (2012) pondera que

as legendas são criações históricas que possuem um uso, e são inteligíveis num dado contexto sócio-temporal. Uma mesma legenda utilizada em livros didáticos dos anos de 1980 pode não ser adequada nos tempos presentes, por exemplo. Por mais completas que as legendas possam ser são sempre seleções circunstanciais (PALHARES, 2012, p. 122).

Para o autor, o uso da legenda deve ser preciso e integrado à leitura do texto, dando a ele a ideia de um todo articulado e pensado para o fim do processo de ensino-aprendizagem, o que acaba legitimando o texto como orientador do olhar, desconsiderando que a imagem como geradora de sentidos, pode extrapolar as informações da legenda. Em contrapartida, a ausência de legenda nas imagens pode produzir dois efeitos: a dificuldade para a leitura e interpretação das mesmas; e a possibilidade do professor de criar estratégias em sala de aula, junto com os jovens estudantes, para a elaboração das legendas ou complementação das legendas incompletas.

Realizados os apontamentos em relação ao uso, ou não, da legenda junto às imagens, retomamos nosso estudo das novas iconografias, agora tendo como base o quadro de legendas referente à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), a seguir. Vale salientar que, em nossa investigação, pensamos as imagens na sua inter-relação com o texto verbal, desse modo as legendas possuem papel importante, pois auxiliam no processo de interpretação das mesmas. Em relação ao quadro, a seguir, ressaltamos que o número total de novas iconografias não corresponde ao número de páginas destinadas especificamente à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes nos livros das coleções.

Quadro 4: Legendas referentes às novas iconografias sobre História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) presentes nos livros didáticos de História dos PNLD's de 2015 e 2018

Coleção Didática	Total geral de páginas dos livros (volume/série)	Total de páginas destinadas especificamente à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s)	Total geral de novas iconografias referentes à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) por ano (série)	Imagens com legendas completas referentes às novas iconografias sobre História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) por ano (série)	Imagens com legendas incompletas referentes às novas iconografias sobre História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) por ano (série)
<i>História: Sociedade & Cidadania</i> PNLD 2015 (1ª edição)	Vol. 1- 1º ano: 288 Vol. 2- 2º ano: 288 Vol. 3- 3º ano: 288 Total: 864 p.	1º ano: 33 2º ano: 14 3º ano: 14* Total: 61	1º ano: 29 2º ano: 38 3º ano: 43 Total: 110	1º ano: 14 2º ano: 11 3º ano: 23	1º ano: 15 2º ano: 27 3º ano: 20
<i>História: Sociedade & Cidadania</i> PNLD 2018 (2ª edição)	Vol. 1- 1º ano: 288 Vol. 2- 2º ano: 288 Vol. 3- 3º ano: 288 Total: 864 p.	1º ano: 39 2º ano: 16 3º ano: 14* Total: 69	1º ano: 46 2º ano: 36 3º ano: 29 Total: 111	1º ano: 36 2º ano: 29 3º ano: 16	1º ano: 10 2º ano: 7 3º ano: 13

* Nas duas coleções didáticas, percebemos que, embora o volume 3 não possua um capítulo destinado especificamente à História e cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s), grande parte do capítulo denominado “Independências: África e Ásia” é destinado à abordagem dos processos de independências em África. Desse modo, optamos por contabilizá-las.

Por meio do quadro 4, e tendo como base a coleção “História: Sociedade & Cidadania”, do PNLD de 2015, podemos constatar, no volume 1, referente ao 1º ano do Ensino Médio, que a maioria das novas iconografias possuem legendas incompletas - 15 iconografias do total de 29. Verificamos também que as novas iconografias são representadas por 25 fotografias, 3 ilustrações e um mapa, todos de domínio particular. Em relação às legendas incompletas, é predominante a ausência de localização espacial e temporal. A este respeito, acrescenta-se a presença de quatro iconografias que possuem apenas autoria, no entanto esta incompletude faz parte de uma estratégia didática do autor da coleção, presente no início dos capítulos.

No volume 2, o número de iconografias com legendas incompletas aumenta de forma significativa, se compararmos com o volume 1. Vale ressaltar a ausência de localização temporal.

Das 38 iconografias, 34 são representadas por fotos, 2 por mapas, 1 por pintura e 1 por ilustração. Além disso, predomina neste volume iconografias de domínio particular, enquanto que apenas três são de domínio público - dos acervos do Museu Nacional de Belas Artes, do Museu Histórico Nacional e da Biblioteca Nacional. Como no volume 1, também verificamos a presença de cinco iconografias sem legenda no início de capítulos, sendo utilizadas de forma intencional, para verificar o que os jovens estudantes sabem a respeito das mesmas.

Já no volume 3, como demonstra o quadro, o número de legendas completas é superior ao número de legendas incompletas. Entretanto, o número de legendas incompletas é bem significativo: destaca-se a ausência de localização espacial e temporal nas iconografias. Como nos demais volumes, também há o predomínio de fotografias: são 42 no total. Soma-se a isso, a reprodução da capa do CD “Show Opinião”, da década de 1960. Destas fotos, apenas cinco são de domínio público - pertencentes aos acervos da Biblioteca Municipal Mário de Andrade (SP), do Museu da República (RJ), da Fundação Getúlio Vargas, do Arquivo do Estado de São Paulo e da Fundação Nacional de Arte, as demais são de domínio particular. Averiguamos também neste volume a presença de duas iconografias com legendas incompletas, que tem como intenção verificar o conhecimento prévio dos jovens.

Em relação à coleção “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD de 2018, a partir da análise do quadro 4, verificamos uma diminuição significativa no número de novas iconografias com legendas incompletas, se compararmos com coleção anterior. A nosso ver, tal fato está ligado principalmente à diminuição do número de iconografias usadas nas aberturas das unidades e dos capítulos, além de ter acontecido a supressão da seção “A imagem como fonte”, existente em todos os capítulos da coleção do PNLD de 2015. Acrescenta-se a isso que as exigências do Edital do PNLD vêm contribuindo para a melhoria da qualidade dos livros didáticos, seja em relação às iconografias, seja em relação à presença de legendas completas, acompanhando-as.

Entendemos que muitas iconografias utilizadas, na versão anterior, foram reutilizadas nesta coleção: nota-se a variação no tamanho, na localização junto ao texto e a melhoria das legendas. Identificamos que os avaliadores do MEC, tanto do PNLD de 2015 como de 2018, não fizeram nenhum apontamento, nos Guias de Livros Didáticos, sobre o uso de legendas presentes nestas obras didáticas.

No volume 1 dessa coleção, verificamos que a maioria das novas iconografias possuem legendas completas e são representadas por fotografias. Das 46 iconografias, 43 são fotos, seguidas por 2 mapas e 1 gravura; todas de domínio particular. Em relação às legendas incompletas, constatamos a ausência de localização espacial e temporal nas iconografias. Observamos a presença de uma única imagem, que, de forma intencional, só possuía autoria. Trata-se de uma estratégia didática do autor para trabalhar com o conhecimento prévio dos jovens.

No volume 2, assim como no volume 1, a maioria das novas iconografias possuem legendas completas, são representadas por fotografias e de domínio particular. Nota-se, por meio do quadro, uma diminuição considerável de iconografias com legendas incompletas. Assim, das 36 iconografias, 27 são representadas por fotos, seguidas por 6 *Fac-símile* de capas de livros, 2 obras de arte e 1 mapa. Vale destacar que as duas obras de arte (quadros) fazem parte dos acervos do Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro e do Museu Histórico Nacional (RJ), ambas de domínio público. Percebemos, como no volume 1, no início de um capítulo, a presença de 4 iconografias que não possuem legendas completas em função de fins pedagógicos. Além disso, verificamos que a maioria das iconografias que se encontram com legendas incompletas são representações mais antigas, ou seja, faz referência temporal ao século XIX e XX.

Por fim, no volume 3, como se observa no quadro 4, o número de novas iconografias com legendas completas é predominante, no entanto, há uma grande quantidade de iconografias com legendas incompletas, principalmente no que diz respeito à localização espacial. Muitas dessas imagens com legendas incompletas são representações referentes aos séculos XIX e XX, como também constatado no volume 2 (ver figura 93). Verificamos também que todas as novas iconografias presentes neste volume são representadas por fotografias e em sua maioria de domínio particular; apenas duas são de domínio público (dos acervos da Fundação Getúlio Vargas e da Fundação Nacional de Arte). Além disso, como neste volume não há nenhum capítulo destinado especificamente ao estudo da História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), não identificamos nenhuma iconografia com legendas incompletas de forma intencional, com o objetivo de trabalhar com o conhecimento prévio dos jovens estudantes.

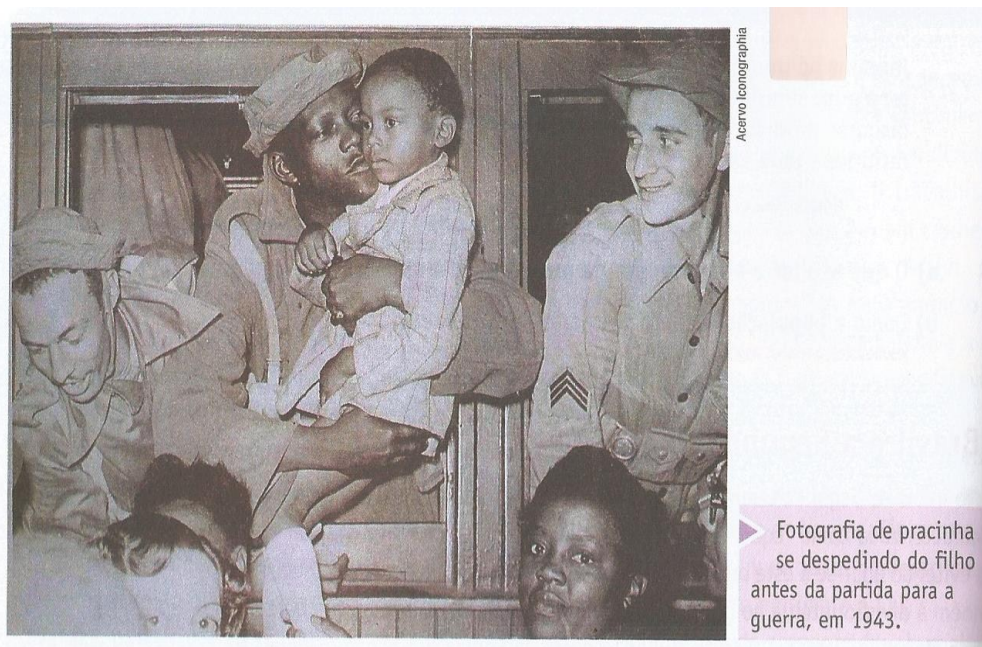


Figura 93: Pracinha se despedindo do filho antes da partida para a guerra, em 1943 (foto)
BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 3, p. 124.

CAPÍTULO 5

TECENDO LEITURAS SOBRE OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: ENTRE VIVÊNCIAS ESCOLARES, SOCIAIS E CULTURAIS

Neste último capítulo, antes de apresentar a recepção dos jovens do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Belo Horizonte, em relação às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático de História, que utilizam e são objeto de estudo desta investigação, optamos, num primeiro momento, em demonstrar a importância de se compreender o significado de juventude, ou melhor, de juventudes, e de reconhecer a(s) cultura(s) produzida(s) por este segmento social.

Na sequência, discorreremos sobre o que significa ser jovem e estudante do Ensino Médio nos dias atuais. Mais adiante, relataremos sobre a nossa inserção na escola, nosso contato com os jovens e a aplicação do questionário sociocultural. Acrescenta-se a isso o perfil sociocultural dos jovens, que construímos, a partir das análises dos questionários respondidos. Por fim, apresentamos nossas análises a respeito da recepção - leituras e interpretações, que os jovens fazem sobre as novas iconografias, tendo como base duas categorias: os discursos racistas e os antirracistas.

1. Juventudes e culturas juvenis

A partir de nossas leituras, constatamos que os estudos sobre os jovens ainda se encontram de forma fragmentada e dispersa, em investigações que envolvem a família, a mulher, a criança e a história da educação. Não há, por parte da historiografia, por exemplo, um investimento expressivo na pesquisa sobre esse segmento social. Além disso, muitas das pesquisas existentes têm como foco a escola, e não exatamente os jovens estudantes. Este panorama é intrigante, dada à importância política e social dessa população, no contexto atual, quer seja pelos problemas envolvendo o uso de drogas, violência, etc., quer seja pelo direito de voto, ou por sua expressiva participação na cultura midiática.

Tais fatos apontam para a necessidade, tanto no campo da História como no da Educação, de mais estudos que visem conhecer esses jovens, tanto no ambiente escolar, como também em outros espaços, para além dos tradicionalmente reconhecidos, como a família e a

comunidade. Some-se a isso a necessidade de pensar esse público, levando em consideração as categorias étnico-racial, de classe, de gênero, dentre outras; pensando-os como sujeitos sociais, possuidores de direitos e, como tal, construtores de um determinado modo de ser jovem.

Maia (2008) ressalta que, atualmente, no Brasil, a literatura sobre juventudes⁵⁶, no campo da Educação, tem enfatizado a necessidade do reconhecimento, pelos educadores, de diferentes espaços e estratégias de socialização e formação identitária dessa parcela da população (MAIA, 2008, p.19). É preciso pensar também que os jovens, como é o caso dos da nossa pesquisa, não vivem de forma isolada do restante do mundo, mas em constantes interações, sociais em função da globalização e de uma gama de informações, discursos, imagens, crenças e tradições, que circulam de forma rápida, muitas vezes fragmentadas nos espaços onde estão presentes. Ainda segundo a autora, é preciso identificar as linguagens culturais desses jovens, que expressam angústias e desejos, falam de miséria e do desemprego, da discriminação policial e *racial*, da falta de perspectivas, mas também exprimem seus projetos de vida e *gosto por estar na escola* [grifos meus].

A partir dos últimos anos da década de 1990, pesquisadores como Abramo (1994), Spósito (1993), Novaes (1999), Guimarães (1998), Dayrell (1999), dentre outros, trouxeram grandes contribuições teóricas para a Educação, na medida em que procuraram entender e mostrar os novos movimentos e expressões culturais juvenis, para além da imagem reducionista e estereotipada da juventude, que pensava os jovens estudantes como apáticos, alienados, individualistas, despolitizados e problemáticos, em função da associação com as drogas e com a violência.

Nesse sentido, segundo Dayrell (2003), essas visões ou imagens da juventude precisam ser questionadas, pois senão corremos o risco de criar imagens estereotipadas e negativas, enfatizando características que lhes faltariam, para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências (DAYRELL, 2003, p. 41). O autor também ressalta que o jovem precisa ser considerado como um sujeito social.

⁵⁶ Em função da pluralidade presente entre os jovens, corroboramos com Dayrell (2001) com a utilização do termo “juventudes”, sempre no plural.

Sendo assim, a partir da definição de Charlot (2000), Dayrell (2003) considera que o “sujeito” é

um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (CHARLOT, 2000 *apud* Dayrell, 2003, p. 24-25).

Para Dayrell (2003), o ser humano não é um dado, mas uma construção, portanto a condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito, à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (DAYRELL, 2003, p. 43). Nessa perspectiva, o homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas que se desenvolvem com base nas relações estabelecidas com o outro, no meio social concreto em que se insere.

Ao longo dos anos, a bibliografia sobre juventudes, no campo da Educação, vem se ampliando e permitindo diferentes possibilidades de diálogo com outros campos do conhecimento, como, por exemplo, com a Sociologia e com a Antropologia. Esses estudos têm contribuído para aprofundar as reflexões sobre a relação das juventudes com a escola e com outros espaços de socialização juvenis, como os grupos culturais que reúnem práticas esportivas, artísticas, religiosas, políticas, culturais, bem como, com a mídia e com os espaços onde ocorre uma socialização para a violência e a criminalidade. Além disso, todos esses espaços também precisam ser pensados como espaços de construção da identidade dos jovens.

Quando se pensa em jovens e na cultura produzida por esse segmento, nas palavras de Dayrell (2001), o que existe são “culturas juvenis”, sempre no plural. Isso se deve à diversidade nas formas de viver, de expressar, de representar e de estar no mundo desses sujeitos. Para o autor, as “culturas juvenis” representam

um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos particulares, rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire sentido (DAYRELL, 2001, p. 20).

Segundo Dayrell (2001), as “culturas juvenis” devem ser entendidas como culturas que não são puras, pois, são sempre mescladas com outros referenciais culturais. Esse processo de hibridização cultural se complexifica ainda mais, por meio da grande quantidade de imagens e informações fornecidas pela mídia aos jovens, que são consumidas e incorporadas às suas próprias experiências e vivências. É um acesso à cultura que, para muitos jovens, é mais virtual e imagético do que de forma concreta, pois nem todos têm, por exemplo, acesso a cinema, teatro, shows, eventos e a espaços de lazer, em seus bairros. No entanto, são inegáveis as influências da *midiatização da cultura*⁵⁷ no imaginário, no gosto musical, na forma de vestir, de se comportar e posicionar dos mesmos, demonstrando, conforme Maia (2008), uma falsa impressão de pertença a uma comunidade globalizada e democrática (MAIA, 2008, p. 53).

Vale ressaltar também que o termo *juventude* deve ser entendido como uma construção social que apresenta singularidades, em função de contextos históricos, socioeconômicos, raciais, religiosos, educacionais, dentre outros. Dessa forma, segundo Silva (2019), é importante pensar a *juventude* como categoria social, pois esse entendimento não se reduz a determinada faixa de idade, nem à existência de um grupo social coeso, uma vez que se refere à construção sociocultural, política e histórica. Nesse caso, a categoria juventude é culturalmente produzida em determinadas realidades sociais, podendo ganhar significados distintos. Além disso, é preciso compreender que a vivência plural das juventudes se concretiza de maneira relacional e por isso é de suma importância considerar a questão racial, de gênero, entre outras (SILVA, 2019, p.171-173).

Contudo, observa-se que, no ambiente escolar, não existe apenas a presença de duas culturas: a escolar e a dos estudantes, mas de múltiplas culturas. Nesse sentido, os jovens revelam muito dessa pluralidade, o que contribui para que as relações interpessoais na escola sejam dinâmicas, às vezes complexas e conflituosas. Todavia, se ensina, mas também se aprende com as “culturas juvenis”.

⁵⁷ É compreendida por Souza (2014) como um processo interacional de referência na sociedade contemporânea, que – ao atravessar não só as instâncias de informação, mas também as instituições e os relacionamentos interpessoais – caracteriza a sociedade como midiatizada.

Nossa pesquisa vai ao encontro destas premissas, na medida em que busca perceber e “ouvir” o que dizem os jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sobre as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), veiculadas no livro didático de História, considerando-os como sujeitos sociais, que são influenciados, que influenciam e que também se formam por meio da participação em outros “espaços”, como por exemplo, em grupos culturais e, até mesmo, por meio da mídia.

2. Ser jovem e estudante do Ensino Médio na contemporaneidade

No Brasil, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a juventude corresponde à referência etária entre 15 e 29 anos. Entretanto vale salientar que, cada sujeito vivência esse período de forma singular e dinâmica, logo os jovens não podem ser tratados de forma homogênea, não existindo, portanto um “modelo de jovem”.

Desse modo, conforme Sousa (2014), estudar a juventude em seus elementos mais comuns e caracterizadores não será suficiente para conhecê-la. Importa, sobretudo, considerar a sua diversidade, incluindo as imprecisões que o “ser jovem” comporta, em função de suas potencialidades. Incluem-se, nesta ótica, os fatores socioculturais de construção da identidade, a acolhida das subjetividades e as linguagens pelas quais os próprios jovens expressam sua auto-compreensão (SOUSA, 2014, p. 61). Sendo assim, a juventude é mais do que uma fase da vida; é um momento singular e complexo, vivenciado por sujeitos em determinada sociedade.

Neste sentido, também para Pais (1993), não existe de fato um conceito único de juventude. Existem, sim, diferentes juventudes, e as diferentes maneiras de tentar compreendê-las também demandam diferentes teorias (PAIS, 1993, p. 36). São essas diferenças que demarcam as múltiplas experiências vividas e adquiridas pelos jovens, em suas relações sociais, seja com a família, com a escola, com a cultura, com o trabalho, etc., e que representam suas identidades juvenis.

Para Sousa (2014), estas identidades vão sendo construídas, em diálogo com a multiplicidade de experiências significativas que os jovens vivenciam no período da juventude, durante o qual serão levados a fazer escolhas e a tomar decisões que permanecerão em suas histórias de vida (SOUSA, 2014, p. 61).

Os jovens contemporâneos que chegam às escolas públicas, na sua diversidade, possuem características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que os diferenciam de

outras gerações anteriores. Esses também experienciam novas concepções de espaço e de tempo, marcados por vínculos virtuais e por novos meios de se inserirem na sociedade. Isso tem possibilitado aos jovens novas maneiras de ser, de se expressar e de se relacionar, o que tem impactado na sua relação, por exemplo, com a escola.

Ainda, segundo Sousa (2014), os jovens estão mais expostos ao excesso e à diversidade de informações:

velocidade de acesso aos fatos; imediatez de imagens e dados; os novos modos de viver a intimidade, a moral e a vida privada; outras formas de compreender e vivenciar as diferenças; e por fim, a crescente miscigenação de linguagens de diferentes meios (cinema, televisão, jornais, fotografias, livros, publicidade, computador) (SOUSA, 2014, 63).

Para a autora, estes elementos compõem a recente “ambiência”, na qual os jovens tendem a sentir-se cada vez mais familiarizados, produzindo valores, opiniões, aprendizagens e comportamentos. Além disso, nota-se que, com o passar do tempo, o jovem vem se tornando um modelo sociocultural e símbolo máximo de consumo da sociedade midiática. Sua imagem foi se transformando em ícone de beleza, desejo, vitalidade e possibilidades infinitas; suas roupas, expressões, estilos musicais, linguagens ganharam visibilidade. Tais mudanças, proporcionadas pelo acesso dos jovens à tecnologia e à mídia, vêm contribuindo para que os mesmos, além de consumidores de uma cultura midiática, também se tornem produtores e difusores de produtos midiáticos, afirmando-se, desse modo, como sujeitos interativos e cada vez mais conectados.

Todo esse cenário tem modificado a relação dos jovens com a experiência escolar, com família, com participação política e religiosa, o que vem demandando novos estudos que problematizem os usos e modos de apropriações das tecnologias digitais pelos mesmos. É preciso também que tais pesquisas questionem até que ponto essas tecnologias tem garantido competências sociais, culturais, formativas e de crítica à mídia por parte dos jovens.

Contudo, embora a relação do jovem com a cultura midiática seja intensa e crescente, isso não significa que todos eles, levando em conta suas condições socioeconômicas, possuem as mesmas condições de acesso e de consumo dessa cultura; exclusões juvenis acontecem.

A escola, na atualidade, vivencia toda essa mudança e não pode ignorar o papel, a importância da tecnologia e da mídia, no processo ensino-aprendizagem, na construção da identidade de seus jovens estudantes, considerado espaço de socialização da sociedade contemporânea, mesmo sabendo da existência de pontos negativos. Nesse sentido, Sousa (2014)

ressalta que as novas gerações trazem para o ambiente escolar novos modos de aprendizagem e novas vias de relacionamento, que desafiam os métodos, o currículo, a temporalidade escolar e os papéis até então instituídos (SOUSA, 2014, p. 81). Assim, a escola, como instituição educadora, precisa compreender tais demandas e adotar novas práticas educativas. Porém, nem sempre isso acontece e acaba gerando conflitos.

Nesse contexto, para Arroyo (2014), no entanto, merece destaque uma inovação que também começa a acontecer nas escolas:

os profissionais docentes começam a renovar os seus conhecimentos. Têm-se mantido atentos à dinâmica própria do conhecimento de que são profissionais e vêm tentando, nos limites das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações da área e *demandas dos estudantes* [grifo meu]. (ARROYO, 2014, 54).

Em virtude disso, segundo o autor, esse processo inovador nos conhecimentos exige apoio das políticas públicas, reconhecer o direito dos docentes a tempos de pesquisa e de renovação do currículo. Assim, da mesma forma que os jovens estudantes do Ensino Médio, os professores são outros em gênero, origem social, racial, trazem outros saberes, leituras de mundo e de si mesmos, que não são as mesmas de outrora.

Ainda conforme Arroyo (2014), os coletivos docentes, junto com os alunos, vão

incorporando novas dimensões do conhecimento, que deem interpretações sistematizadas às experiências sociais e às indagações sobre essas experiências vividas, tanto pelos alunos, jovens-adultos, quanto pelos docentes. Avança a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura, etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares do ensino médio (ARROYO, 2014, p.55).

Enfim, estes novos professores trazem novas experiências e indagações ao campo do conhecimento. São também produtores de conhecimento e não simplesmente reprodutores. E ainda, corroborando com Arroyo (2014), podemos afirmar que vivemos um momento em que é preciso reconhecer que mestres e alunos, no caso de nosso estudo – jovens estudantes do Ensino Médio - são sujeitos da produção de outros conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico.

Para Sousa (2014), como a escola é “encarregada” da tarefa de educar, cabe a ela a importante tarefa de atuar como mediadora da relação dos alunos com as demais instituições socializadoras, embora, as barreiras entre a vida midiática e a vida cotidiana venha se diluindo cada vez mais. E isso, para Tosta e Soares (2009), aponta para a necessidade de pensarmos

a construção de novas identidades de aluno (a), pois as interações possibilitadas pelas tecnologias digitais colocam-se como um lugar importante para pensarmos essas novas identidades. E mais: a identidade de aluno está necessariamente ligada à mídia; assim “pensar o ofício de aluno é pensar na conexão com a forma pela qual o aluno lida e opera com as informações e o conhecimento, bem como constrói o sentido não apenas de um saber ou saber-fazer, mas de um saber ser” (TOSTA e SOARES, 2009, p. 40-41).

Nesse sentido, Dayrell (2007) diz que as indagações em torno da condição de ser jovem-aluno na cultura contemporânea devem problematizar fundamentalmente suas demandas e necessidades específicas, que se afastam da sua origem fundacional dos primeiros anos dos tempos modernos, quando este adentrava a escola e deixava a sua realidade nos seus portões, convertendo-se simplesmente em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimento (DAYRELL, 2007, p. 1119). Sendo assim, é preciso que a escola reconheça que as práticas e símbolos dos novos modos de ser jovem atualmente expressam as mudanças ocorridas nos processos de socialização por eles vividos na sociedade.

É preciso pensar que, segundo Sousa (2014), quando esse jovem estudante chega à escola, ele já tem parte de sua identidade e de sua socialização produzida. Tal situação acaba, às vezes, por gerar tensões e conflitos. Diante disso, Dayrell (2007) afirma ser necessário

uma mudança no eixo de reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem que ser repensada para responder os desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” as juventudes, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Ser jovem e estudante não é algo universal, dado e identificado como uma condição de inferioridade, em relação ao adulto. Temos que pensar a juventude como categoria mutante, dinâmica e que se constitui na relação com o outro. Logo, não podemos naturalizá-la, pois é uma

construção histórica, constituída num dado contexto, espaço e tempo. Assim, no processo de escolarização, o jovem possui realidades diversas e desiguais que, conforme o autor, o torna estudante ou aluno, em um processo que envolve vários fatores, como a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Isso propicia e obriga os sujeitos a serem e a se comportarem de uma certa maneira, perdendo, assim, as peculiaridades de seu modo de vida.

Portanto é necessário pensar em uma educação mais plural e que também seja multicultural, que pense o jovem estudante na sua singularidade e que reflita mais sobre a questão das linguagens, que estão fortemente ligadas às novas tecnologias e presentes no nosso dia a dia. Vale destacar, aqui, a Linguagem Imagética.

Para melhor compreender os nossos sujeitos de pesquisa - os jovens estudantes do 3º ano do ensino médio - da forma como leem e interpretam as imagens do livro didático, a nosso ver, é preciso levar em consideração todo esse contexto que extrapola a escola. É necessário pensá-los como seres humanos que possuem sentimentos, que pensam em suas condições e experiências de vida, que possuem desejos e sonhos de melhoria de vida, são influenciados por uma modernização cultural, representada principalmente pelas novas tecnologias digitais e pela mídia, mas que também, influenciam, vivenciam e se formam nesse processo.

Nos próximos subitens, apresentaremos a descrição da nossa entrada no campo de pesquisa, a caracterização da escola e o perfil sociocultural dos jovens participantes do nosso estudo.

3. O contato com o campo e com os sujeitos da pesquisa

3.1 A escola

A princípio, o momento da pesquisa destinado a perceber a recepção das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) pelos estudantes aconteceria em uma escola pública localizada no centro de Belo Horizonte, entretanto, nos nossos primeiros contatos com o campo, percebemos que, embora a escola adotasse um livro didático de História, este não era utilizado pelos alunos, pois não havia livros suficientes para todos. Desse modo, para não comprometer a pesquisa, optamos por buscar uma nova escola.

A procura por uma nova escola se pautou em três quesitos básicos: primeiro, que fosse uma escola pública estadual que oferecesse o Ensino Médio e adotasse a coleção didática de História a ser pesquisada; depois, que o uso desses livros da coleção acontecesse de forma cotidiana em todas as séries do Ensino Médio. Além disso, outro ponto que também começamos a considerar foi a localização da escola, facilidade de acesso e na proximidade do local onde moramos. Então, por meio do *site* do FNDE e de um sistema de consulta *online* de distribuições de materiais didáticos, conseguimos localizar uma escola que atendia às demandas da pesquisa.

O passo seguinte foi entrar em contato com a direção da escola, para apresentar a pesquisa e pedir permissão para realização da mesma naquele espaço, o que foi conseguido pela troca de telefonemas e *e-mails* com a administração. Após estes primeiros contatos, ocorridos no início de agosto de 2019, fomos até a escola. Durante a conversa, procuramos garantir, por motivos éticos de observação, o anonimato à instituição de ensino pesquisada, dos jovens estudantes e suas respectivas turmas, assim como de todas as pessoas que participariam, direta e indiretamente, de nossa investigação. Desta forma, a escola será denominada de forma fictícia como “Escola Estadual Nelson Mandela”⁵⁸.

A escola localiza-se no município de Belo Horizonte, na região da Pampulha, fazendo parte da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C. É uma escola grande com aproximadamente 2000 alunos, que funciona em três turnos - manhã, tarde e noite, atendendo a alunos do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA); possui um público diversificado, oriundo de escolas municipais, estaduais e particulares, de vários bairros próximos e do município de Contagem.

A “Escola Estadual Nelson Mandela” possui uma grande demanda por vagas, pois é considerada pela opinião pública como uma boa escola, uma referência, principalmente quando se pensa em Ensino Médio. No entanto, seu papel enquanto instituição de ensino é desafiador, devido ao público diverso que ela recebe, também no que diz respeito a trajetórias escolares e a experiências sociais. Mas, no tempo em que estive presente na escola, mais exatamente no turno da manhã, não presenciei nenhum problema de violência, envolvendo alunos e membros da instituição.

⁵⁸ A escolha deste nome partiu do fato de grande parte dos jovens pesquisados reconhecerem Nelson Mandela e sua atuação na África do Sul, por meio da imagem que lhes fornecemos no questionário sociocultural.

A escola possui uma boa infraestrutura, o que contribui para o aprendizado e para boa convivência entre os estudantes, onde podemos destacar a presença de quadra de esportes coberta, biblioteca, laboratório de ciências e de informática, um espaço destinado à convivência dos alunos, na hora do recreio, ou para uso dos professores em “aulas ao ar livre”, com bancos e um quiosque, sala de vídeo, secretaria situada logo na entrada, sala dos professores com banheiro, espelho e pia, salas da direção, vice-direção e supervisão escolar, uma cantina que, embora acolhedora, parece pequena, se pensarmos na quantidade e no tamanho dos jovens do Ensino Médio atualmente.

Chamou-nos a atenção também a importância dada pela instituição à acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, pois possui rampas de acesso às salas de aula do segundo andar e aos banheiros. As salas de aulas possuem portas com dimensões maiores e uma pequena rampa, o que facilita o acesso, por exemplo, de cadeirantes às mesmas. Outra coisa que atraiu nosso olhar, logo no primeiro dia na “Nelson Mandela”, foi a presença de muitas grades, separando os espaços e controlando a circulação das pessoas. Desse modo, para acessar a sala do vice-diretor, tivemos que passar por duas grades. Num contraponto, passadas as grades, encontramos os murais com desenhos e frases afixados nas paredes, elaborados pelos estudantes, o que nos cativou, e demonstrava todo o protagonismo e dedicação dos mesmos. Todo este cenário, aumentou nosso desejo de conhecer este espaço e os sujeitos que participariam da pesquisa.

No primeiro dia, no campo de pesquisa, apresentamos para o vice-diretor o nosso projeto de pesquisa, seus objetivos, como seria o passo a passo da pesquisa na escola, que estudantes iriam participar, o tempo que seria necessário e o instrumento de coleta de dados que seria utilizado. Fui bem acolhido, enquanto professor e pesquisador; também a pesquisa foi vista de forma positiva e como um estudo necessário.

Já no mês de setembro, em um segundo momento na escola, e também depois da aprovação do projeto de pesquisa pelo COEP/UFMG, o vice-diretor nos colocou em contato com alguns professores, o que viabilizou a nossa inserção nas salas de aula e o contato com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, nossos sujeitos de pesquisa. Assim, por meio de conversas na sala dos professores com a professora de História e a professora de Língua Portuguesa, me apresentei e, em seguida, apresentei a minha pesquisa de doutorado, indicando quais eram os objetivos da investigação, quem seriam os sujeitos da pesquisa e qual seria o tempo

necessário. Apresentei também o questionário sociocultural, que eu havia elaborado junto com minha orientadora e que seria o nosso instrumento de coleta de dados.

O critério de escolha das turmas se pautou no horário e nas turmas atendidas pelas professoras. E ainda, somado a isso, era necessário que as mesmas tivessem aulas com as turmas, pelo menos, dois dias seguidos, pois, no primeiro dia, eu tinha que fazer uma breve apresentação da pesquisa para cada uma das turmas, convidá-los e motivá-los a participar, além de entregar o termo de autorização para participação na pesquisa, explicando que o jovem deveria levar para casa, pedir os pais e/ou responsáveis para assinar e me devolver no dia seguinte, devidamente assinado, e aplicaria o questionário sociocultural para as turmas.

Quanto às demandas da pesquisa, o fato de a professora de História ter atividades avaliativas já marcadas com as turmas, o nosso cuidado em interferir o menos possível na rotina de estudo dos jovens, apesar de saber que a simples presença do pesquisador representaria algo novo e levar a uma mínima interferência, fez com que a pesquisa fosse realizada durante as aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, a professora de Língua Portuguesa foi uma importante parceira e interlocutora, junto aos jovens do 3º ano, nos dois momentos em que estivemos presente nas salas de aula. Cabe salientar que a professora é afrodescendente e dialoga, assim como nós, com as lutas do Movimento Negro e antirracistas.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: os jovens estudantes do Ensino Médio

Conforme dissemos, o acesso e a interação com os jovens estudantes das turmas Angola, Moçambique e Brasil⁵⁹, da “Escola Estadual Nelson Mandela”, se deu por meio da interlocução da professora de Língua Portuguesa e aconteceu em dois momentos, ou seja, durante duas aulas. No primeiro momento, fomos surpreendidos pela boa receptividade dos jovens e pelo desejo, quase que na sua totalidade, de participarem da pesquisa.

⁵⁹ Também por motivos éticos da pesquisa, as três turmas do 3º ano pesquisadas receberam nomes fictícios que são respectivamente o seguinte: Turma Angola, Moçambique e Brasil.

No dia seguinte, aplicamos o questionário sociocultural⁶⁰ às três turmas, perfazendo um total de 101 questionários respondidos. Constavam no questionário 47 questões (ver anexo 1), sendo elas questões de múltipla escolha e dissertativas, mas que também demandavam análise de imagens. A nossa intenção com as questões dissertativas era a de possibilitar aos jovens estudantes mais liberdade para expressarem suas leituras, representações e imaginário, diante das imagens do LDHEM. Desse modo, houve um cuidado com o tamanho, cor e visibilidade das imagens presentes no questionário. Estes agentes, somados a quantidade de questionários necessários, demandou que imprimíssemos todos em uma gráfica.

Outra questão, em relação às imagens, foram os critérios de seleção, que foram escolhidas de forma aleatória, depois de um levantamento realizado em todos os livros das coleções pesquisadas, pensando que representam elementos diversos da História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). Por meio desta seleção, buscamos perceber a recepção dos jovens do Ensino Médio em relação às novas iconografias e, desse modo, responder às seguintes questões:

- 1- O que vocês identificam de africano e afrodescendente nessas novas imagens?
- 2- Que novos saberes elas trazem?
- 3- De que forma contribuem para o combate ao racismo e para a valorização da cultura negra na escola?

Vale ressaltar que essas imagens não possuem um significado pronto e estático, uma vez que os jovens pesquisados, na sua diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, etc., podem lê-las e delas se apropriar de diferentes maneiras.

No início da aplicação do questionário, informamos aos jovens estudantes que não precisavam se identificar, que poderiam utilizar lápis ou caneta para responder às questões e que, em caso de dúvida, poderiam me chamar. Informamos também que as questões que não soubessem responder poderiam ser sinalizadas no questionário, pois o fato de não ter conhecimento sobre as mesmas era um dado importante para a pesquisa. Assim, esclarecendo dúvidas, fomos interagindo com os jovens, visando diminuir possíveis incompreensões em relação ao questionário. A aplicação do questionário demandou o tempo de uma aula, ou seja, 50

⁶⁰ As turmas possuem em média 37 jovens estudantes. Na turma Angola 35 jovens responderam ao questionário; na turma Moçambique, 31, e na turma Brasil foram respondidos 35 questionários, sendo que todos os jovens presentes nas turmas Angola e Moçambique participaram da pesquisa. Na turma Brasil, dos 32 jovens presentes, 31, responderam ao questionário e apenas um não quis participar.

minutos, que ficamos o tempo todo em sala de aula. Os estudantes que não conseguiram responder durante esse tempo, puderam terminar e nos entregar até o final do horário do turno.

Dentre os objetivos do questionário aplicado, podemos destacar: a elaboração de um panorama sócio, econômico e cultural dos jovens estudantes pesquisados, a identificação de como eles leem as novas imagens sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), que estão sendo veiculadas no livro didático de História utilizado na escola. Desse modo, apresentamos, a seguir, o resultado das análises que realizamos, a partir dos questionários e que levaram em conta a presença de discursos racistas e antirracistas.

3.2.1 O perfil sociocultural dos jovens

Conforme pode ser observado nos gráficos, a seguir, os jovens estudantes, no ano de 2019, tinham entre 17 e 18 anos e cursavam o terceiro ano do ensino médio. Estavam, portanto, em sua maioria (77% dos jovens da turma Angola, 77% da turma Moçambique e 86% da turma Brasil), na faixa etária correta para o terceiro ano do Ensino Médio.

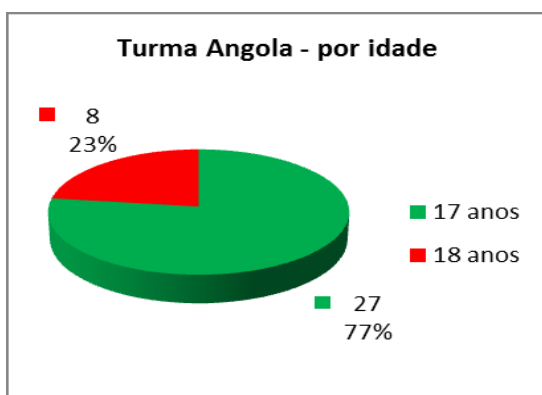


Gráfico 3 – Turma Angola por idade

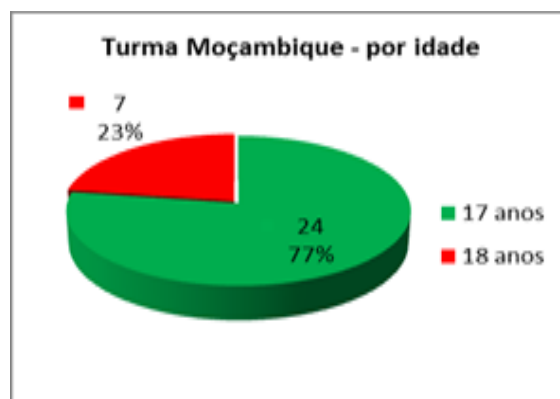


Gráfico 4 – Turma Moçambique por idade

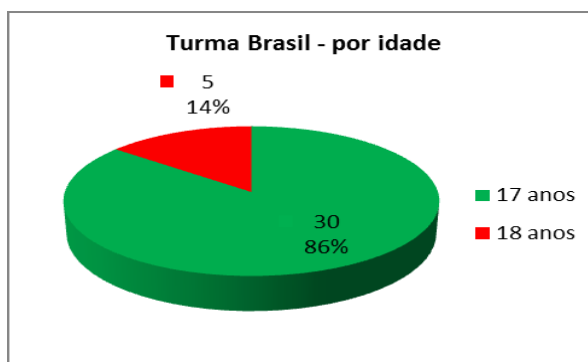


Gráfico 5 – Turma Brasil por idade

Podemos inferir também, por meio destes dados, que tal normalidade não é sinônimo de trajetórias escolares homogêneas e ideais, pois os sujeitos pesquisados são diversos, seja em suas trajetórias escolares, seja em suas experiências sociais. Contudo, apesar da diversidade entre os jovens, identificamos muitas semelhanças.

Os jovens pesquisados fazem parte de famílias de classe média e classe média baixa, vivem com seus pais, que possuem, na sua maioria, o ensino médio completo. Ainda, segundo os respondentes do questionário, eles ajudam na realização de algum tipo de tarefa doméstica em casa, muitos possuem o tempo de três horas ou mais para estudo. Dos 101 jovens estudantes pesquisados e que frequentam a “Escola Estadual Nelson Mandela”, apenas quatro moram no mesmo bairro onde se localiza a escola. O restante é proveniente de inúmeros bairros da região da Pampulha e até mesmo de bairros do município de Contagem. Desse modo, é marcante no início e término das aulas o movimento das vans escolares. Este conjunto de características demonstram a existência, em grande parte, de famílias com condições socioeconômicas, que permitem o investimento no estudo de seus filhos.

a) O perfil de sexo/gênero dos estudantes

No quesito sexo/gênero, na turma Angola, dos 35 jovens que responderam ao questionário, 18 se declararam do sexo feminino e 17 se declararam do sexo masculino, ninguém marcou a opção “outro”. Então a turma é constituída por 51% de jovens do sexo feminino e 49% de jovens do sexo masculino.

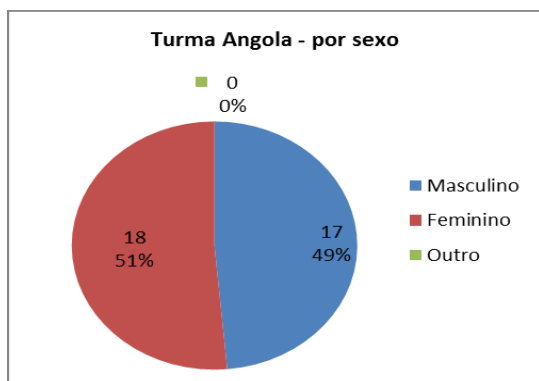


Gráfico 6 – Turma Angola sexo/gênero

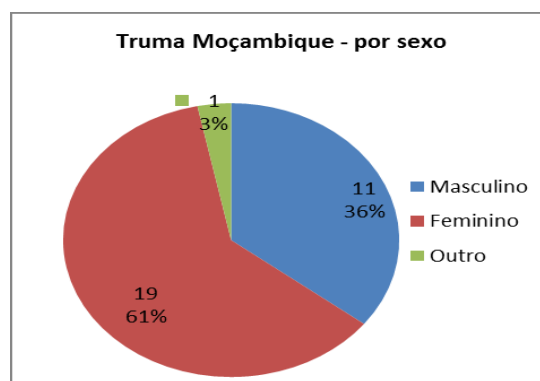


Gráfico 7 – Turma Moçambique sexo/gênero

Já na turma Moçambique a diferença entre sexo é maior. Constituindo na sua maioria por jovens do sexo feminino (19), seguido pelo sexo masculino (11) e um ou uma jovem se identificou como “outro gênero” (1), correspondendo a 61%, 35% e 3%, respectivamente, do total dos 31 jovens pesquisados.

Na turma Brasil, 66% dos jovens são do sexo feminino, 34% são do sexo masculino e nenhum jovem se identificou como “outro gênero”. Enfim, nota-se que grande parte dos jovens pesquisados são do sexo feminino.

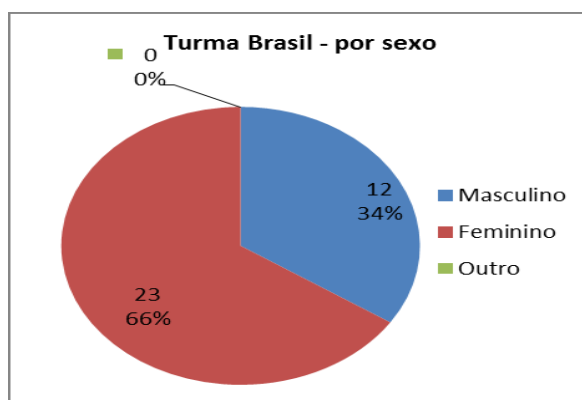


Gráfico 8 – Turma Brasil sexo/gênero

b) O perfil étnico-racial dos jovens pesquisados

Os jovens estudantes, do ponto de vista étnico-racial, se autodeclararam, como brancos, negros, pardos.

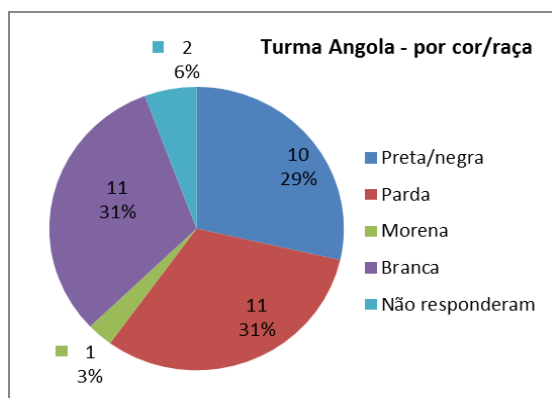


Gráfico 9 – Turma Angola cor/raça

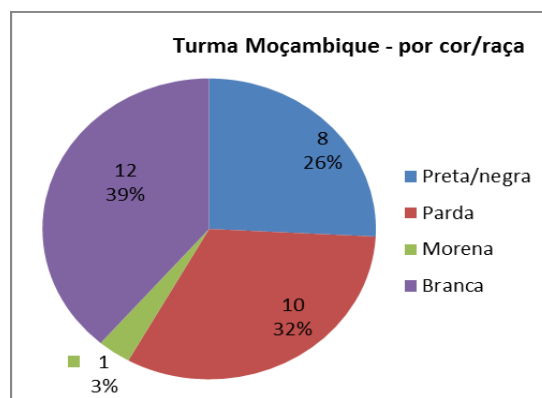


Gráfico 10 – Turma Moçambique cor/raça

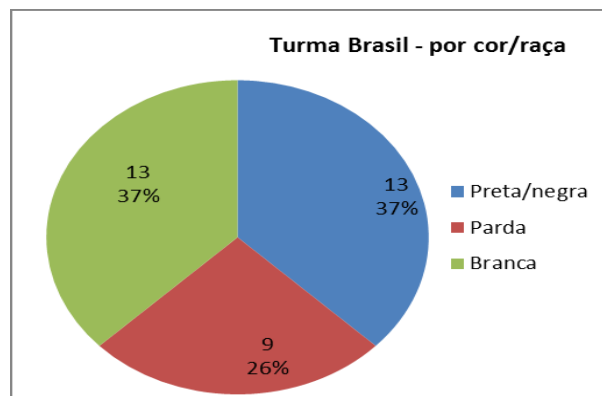


Gráfico 11 – Turma Brasil cor/raça

Na turma Angola, os jovens que se identificaram como brancos foram 31% e pardos, 31%, embora a diferença entre os que se declaram pretos/negros 29% seja pequena. Uma jovem se identificou como morena e dois não quiseram declarar sua identidade étnico-racial. Já na turma Moçambique, os jovens que se identificaram como brancos (39%), pardos (32%) e pretos (26%). Nessa turma, uma jovem também se identificou como morena. A turma Brasil se destaca em relação às outras, pois foi a turma em que os jovens mais se identificaram como pretos/negros (37%). Entretanto, o número de jovens negros é igual ao número daqueles que se identificaram como brancos (37%). É a turma em que houve o menor número de pardos (26%).

Estes dados são reveladores e nos chamam a atenção para a grande quantidade de jovens que se autodeclararam pardos, bem como para as duas jovens que se identificaram como morenas. Podemos apontar que os jovens que fazem parte dessas turmas possuem um conflito identitário, pois muitos deles se distanciavam de sua origem negra, na medida em que se consideravam como pardos e morenos. Percebemos neles o ideal de branquitude, que atua em nossa sociedade, operando também entre os jovens estudantes do Ensino Médio. Portanto, combater o racismo passa pela necessidade de se trabalhar na escola a questão da identidade, neste caso a parda, de modo, a permitir aos jovens, que se identificaram como pardos e morenos, a se reconhecerem como negros, valorizando sua origem e cultura, distanciando-se do desejo de se embranquecer, para conseguir visibilidade e reconhecimento perante a sociedade.

É preciso problematizar a normatividade branca presente nas instituições escolares e no dia a dia dos jovens estudantes, pois os jovens pretos/negros sentem o peso dessa normatividade, preferindo se identificar como pardos ou morenos.

c) O posicionamento religioso

Quanto ao pertencimento religioso, os dados do questionário nos revelam que os jovens pesquisados são em sua maioria cristãos, sendo católicos e evangélicos - 40% e 37%, na turma Angola; 52% e 23%, na turma Moçambique; 20% e 46%, na turma Brasil, respectivamente.

Ainda conforme os gráficos 12, 13 e 14, podemos destacar a presença de ateus, espíritas e praticantes de cultos afro-brasileiros. Chamou-nos a atenção, o número de ateus e de jovens que acreditam em Deus, mas não possuem uma religião - 5 jovens na turma Angola (14%), 4 na turma Moçambique (13%) e 7 na turma Brasil (19%). Embora os dados nos revelem uma grande presença de jovens negros no Ensino Médio, apenas dois se declararam como seguidores de religiões afro-brasileiras.

Na atualidade, as religiões de matriz africana vêm se popularizando entre os brancos. Na turma Moçambique, por exemplo, duas jovens se autodeclararam como praticantes de cultos afro-brasileiros, no entanto, uma jovem se identifica como preta/negra e a outra como branca; na turma Brasil a jovem que se identificou com a prática de culto afro-brasileiro se autodeclarou como preta/negra.

Estes últimos dados são interessantes, pois, em função do racismo religioso, praticantes de religiões de matriz africana preferem não se posicionar. Desse modo, ver o posicionamento dessas jovens, no sentido de afirmar esse pertencimento e não negá-lo ou silenciá-lo, é um sinal que mudanças vêm acontecendo na sociedade e na escola, embora tais mudanças sejam ainda muito tímidas. Constatamos também, por meio de nossas análises, que o pertencimento religioso dos jovens, principalmente evangélicos, tem contribuído para práticas de racismo religioso na escola, operando de forma implícita, em relação às religiões de matriz africana.

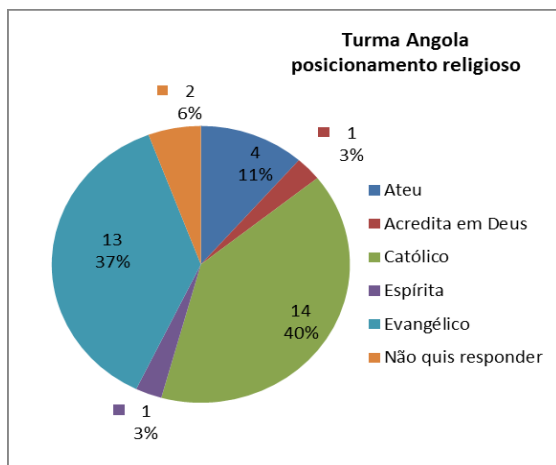


Gráfico 12 – Turma Angola religião

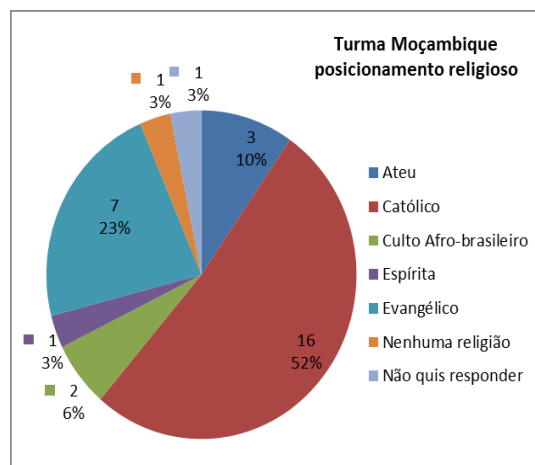


Gráfico 13 – Turma Moçambique religião

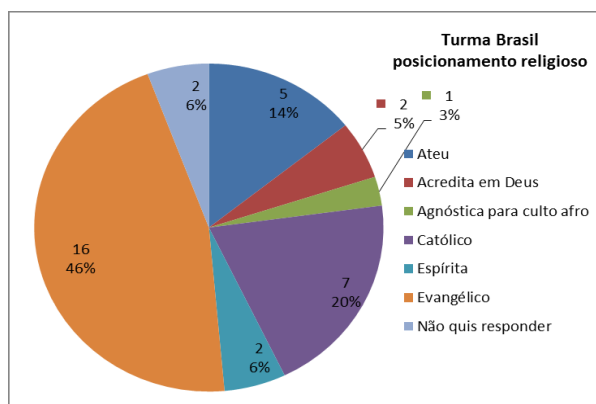


Gráfico 14 – Turma Brasil religião

d) Os aspectos sociais e culturais vivenciados pelos jovens

A metade dos jovens pesquisados possui uma vida social e cultural ativa, participam de grupos religiosos, tanto os católicos como os evangélicos, de grupos ligados à prática de esportes e de música. A outra metade dos jovens afirmou não fazer parte de nenhum tipo de grupo, o que de certa forma é preocupante. Em suas conversas, observa-se que possuem certa independência e participam de festas e shows. Eles afirmam também possuir algum tipo de habilidade como a prática de esportes, principalmente do futebol e do vôlei. Alguns tocam algum tipo de instrumento musical, como violão, teclado, guitarra e bateria, gostam de desenhar e pintar. Apenas 22% dos pesquisados dizem não possuir nenhuma habilidade.

No que diz respeito à música, gostam de vários estilos musicais, principalmente daqueles que estão na mídia, seja na televisão, no rádio, nos *sites* e plataformas musicais da

internet. Dessa forma, entre os mais citados pelos jovens estudantes, estão o sertanejo universitário, o pagode, o *rap* e o *funk*. Têm destaque os três últimos estilos musicais que contribuem, de certo modo, para a divulgação da Cultura Afro-brasileira, seja por meio do uso dos instrumentos musicais e de seus sons, do mexer os corpos no momento da dança e, principalmente, por meio das letras das músicas que denunciam a exploração, o sofrimento, a desigualdade social e racial, clamando por mudanças.

Além disso, constatamos que o grande acesso dos jovens à internet, sobretudo ao YouTube e às redes sociais, tem contribuído para o contato com ritmos musicais internacionais contemporâneos como *trap*⁶¹, *kpop*⁶², *R&b*⁶³, *lo-fi*⁶⁴, alguns desses desconhecidos por nós, professores. Note-se que o uso de vários tipos de mídia vem contribuindo para a globalização da cultura e, no caso da música, isso tem proporcionado o surgimento de novos estilos musicais que têm como base a mistura de alguns estilos já existentes como o *blues*, o *raggae*, o *jazz* e o *hip hop*, oriundos da cultura negra. Contudo, para além do livro didático de História, os jovens estudantes escutados têm tido acesso a alguns elementos da cultura negra por meio da mídia. No momento da análise de como esses jovens leem as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas no livro didático de História utilizado, isto também será levado em conta em nossa pesquisa.

Sobre o gosto pela leitura, os jovens do 3º ano do Ensino Médio, afirmam que são motivados a ler por dois motivos: primeiro, por considerarem a leitura uma forma de entretenimento e diversão. Segundo, para adquirir conhecimentos e informações atuais. Isso de certa forma, é confirmado, quando 59% deles afirmam gostar de ler redes sociais, seguido por leitura de revistas em quadrinhos e romances. Chamou-nos a atenção também o gosto pela leitura

⁶¹ O *trap* surgiu na década de 1990, nos Estados Unidos, mistura três estilos musicais: a batida do rap, música eletrônica e barulhos repetitivos. O estilo é bem conhecido entre os jovens de 15 a 25 anos e busca ressaltar temas pouco abordados pela mídia, por serem considerados polêmicos, tais como: criminalidade, política, discriminação racial, religião, vida e morte.

⁶² O *kpop* é gênero musical criado na Coreia do Sul, no início dos anos 1990. Mais precisamente em 1992, quando o grupo Seo Taiji and Boys participou de um show de talentos local. É caracterizado por uma mistura de sons ocidentais com elementos de performance asiática e uso de muitos recursos audiovisuais.

⁶³ O estilo musical *R&b* teve início no fim da década de 1940, nos Estados Unidos sob influência do *jazz*, do *blues* e do canto melódico e desde então faz parte da cultura norte-americana, com representantes, até os dias de hoje, passando por artistas como Beyoncé, Alicia Keys e The Weeknd.

⁶⁴ *Lo-fi* é um estilo de produção musical que usa técnicas de gravação de baixa fidelidade (*low fidelity*). Sua aplicação normalmente é causada por limitações financeiras do artista. Muitos artistas de *lo-fi* usam gravadores baratos de fita cassete para fazer as músicas. *Lo-fi* está ligado a outros estilos musicais, como o *jazz*, *trip hop*, dentre outros.

na “rede” de *fanfics*⁶⁵, *mangás*⁶⁶, biografias e ficção, incluídos por eles em nosso questionário. Por fim, 51% dos jovens pesquisados afirmam ler entre 1 a 3 livros no ano.

Em relação ao uso do livro didático de História, 55% dos jovens estudantes alegam utilizá-lo mais em casa do que na escola. Para nós, tal informação é muito preocupante, pois, pensando no livro didático como parte integrante de uma política pública que envolve investimentos significativos por parte do governo, sendo um material pedagógico e de referência, em sala de aula, e por contemplar as demandas dos movimentos sociais, é de suma importância que seja valorizado o seu uso, nas aulas, por parte dos professores, mesmo sabendo de suas limitações.

Todavia, a partir das respostas dadas ao questionário sociocultural, os jovens pesquisados ressaltam que utilizar o livro é interessante porque:

- 1- Ele possui imagens, desenhos e esquemas que ajudam a contextualizar os conteúdos;
- 2- Ele apresenta questões de vestibulares e do ENEM;
- 3- Por meio de sua leitura, pode-se aprofundar os conteúdos estudados em sala de aula.

Verificamos, por meio de nossas análises, que 95% dos jovens pesquisados consideram que o livro didático de História utilizado faz associações coerentes entre os textos e as imagens, possuindo uma apresentação visual clara e estimulante. E ainda que, 60% deles afirmam que o livro, por meio de seus textos e imagens, os leva à prática da pesquisa em busca de mais informações e conhecimento, conforme citamos a seguir:

“leio sobre algum assunto que tenha uma imagem intrigante” (J2Fn⁶⁷ - Turma Angola).

“quando estudo sobre história do Brasil e dos negros” (J6Mn – Turma Angola).

“preciso saber o contexto em que aconteceu a produção de uma obra” (J7Fn- Turma Angola).

⁶⁵ *Fanfic* é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em fanzines impressos e posteriormente em blogs, sites e outras plataformas, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc.

⁶⁶ *Mangá* é a palavra usada para designar uma história em quadrinhos ou banda desenhada feita no estilo japonês. Vários *mangás* dão origem a *animes* (animações), para exibição na televisão, em vídeo ou em cinemas, mas também há o processo inverso, em que os *animes* tornam-se uma edição impressa de história em sequência ou de ilustrações.

⁶⁷ A letra “J” refere-se ao(a) “Jovem” e é seguida por um número que identifica o número do questionário. Já a letra **M**, **F** ou **O** (maiúsculas) representam o sexo do(a) jovem (Masculino, Feminino ou outro) e é acompanhada de uma letra **n**, **p**, **m** ou **b** que significam negro(a), pardo(a), moreno(a) e branco(a), respectivamente.

“foi estudado o Apartheid e vi a imagem no livro de uma mulher chamada Rosa Parks; eu quis pesquisar sobre quem ela foi e o que ela fez de diferencial” (J23Fb – Turma Angola).

“o assunto é interessante e bem abordado” (J40Mn – Turma Moçambique).

“os conceitos não estão bem detalhados no livro” (J43Mn – Turma Moçambique).

“as imagens como as da Segunda Guerra Mundial, do holocausto, acidentes nucleares, ditadura, me despertam o interesse de buscar mais informações sobre esses assuntos” (J65 Fb – Turma Moçambique).

“o livro recomenda outros livros, sugere filmes e traz curiosidades” (J67Fn – Turma Brasil) (Respostas dadas por jovens pesquisados à questão 26 do questionário).

As respostas dos estudantes evidenciam que eles são sempre motivados a pesquisar e a buscar mais conhecimentos e informações, quando um tema é interessante, quando alguma imagem lhes chama a atenção e é instigante; mesmo quando necessitam de mais informações sobre um dado assunto, pessoa, época ou obra de arte. Desse modo, observa-se que a mediação tanto do professor como do próprio livro didático é muito importante “na” e “para” a produção do conhecimento.

As pesquisas escolares, conforme os dados do questionário, acontecem por meio da utilização da internet em casa e por meio do uso do celular. Dos 101 jovens, 16 afirmaram que utilizam livros que possuem em casa, para realizar suas pesquisas, e apenas dois disseram utilizar a biblioteca da escola.

Para 71% dos jovens estudantes, o livro de História utilizado valoriza os conhecimentos adquiridos fora da escola e tem contribuído para construção de uma sociedade mais justa e democrática que respeita as diferenças, na medida em que tem pautado discussões sobre a questão étnico-racial, de classe e de gênero, respectivamente.

Por fim, no que diz respeito às dificuldades apontadas na utilização do livro didático, 50% dos pesquisados apontam a dificuldade de concentração, seguida pelo desinteresse por alguns temas.

4. Questionário sociocultural – leitura, análise e interpretação das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) a partir do aprendizado juvenil sobre estas.

Para os jovens da turma Angola, a cultura afrodescendente ou afro-brasileira e seus elementos culturais é:

“ a cultura africana misturada com outras culturas” (J2Fn católica/Turma Angola);

“ o que os antepassados negros deixaram para nós” (J4Mn católico/Turma Angola);

“A cultura que os antepassados africanos deixaram enraizada na nossa cultura” (J11Fp evangélica/Turma Angola);

“Cultura trazida pelos africanos para o nosso país e que se manifesta até os dias de hoje” (J16Mp católico/Turma Angola);

“ uma das culturas mais vastas e importantes da nossa história e, mesmo assim, é desvalorizada e vítima de um preconceito estrutural antigo” (J27Fb evangélica/Turma Angola).

Percebe-se, por meio destas falas, que, para os estudantes desta turma a cultura afrodescendente está associada à cultura trazida ao Brasil, por nossos antepassados africanos, que influenciou e continua nos influenciando, na atualidade, uma cultura caracterizada pela mistura com outras culturas. Além disso, a aluna J27Fb salienta que a cultura afrodescendente, apesar de ser muito importante para a história brasileira, ela ainda é tratada de forma preconceituosa e, portanto, racista.

Constatamos também que, dos 35 jovens estudantes da Turma Angola, 13 responderam completamente à questão (37%); 13 de forma incompleta (37%), sendo que 7 estudantes apenas citaram os elementos culturais afro-brasileiros (20%), conforme pode ser observado, a seguir, e 9 não responderam à questão (25%).

“As religiões como candomblé e umbanda, a capoeira, a feijoada, acarajé, influências nos estilos musicais” (J1Fn católica/Turma Angola);

“O candomblé, capoeira, a culinária (feijoada) (J22Fm católica/Turma Angola).

Desse modo, verificamos que os jovens da turma Angola ainda percebem a cultura afrodescendente, de forma limitada, na medida em que a relaciona, por exemplo, com a feijoada. Percebemos também que 48% dos pesquisados relacionam a cultura afrodescendente a uma mistura de culturas, a costumes e tradições africanas, a nossas origens, à cultura dos negros, a antepassados, a uma cultura importante, que é repassada de geração para geração.

Em relação aos elementos culturais afro-brasileiros os jovens citaram: as religiões (candomblé e Umbanda), a capoeira, a culinária (feijoada e acarajé), os estilos musicais (*axé*, *jazz e blues*), vestimentas, a cor da pele, os traços (fenótipo), as danças, o turbante e o berimbau. Não identificamos nenhum discurso preconceituoso ou racista nas respostas analisadas, mas de respeito e valorização da cultura afrodescendente.

Para os jovens da turma Moçambique, a cultura afrodescendente é

“Cultura que veio para o Brasil através da vinda forçada dos africanos” (J40Mn – evangélico/Turma Moçambique);

“É uma das bases culturais mais presentes, importantíssima para entendermos a nossa cultura” (J45Fp – católica/Turma Moçambique);

“Cultura de nossos antepassados, que ainda está presente em nosso meio” (J64Ob – evangélica/Turma Moçambique);

“Cultura de base africana enraizada no Brasil” (J65Fb – religião afro-brasileira/Turma Moçambique).

Constatamos que, para 55% dos estudantes da turma Moçambique, a cultura afrodescendente está associada à mistura de culturas, a uma cultura derivada da cultura africana, ligada a nossos antepassados e à cultura dos negros, o que pode ser confirmado por meio dos conceitos formulados pelos estudantes e citados acima.

Contudo, na Turma Moçambique, dos 31 jovens pesquisados, 15 responderam à questão (48%); 8 não responderam (26%); 5 responderam, informando apenas o conceito de cultura afrodescendente (16%) e 3 apenas citando os elementos culturais afro-brasileiros (10%). Percebemos que, nesta turma, como na anterior, os jovens estudantes conseguem conceituar a “cultura afrodescendente” e citar seus elementos culturais característicos.

Os jovens desta turma destacaram como elementos que compõem a cultura afrodescendente no Brasil - o *rap*, o *funk*, o pagode, o samba, as religiões (umbanda e

candomblé), a comida (feijoada), a capoeira, o estilo afro (danças, penteado, “*box-braids*”⁶⁸), instrumentos musicais, adereços (colares) e roupas típicas. Como na turma anterior, também observamos uma postura de respeito e valorização da cultura afrodescendente e de seus elementos culturais por parte dos jovens pesquisados.

Segundo os pesquisados da turma Brasil, a cultura afrodescendente é aquela que

“(…) herdamos da África, em mistura com a brasileira. Samba, capoeira, religiões como Umbanda e Candomblé, dentre outros.” (J67Fn agnóstica inclinada para afro-brasileira);

“Representa a mistura de cultura ocorrida quando os africanos foram trazidos à força para o Brasil. A capoeira é um exemplo.” (J74Fn ateaia);

“(…) veio da nossa descendência africana. Exemplo: comidas típicas, roupas, estilos musicais.” (J98Mb evangélico).

A partir das falas acima e da nossa análise dos questionários, constatamos que, para 54% dos estudantes desta turma a cultura afrodescendente está associada à cultura que herdamos do continente africano, portanto esta representaria uma mistura com a cultura brasileira e estaria ligada às nossas origens, a nossa descendência africana.

Na turma Brasil, dos 35 jovens que responderam ao questionário, 15 responderam completamente à questão (42%), além disso, 9 jovens só citaram os elementos culturais afro-brasileiros (26%), 6 só responderam por meio do conceito (17%) e apenas 5 não souberam responder (14%). Assim, verificamos que, como nas outras turmas, os jovens estudantes conseguem conceituar “cultura afrodescendente” e citar os elementos que a constituem.

Sobre os elementos culturais afro-brasileiros, notamos a presença dos mesmos dados usados nas definições anteriores - o samba, a capoeira, as religiões (umbanda e candomblé), a culinária (feijoada), danças, penteados (cabelo *Black Power*, tranças), músicas (rap) e o turbante. Percebemos, em nossa análise, que o pertencimento religioso de uma jovem estudante pode ter contribuído para o discurso racista e de cunho religioso, presente na resposta dada a esta questão, quando diz o seguinte:

“Esta cultura vem dos africanos trazidos para o Brasil durante as colônias portuguesas. Aquelas religiões doidas e as roupas” (J68Fp Evangélica – Turma Brasil) – “Negra tipo: parda”.

⁶⁸ Tipo de trança, que junta o fio de fibra sintética aos fios naturais, dando um aspecto de cabelo longo e volumoso, porém, trançado.

Vale destacar, na fala anterior, a manifestação do ideal de branqueamento, presente na autodeclaração em relação a sua cor/raça quando afirma ser negra, mas do “tipo parda”.

Os dados apresentados anteriormente apontam para a necessidade da ampliação das discussões em sala de aula, a respeito da cultura afrodescendente e de seus elementos culturais.

Em relação às imagens positivas sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), veiculadas nos livros da coleção didática que utilizam, os jovens da turma Angola destacaram:

“os momentos que mostram celebrações típicas da cultura africana” (J2Fn católica/Turma Angola);

“imagens de grupos negros reunidos e felizes” (J6Mn católico/Turma Angola);

“Pessoas lutando capoeira” (J5Mn católico/Turma Angola);

“quando, no estudo da cultura africana, o livro retrata os costumes africanos, valorizando-os como expressões culturais” (J25Fb católica/Turma Angola).

Conforme as falas anteriores, os estudantes apontam como imagens positivas aquelas ligadas às manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, como as danças e festas (14%), a prática da capoeira (3%), os negros felizes e bem sucedidos (3%), as religiões de matriz africana - celebrações religiosas (3%), aos costumes africanos (9%) e movimentos de luta - antiescravista e antirracista (3%).

Dos 35 estudantes pesquisados, 13 estudantes não souberam responder (37%) e 11 não responderam à questão (31%). Estes dados nos revelam certa dificuldade por parte dos jovens da turma Angola em perceber as imagens positivas sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), veiculadas no livro didático que usam, uma vez que apenas 11 deles conseguiram citar essas imagens.

Na turma Moçambique, os jovens ressaltaram como positiva(s)

“a imagem de Mandela” (J38Mn ateu/Turma Moçambique);

“a capa do livro didático” (J41Fn culto afro-brasileiro/Turma Moçambique);

“as imagens de famílias, aldeias, comidas, danças e esporte” (J63Mb espírita/Turma Moçambique).

Nesta turma, como pode ser verificado nas falas anteriores, os estudantes destacaram, como positivas, as imagens de manifestações culturais africanas e afro-brasileiras (10%), representadas nos livros da coleção pelas danças e festas; inclusive, a jovem J41Fn cita a capa do livro didático fazendo referência à “dança do pulo” da etnia massai, representada no volume 2 da Coleção “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD 2018. Os jovens citam também a imagem de Nelson Mandela (3%) e de negros que se destacaram no esporte (3%). Observamos, na análise dos questionários, que dos 31 jovens desta turma, 24 afirmaram não saber responder esta questão (77%) e 2 não responderam (6%). Portanto, apenas 5 alunos responderam à questão (16%).

A fala da jovem a seguir nos dá um pista em relação a tal situação, quando afirma que

“geralmente isso não aparece, a cultura africana não é tão mostrada” (J65Fb culto afro-brasileiro/Turma Moçambique).

A nosso ver, isso confirma a hegemonia da cultura europeia em relação às outras apresentadas no livro didático, fato que dificulta a manutenção destas novas imagens no imaginário coletivo dos estudantes.

Já na turma Brasil, os pesquisados apontam como positivas as imagens que fazem referência a

“beleza negra, negros em universidades, etc.” (J67Fn agnóstica inclinada para culto afro-brasileiro/Turma Brasil);

“festas africanas, elementos culturais” (J98Mb evangélico/Turma Brasil);

“negros bem sucedidos” (J69Fn espírita/Turma Brasil);

“imagens da capoeira” (J70Mn cristão/Turma Brasil).

Os jovens pesquisados, nesta turma, reconhecem como positivas as imagens veiculadas no livro didático, que demonstram a beleza negra (3%), negros bem sucedidos (17%), as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras - danças e festas (6%), a prática da capoeira (11%), as de africanos ligados aos processos de independências na África (9%) e as que representam elementos culturais africanos e afro-brasileiros (17%). Constatamos que, dos 35 estudantes, 12 dos pesquisados não conseguiram responder à questão (34%) e 6 deixaram a questão em branco (17%). Nota-se que 17 jovens conseguiram responder à questão (49%), número maior que o verificado nas duas turmas anteriores.

Esses dados nos mostram que, embora exista a dificuldade em citar as imagens positivas relativas à história e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), os jovens estudantes do Ensino Médio conseguem distinguir as novas imagens daquelas canônicas, por muito tempo veiculadas nos livros didáticos de História, em que o negro era sempre representado como escravo, responsável pelo serviço braçal, quase sempre sendo castigado e inferiorizado. Isso ficou evidenciado, quando pedimos para os jovens das três turmas analisarem a imagem, a seguir, (imagem 1)⁶⁹ e responderem o que de novo, em relação à representação do negro na sociedade brasileira, poderia ser observado. Em resposta, os jovens fizeram os seguintes apontamentos:

- A jovem afrodescendente é representada como uma “pessoa normal”, ou seja, como as outras pessoas, independente de sua cor. Isso demonstra que o negro vem conquistando direitos e espaço na sociedade;
- Os sentimentos de liberdade, felicidade e de igualdade caracterizam esta representação, o que não era comum nas imagens até então presentes nos livros;
- O negro não é representado como sinônimo de pobreza e de trabalho, pois a jovem foi representada em um espaço de lazer (praça), está bem vestida e ainda utiliza-se da tecnologia (celular).

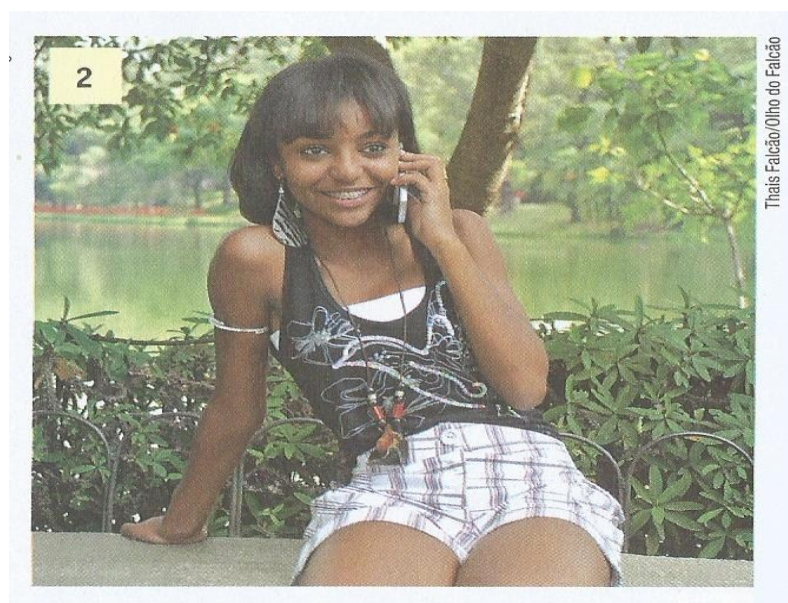


Imagem 1: Representação de jovem afrodescendente fazendo uso de tecnologia
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 12. (legenda criada)

⁶⁹ As imagens, aqui, seguem a mesma numeração constante no questionário sociocultural aplicado.

Contudo, apesar destas leituras positivas, duas jovens da turma Angola salientaram que

“a sociedade impõe que o negro tenha traços de brancos” (J3Fn católica/Turma Angola);

“o negro é oprimido a mudar seus costumes, o cabelo”. (J7Fn evangélica/Turma Angola).

As falas das estudantes demonstram as imposições/opressões que os afrodescendentes sofrem, para que sejam reconhecidos pela sociedade, como, por exemplo, o alisamento do cabelo, observado na imagem, o abandono do uso de adereços e alguns tipos de vestimentas de costume e tradição de seus antepassados, para se aproximar de um padrão branco.

A imagem, a seguir, no livro didático, acompanha um texto complementar intitulado “*A importância da história da África*”, escrito pelo africanista, Alberto da Costa e Silva, e tem a finalidade de ilustrar o texto. No nosso questionário, utilizamos esta imagem para verificar se os jovens das três turmas, considerando-os na sua diversidade - sexo, raça/cor, pertencimento religioso, etc; identificariam a manifestação religiosa afrodescendente representada e se conseguiriam citar um elemento cultural de origem africana presente na mesma.

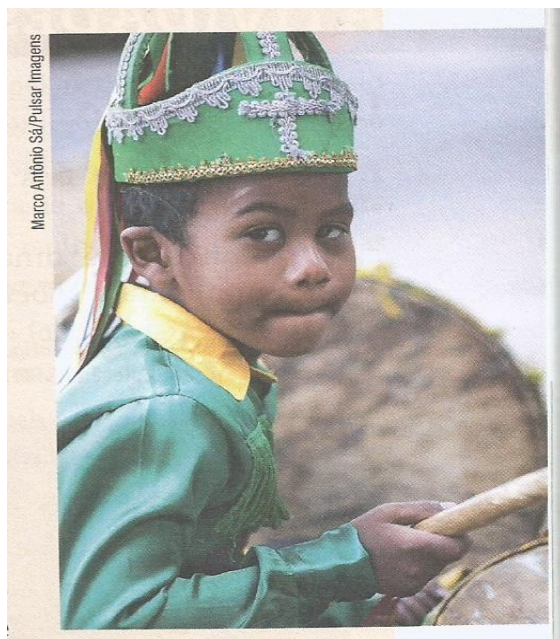


Imagem 2: Menino do grupo de Terno de Congo Verde e Preto na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Goiânia (GO), 2013. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 77.

Por meio de nossa análise, verificamos que apenas 6 jovens estudantes - 1 da turma Moçambique e 5 da turma Brasil, conseguiram identificar que o menino representado é um integrante de um grupo de congado. Além disso, 8 pesquisados associaram a representação ao candomblé - 2 da turma Angola, quatro da turma Moçambique e 2 da turma Brasil).

Portanto, 94% dos pesquisados não conseguiram identificar a representação do congado por meio da imagem. A este respeito, no entanto, vale salientar que a imagem também contribuiu para a dificuldade de leitura apresentada pelos jovens, pois, tanto o menino como o instrumento musical que toca e carrega não foram representados por completo. Todavia, 55% dos jovens estudantes apontaram o tambor e as vestimentas coloridas como elementos culturais associados a uma origem africana.

A partir das imagens 3 e 4, tentamos verificar se os jovens do Ensino Médio conseguiriam diferenciar um africano nato de um afrodescendente, tendo como base os elementos da cultura material presentes nas imagens. Destacamos aqui algumas respostas dadas:

“São africanos pelas roupas, o lugar e instrumento musical” (J3Fn católica/Turma Angola);

“São africanos em função das roupas, do instrumento musical, dos acessórios no cabelo” (J16Mp católico/Turma Angola);

“São africanos em função das roupas e do turbante” (J36Fn católica/Turma Moçambique);

“representam africanos devido às roupas, objetos e estilo de casa” (J45Fp católica/Turma Moçambique);

“africanos devido às roupas características” (J78Mn ateu/Turma Brasil);

“africanos devido às vestimentas, acessórios, ao instrumento, às cores das roupas” (J80Fn evangélica/Turma Brasil).

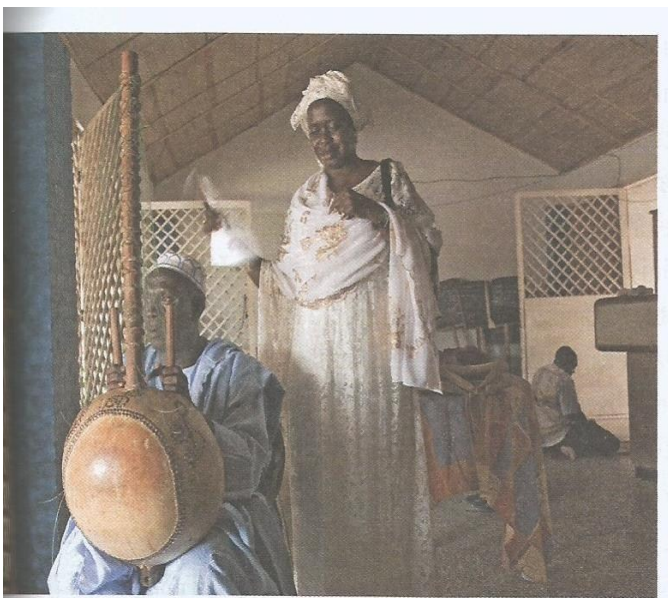


Imagem 3: Dupla de griôs: um homem (músico) e a mulher (cantora de músicas malinesas). Mali, 2007. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 223.

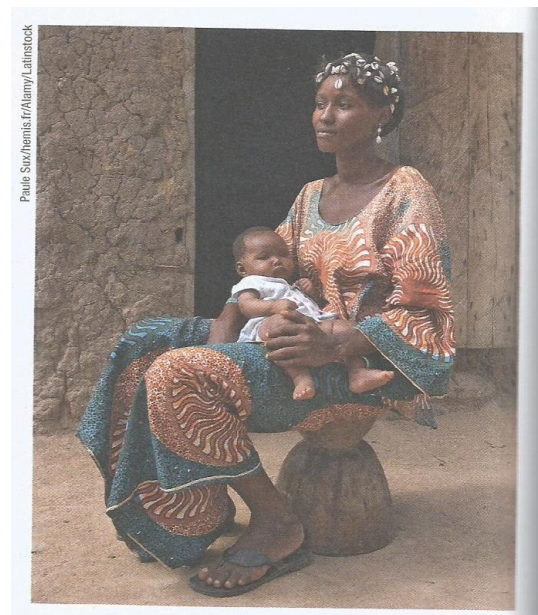


Imagem 4: Mulher da etnia mandinga com cabelos Enfeitados com cauri, sudoeste de Bamaco, Mali, 2007. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 222.

Percebemos que a maioria dos jovens, nas três turmas, conseguiram identificar que, em ambas as imagens temos a representação apenas de africanos - turma Angola: 24, turma Moçambique: 19 e 31 na turma Brasil.

Segundo os jovens, essa distinção foi possível em função dos elementos da cultura material presentes nas imagens, como pode ser verificado nas falas anteriores, tais como: a estética das roupas, os adornos utilizados pelas pessoas - o turbante, os búzios no cabelo; o instrumento musical, que é diferente dos utilizados no Brasil; as características do espaço - moradia. Na imagem 3, o que teria lhes chamado a atenção foram as roupas (para 31%) e o instrumento musical de cordas, que tem como base uma cabaça (para 51%). Já na imagem 4, os pesquisados destacaram o colorido da roupa (30%), os acessórios presentes no cabelo da africana - conchas (28%) e o tipo/forma do banquinho em que ela está assentada (13%).

No entanto, percebe-se que os jovens não associaram as pessoas representadas na imagem 3 a *griots* (ele músico e ela cantora), que, na cultura africana, são os responsáveis pela transmissão da história e da tradição africana de forma oral. Acrescenta-se a isso, o fato de reconhecerem o instrumento musical como africano, pois é diferente daqueles que conhecem. Ele é chamado de “kora”, um instrumento de cordas tradicional, típico da região da África Ocidental - dos povos mandingas, principalmente de Guiné, Guiné Bissau, Senegal, Mali,

Burkina Faso e Gâmbia, muito utilizado pelos *griots*. Em relação aos búzios utilizados pela africana em seus cabelos (ver imagem 4), os jovens fazem referência a seu uso como acessórios para o cabelo e também os denominaram de conchas, como se constata nas falas dos estudantes a seguir:

“os acessórios no cabelo da mulher. Porque eu nunca havia visto algo deste tipo”(J34M católico/Turma Angola);

“a roupa e os acessórios no cabelo”(J7Fn evangélica/Turma Angola);

“as conchas no cabelo, nunca tinha visto” (J43Mn evangélico/Turma Moçambique);

“os adereços na cabeça da moça, pois é incomum e achei lindo” (J67Fn agóstica/Turma Brasil).

Além de acessórios, os búzios já foram utilizados em África como dinheiro, forma de moeda e, na atualidade, são utilizados, tanto no continente africano como no Brasil, pelos adeptos das religiões de matriz africana, como adornos aplicados nas roupas dos orixás; em colares chamados de fio-de-contas; e no jogo de búzios, como objetos de comunicação com os Orixás, em consultas sobre o futuro.

Vale ressaltar também que, em África, os tecidos a partir dos quais são confeccionados as roupas, possuem significados que são expressos por meio das estampas e das cores, chamando bastante atenção. Dessa forma, no Mali, na Costa do Marfim, em Gana, dentre outros países africanos, os tecidos nos revelam os costumes e os acontecimentos ligados à história e a cultura de muitos povos africanos. Contudo é preciso trazer estes conhecimentos para a sala de aula, para tanto é fundamental a mediação do professor, que deve ser adicionada às possibilidades de um letramento imagético e racial crítico, potencializado pelo livro didático.



Imagem 5: Mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana, 2016.
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 225.

Em relação à imagem acima, fizemos duas questões aos jovens estudantes. Na primeira, perguntamos que elemento cultural africano eles identificavam na imagem? E a segunda, se o uso de adereços e adornos africanos é uma forma de resgatar e valorizar a cultura negra?

Verificamos, a partir das indagações feitas, que 76 jovens, dos 101 pesquisados (75%), conseguiram identificar o elemento cultural africano presente na imagem, informando que se tratava do turbante - 28 na turma Angola, 27 na turma Moçambique e 21 na turma Brasil.

Chamou-nos a atenção a resposta dada por uma jovem que disse o seguinte: “trata-se do turbante, quando se pensa em moda e *gèlè*⁷⁰, quando se fala em religião, no caso do candomblé, refere-se ao pano utilizado na cabeça, que serve para proteger o “*ori*”, ou seja, o orixá pessoal de uma determinada pessoa” (J41Fn Culto afro-brasileiro – Turma Moçambique). Nota-se que o pertencimento religioso da jovem pode contribuir para trazer para a sala de aula novos saberes provenientes das religiões de matriz africana. Em contrapartida, uma minoria dos pesquisados (14%) refere-se ao elemento africano como: lenço, pano e touca.

⁷⁰ *Ojá* de cabeça ou *Gèlè* é um tipo de turbante que integra o vestuário religioso do candomblé. E, também, pode ser denominado de “torço” e apresenta vários significados a partir da forma que se apresenta na cabeça.

Além disso, para 89% dos jovens estudantes, o uso de adereços e adornos de origem africana contribui para resgatar e valorizar a cultura negra. Neste sentido, alguns afirmaram que este uso possibilita:

“resgatar as tradições e promover a inclusão das pessoas negras na sociedade” (J2Fn Católica – Turma Angola);

“trazer mais da cultura africana para nossos pais, são coisas lindas que devemos ter conhecimento” (J21Fp Evangélica – Turma Angola);

“reafirmar a cultura africana socialmente e mostrar que é importante” (J13Fp Católica – Turma Angola);

“mostrar sua origem e não deixar a sua cultura morrer.” (J36Fn Católica – Turma Moçambique);

“a expressão da negritude e uma forma de se orgulhar e valorizar nossa cultura” (J41Fn Culto Afro-brasileiro – Turma Moçambique);

“um empoderamento o que é positivo” (J73Mn Evangélico – Turma Brasil).

O uso do turbante, de vestimentas feitas com tecidos africanos, dos búzios, dos colares e brincos coloridos, dentre outros adereços e adornos de origem africana, representa, como expresso por meio das falas citadas acima, o resgate de nossas origens africanas, a luta de nossos antepassados por respeito, visibilidade e igualdade. Simbolizam também a identidade afrodescendente e revelam costumes tradicionais que são mantidos vivos na atualidade.

No entanto, dois jovens salientam que este resgate e valorização da cultura negra acontece

“quando utilizados por pessoas negras” (J7Fn evangélica/Turma Angola);

ou

“só quando é usado por negro (a)” (J38Mn ateu/Turma Moçambique).

Esta ponderação presente nas falas dos estudantes demonstra a compreensão de que o turbante, por exemplo, não é um mero adereço da moda, mas o símbolo de uma cultura, de uma estética e de empoderamento da mulher negra. É um discurso antirracista, em prol da negritude, do não branqueamento da cultura afrodescendente.

A imagem, a seguir, ilustra um instrumento de percussão africano, denominado xequerê ou abê, que é caracterizado por uma cabaça cortada em uma de suas extremidades e envolta em uma rede formada por contas. Instrumento usado na Nigéria, Mali, Congo, dentre outros países, em casamentos, nos funerais e nos cultos às orixás femininas. No Brasil, ele foi introduzido por meio dos rituais do candomblé e se popularizou no carnaval baiano a partir dos grupos de afoxé e também por meio dos grupos de maracatu.



Imagem 6: Integrantes dos Filhos de Gandhi na Lavagem do Bonfim, Salvador (BA), 2003
Destaque para o uso do instrumento musical de origem africana denominado xequerê.
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.1, p. 235.

Em nossa análise, percebemos que 70 jovens dos 101 pesquisados identificam este instrumento musical (69%), sendo 25 estudantes da turma Angola, 27 da turma Moçambique e 18 da turma Brasil, no entanto, não sabem o seu nome. Destes, 27 jovens o denominam como chocalho (27%). Além disso, 32 jovens afirmaram não possuir conhecimentos em relação ao referido instrumento (32%).

Em contrapartida, 6 estudantes pesquisados afirmam já ter pegado neste tipo de instrumento, de ter tocado e conhecer o seu som, conforme pode ser constatado nos relatos a seguir.

“não conheço o seu nome, mas o reconheço pelo som em festas” (J25Fb católica/Turma Angola);

“conheço e já peguei em um, porém não lembro o nome” (J23Fb ateia/Turma Angola);

“Sei o barulho que faz, mas não sei o nome” (J33Mn ateu /Turma Moçambique);

“não me lembro o nome, já até toquei” (J98Mb evangélica/Turma Brasil).

As respostas dos estudantes demonstram que o conhecimento em relação ao xequê é incerto, uma memória de festa, do som, mas que não sabem nome. A nosso ver, a realização de uma pesquisa orientada sobre os instrumentos musicais de origem africana presentes no Brasil, à época do estudo da cultura Iorubá, apresentada no livro didático, poderia ter ampliado o conhecimento dos jovens sobre este instrumento e sobre outros instrumentos musicais afro-brasileiros utilizados em nosso país. Nesse sentido, acreditamos que a mediação do professor é fundamental para ampliar os conhecimentos potencializados por meio das novas iconografias.



Imagem 7: Demonstração de capoeira em praia de Salvador (BA), 2005.
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 85.

A respeito da capoeira, representada na foto acima, a maioria dos jovens estudantes conseguem identificar esta manifestação cultural e escrever sobre ela (79%). Na turma Angola, 32 jovens dos 35 pesquisados conseguiram identificá-la e escrever sobre a mesma. Na turma

Moçambique, todos os 31 jovens conseguiram identificar a capoeira e apenas 5 não conseguiram escrever sobre ela. Na turma Brasil, dos 35 pesquisados, 32 conseguiram identificar a manifestação cultural e destes, 7 jovens não conseguiram escrever sobre ela e 3 não conseguiram identificar e escrever sobre a capoeira.

As falas que citamos, a seguir, mostram o que os estudantes sabem e pensam a respeito da capoeira.

“É uma dança misturada com luta praticada pelos africanos nos tempos da colonização” (J25Fb católica – Turma Angola).

“É um tipo de esporte que junta luta, música e dança” (J23Fb ateu – Turma Angola).

“A capoeira, que antes era uma forma de luta e resistência dos negros, que colocavam canivetes entre os dedos para ferir seus adversários, hoje em dia é considerada uma dança” (J2Fn católica – Turma Angola).

“Sei que é uma dança/luta de origem africana” (J18Fp não declarou o seu pertencimento religioso – Turma Angola).

“Sei que ela representa força e foi muito importante para “fugir” de todo o sofrimento que os negros enfrentaram durante a escravidão” (J27Fb evangélica – Turma Angola).

“A capoeira era inicialmente usada como forma de resistência contra os opressores e como forma de expressão cultural” (J41Fn culto afro-brasileiro – Turma Moçambique).

“A capoeira é utilizada como dança e luta por muitas pessoas, traz a cultura africana à tona” (J65Fb culto afro-brasileiro – Turma Moçambique).

“É uma forma de jogo e luta, já fiz” (J99Fb não declarou o seu pertencimento religioso – Turma Brasil).

“É uma luta tradicional entre afrodescendentes que hoje é praticada por todos” (J81Fp Espírita – Turma Brasil).

A capoeira é vista pelos jovens do Ensino Médio como uma forma de luta, dança e resistência, criada no Brasil pelos africanos escravizados, no período da colonização. Alguns apontaram, de forma errônea, que ela pode ser entendida como uma expressão cultural, que tem sua origem no continente africano. Durante o período colonial ela foi proibida e hoje é valorizada e praticada por muitas pessoas, independente da etnia.

Enfim, constatamos, por meio de nossa análise, que, para além do conhecimento sobre a capoeira presente nos materiais didáticos, ela também faz parte das experiências e

vivências da juventude. Como afirmado pela estudante J81Fp da turma Brasil, ela já é tradicional e pode ser praticada por todos.



Imagem 8: Ludmilla (cantora e compositora de *funk*) em uma apresentação no Rio de Janeiro, em 2014; e Emicida (*rapper* e compositor) – em um show no Hard Rock Café, em Curitiba, 2015. BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2, p. 78.

As imagens acima retratam dois afrodescentes brasileiros que alcançaram prestígio social. Merece destaque como as fotos foram utilizadas pelo autor da coleção didática, como

forma de valorizar e dar visibilidade ao negro, a sua cultura e a sua contribuição para a sociedade, permitindo aos jovens estudantes afrodescendentes, se verem representados no livro didático; além de compartilhar com seus pares a informação que possuem em relação a estes artistas e aos seus estilos musicais.

Verificamos por meio das respostas dadas ao questionário, que 94 jovens dos 101 pesquisados (93%), afirmaram que a imagem 8 refere-se à cantora e compositora de *funk*, Ludmilla e ao Emicida, *rapper* e compositor. Um estudante da turma Angola ainda ressaltou que a cantora Ludmilla, no início de sua carreira, no Rio de Janeiro, era conhecida como MC Beyoncé e que a mesma também canta *pop* (J26Mb evangélico). Nome artístico, adotado por Ludmilla, no início de sua carreira, por ser muito fã das músicas e coreografias da cantora estadunidense Beyoncé. Isso também denota o interesse do jovem pelas duas artistas negras.

O nome do *rapper* Emicida vem da mistura das palavras “MC” e “homicida”, em referência às vitórias constantes, nos duelos de MC’s por meio das improvisações e rimas. É o nome artístico de Leandro Roque de Oliveira, afrodescendente, considerado uma revelação do *hip hop* no Brasil, nos anos 2000. As letras de suas músicas têm como base suas vivências em São Paulo e retratam os problemas sociais brasileiros, assim como o racismo e a homofobia.

Na turma Angola, 32 jovens estudantes dos 35 pesquisados reconheceram os dois afrodescendentes presentes na imagem e também citaram os estilos musicais que cada um representa. Apenas 3 dos pesquisados afirmaram não conhecer os artistas e seus estilos musicais. Nas turmas Moçambique e Brasil, este número caiu para 2 jovens, dos 31 e 35, respectivamente, pesquisados. As falas dos jovens, a seguir, reafirmam estas constatações.

“Ludmila canta funk e Emicida canta rap” (J4Mn católico/Turma Angola);

“Ludmilla e que canta funk e de Emicida que canta rap” (J2Fn católica/Turma Angola);

“Mc Ludmila funk e Emicida rap” (J38Mn ateu/Turma Moçambique);

“Ludmilla e o Emicida. Ludmilla canta funk e o Emicida rap de mensagem” (J40Mn evangélico/Turma Moçambique);

“Ludmilla funk e o Emicida com rap”(J76Mn católico/Turma Brasil);

“A Ludmilla é funk/pop e Emicida canta rap”(J81Fp espírita/Turma Brasil).

Estes dados nos revelam a forte influência que a mídia e as redes sociais exercem sobre a cultura juvenil e, em especial, sobre os jovens que participaram de nossa pesquisa. Tal fato mostra-se promissor para a prática de um letramento imagético e racial crítico, a partir das imagens e dos discursos que elas carregam e da mediação do professor.

A imagem, a seguir, consta na capa do “livro 2” da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, do PNLD de 2018, e ilustra a prática do jongo de Piquete,⁷¹ também conhecido como caxambu, uma mistura de dança e versos cantados⁷², de origem banto, que acontece na Vila Eleotério, bairro paulista que recebeu muitos negros libertos, após a abolição, como em outras partes da região sudeste do território brasileiro, como no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Destaca-se, nesta dança, a organização de um grande círculo, o uso do tambu (tambor maior) e do candogueiro (tambor menor), considerados sagrados e ancestrais pela comunidade. Esses elementos representam a expressão da religiosidade e são acompanhados pelo urucungo (arco musical banto que deu origem ao berimbau), viola e pandeiro; a presença da fogueira, no centro da roda, pode ocorrer e serve para afinar os instrumentos e iluminar as almas dos antepassados; o casal, ao centro, faz referência à fertilidade. O jongo, na região sudeste, contribuiu para o surgimento do samba, considerado o ritmo mais tocado, nas casas dos antigos sambistas e compositores das escolas de samba cariocas.

⁷¹ Para mais informações ver <http://www.pontajongo.uff.br/jongo-de-piquetesp>. Acesso em 25 de setembro de 2020.

⁷² Os versos cantados são fundamentais na roda de jongo e expressam acontecimentos cotidianos e a memória da comunidade jongueira e do jongueiro que os entoam.

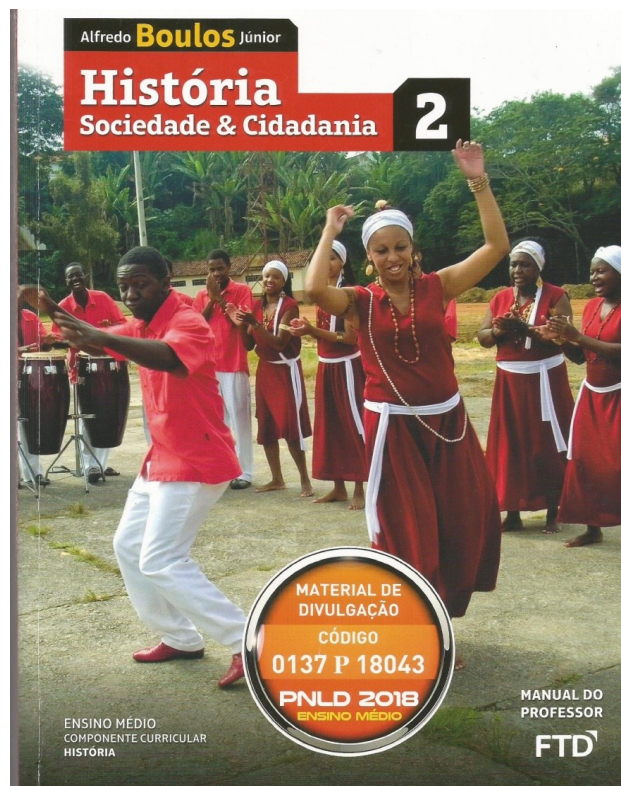


Imagem 9: Capa do livro “História: Sociedade & Cidadania”
Apresentação de um grupo de Jongo de Piquete (origem banto), São Paulo, 2007.
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.2. (PNLD de 2018).

Quanto à imagem acima, queríamos perceber quais elementos culturais os chamavam a atenção, nesta representação, e se os jovens estudantes identificariam esta manifestação afro-brasileira, no caso, o jongo. Recebemos as seguintes respostas:

“É alguma dança típica e chamam a atenção os instrumentos e as vestimentas” (J11Fp evangélica/Turma Angola);

“É um tipo de festa comemorativa e me chama a atenção as roupas” (J16Mp católico/Turma Angola);

“É uma manifestação da cultura afro-brasileira, uma roda de dança com músicas próprias; me chama mais atenção o tambor e as vestes” (J27Fb evangélica/Turma Angola);

“É uma manifestação cultural, não sei o nome, mas o que me chama a atenção são roupas” (J40Mn evangélico/Turma Moçambique);

“Uma manifestação religiosa e me chama a atenção suas roupas, seus colares (guias), assim como cenário” (J41Fn culto afro-brasileiro/Turma Moçambique);

“Uma comemoração; me chamam atenção as roupas e colares” (J74Fn ateia/Turma Brasil);

“Um estilo de dança e chama atenção os cordões e roupas” (J83Fp evangélico/Turma Brasil).

Por meio destas respostas, percebemos que os pesquisados não possuem conhecimento a respeito do jongo, de suas características e importância. Entretanto, por meio da leitura da imagem, reconhecem alguns elementos afro-brasileiros que fazem parte do mesmo. Desse modo, como este conhecimento não faz parte do texto verbal do livro didático, mas apenas do imagético, caberia, então, ao professor complementar esta lacuna e possibilitar o acesso dos jovens a esse conhecimento, conforme determina a Lei 10.639/03.

Verificamos também, por meio da análise dos questionários, que nenhum dos 101 jovens estudantes citou, em suas respostas, o nome jongo. No entanto, destes 49 jovens, (37%) - 23 da turma Angola, 12 da turma Moçambique e 14 da turma Brasil, identificam a imagem como sendo uma dança, uma festa, uma comemoração, uma manifestação afro-brasileira ou uma manifestação africana.

Além disso, na turma Angola, 7 jovens estudantes disseram não saber que manifestação cultural é essa e 5 não responderam à questão. Na turma Moçambique, 17 pesquisados também não conseguiram identificar a manifestação presente na imagem e 2 não responderam à questão. Na turma Brasil, 14 jovens disseram não conhecer a manifestação cultural e 7 não responderam. Portanto, se somarmos estes números, teremos um total de 52 pesquisados (51%), que não têm conhecimento a respeito da imagem. Em contrapartida, 87 jovens estudantes (86%), dos 101 pesquisados nos informaram que os elementos culturais que lhes chamaram a atenção na representação foram: as vestimentas coloridas, os instrumentos musicais (tambores), os colares (guias), e os cordões, a organização circular da dança, o modo de dançar e os pés descalços.

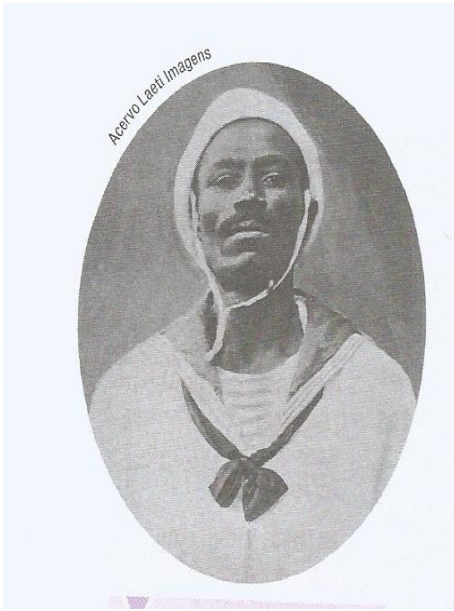


Imagem 10: João Cândido - Líder da Revolta da Chibata de 1910.
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 68.



Imagem 11: Nelson Mandela aclamado por apoiadores, em 1993, Durante campanha eleitoral na qual se consagraria presidente.
BOULOS JÚNIOR, 2016, v.3, p. 155.

As imagens acima representam o Almirante Negro, João Cândido, e o ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela. O primeiro se destacou, durante a Primeira República no Brasil, por ter liderado, no Rio de Janeiro, em 1910, a Revolta da Chibata, revolta que teve como causas os baixos salários pagos e a má alimentação fornecida aos marinheiros da Marinha brasileira, cujo castigo foi físico, com o emprego de chibatadas para aqueles que desobedecessem a alguma regra. Embora na República, os castigos da época da escravidão continuavam a ser aplicados. E por fim, o racismo também continuava existindo na Marinha, pois, com exceção de João Cândido, os negros não podiam ocupar os cargos do alto escalão dessa instituição; eram, em sua maioria, marinheiros de baixo escalão. Foi uma revolta que trouxe para a cena republicana homens até então invisíveis. A revolta teve um caráter multiétnico e político, com uma grande participação de negros.

Mandela foi advogado, ativista na luta contra o racismo e a segregação racial implantados na África Sul, após a Segunda Guerra Mundial, o que lhe rendeu 27 anos de prisão. Ele foi solto na década de 1990, graças a uma forte pressão internacional e negociações com Frederik Klerk, responsável pelo governo sul-africano naquela época. Em 1994, foi eleito presidente da África do Sul, o primeiro presidente negro daquele país. É considerado um dos mais importantes líderes africanos e também um dos maiores nomes mundiais, na luta contra o

racismo, sendo o responsável pelo fim do regime de segregação racial, *Apartheid*, na África do Sul e pela luta em prol dos direitos humanos e pela igualdade.

Em relação a essas imagens, perguntamos aos jovens, por meio do questionário, se eles reconheciam as pessoas representadas e pedimos que escrevessem o que sabiam sobre elas. A partir de nossa observação, constatamos que a maioria dos jovens pesquisados não reconhecia João Candido. No entanto, a maioria deles reconheceu e conseguiu escrever sobre Nelson Mandela. É intrigante, pois, no livro didático, ambas as imagens são acompanhadas de texto escrito.

Dessa forma, na turma Angola, 25 jovens dos 35 pesquisados disseram não conhecer João Candido, 7 não responderam e 3 disseram que conheciam, mas não lembravam o nome. Já em relação a Mandela, 30 jovens estudantes, dos 35 que responderam ao questionário, afirmaram conhecê-lo e escreveram sobre ele. Apenas 1 jovem disse não conhecer e 4 não responderam à questão.

Na turma Moçambique, 24 jovens não conheceram João Candido dos 31 pesquisados, 4 jovens estudantes reconheceram o Almirante Negro e escreveram sobre ele; 1 não lembrou de seu nome e 2 não responderam à questão. Sobre Nelson Mandela, 25 jovens dos 31 pesquisados o reconheceram e conseguiram escrever sobre ele; 5 disseram que não conheceram e 1 não respondeu à questão.

Já na turma Brasil, 22 jovens estudantes, dos 35 que responderam ao questionário, afirmaram não conhecer João Candido; 3 jovens o reconheceram e escreveram sobre ele; destes apenas 1 não lembrou o seu nome; 10 não responderam à questão. Em relação a Mandela, 24 jovens afirmaram conhecê-lo e escreveram sobre ele no questionário; 6 disseram que não o conhecem e 5 não responderam à questão.

Enfim, a partir destes dados, percebemos que 71 dos jovens pesquisados (70%), de um total de 101, não identificam João Candido, por meio da imagem que disponibilizamos e que consta no “livro 3” da coleção didática de História que utilizam. De forma contrária, 79 dos pesquisados (78%), reconheceram Nelson Mandela e conseguiram escrever sobre ele. Acreditamos que a lembrança de Mandela, no imaginário coletivo dos estudantes, possa ser justificada também pela contribuição da mídia, uma vez que, em 2013, ano de sua morte, sua história, importância e trajetória política foram muito divulgadas e veiculadas por diversos meios de comunicação social.

Alguns apontamentos dos jovens sobre o Almirante Negro foram:

“Não me lembro o nome, embora já tenhamos estudado. Sei apenas que lutou numa revolução de marinheiros” (J25Fb Católica – Turma Angola).

“Não lembro o nome, sei que foi líder de uma revolta no Brasil que buscava melhores condições para os marinheiros” (J74Fn Ateu – Turma Brasil).

“Ele foi um homem que liderou uma revolução na Marinha em função do tratamento dos brancos em relação aos negros” (J86Fp Evangélica – Turma Brasil).

“João Candido, homem que protagonizou a revolta da chibata (J38Mn Ateu – Turma Moçambique).

Sobre Mandela, os jovens estudantes afirmaram que ele :

“é o ex-presidente da África do Sul e primeiro presidente negro do país” (J2Fn Católica – Turma Angola).

“é um dos mais famosos políticos do mundo. Ele foi presidente da África do Sul e preso por muitos anos injustamente” (J6Mn Católico – Turma Angola).

“foi um líder político e pacifista que lutou contra o *aphartheid* na África, foi preso e solto muitos anos depois e tornou-se presidente do seu país. Morreu recentemente” (J25Fb Católica – Turma Angola).

“foi uma figura importante na África. Lutava pelos direitos dos negros e igualdade” (J24Fb não declarou o pertencimento religioso – Turma Angola).

A imagem, a seguir, é uma representação da “dança do pulo”, presente na capa do “livro 2” da coleção “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD de 2015. Esta dança é tradicional do povo massai, que vive no norte da Tanzânia e no sul do Quênia. Pedimos para que os jovens estudantes fizessem a leitura da imagem e nos apontassem elementos africanos presentes na mesma. Desse modo nos foi respondido:

“as vestimentas e pintura corporal” (J11Fp evangélica/Turma Angola);

“as vestes coloridas e colares característicos, além dos traços étnicos” (J25Fb católica/Turma Angola);

“as pinturas no rosto, o cajado, as roupas e colares”(J23Fb ateia/Turma Angola);

“a dança e enfeites” (J49Mp católico/Turma Moçambique);

“a forma de vestir” (J57Fb evangélica/Turma Moçambique);

“as roupas, cores, a dança, cor da pele” (J67Fn agnóstica inclinada para afro-brasileira/Turma Brasil);

“as roupas, as cabeças raspadas” (J73Mn evangélico/Turma Brasil);

“as roupas e as características físicas” (J87Fp católica/Turma Brasil).

É interessante destacar que, através destas respostas, mesmo sem o auxílio de um texto verbal, a maioria dos estudantes, 90 jovens dos 101 pesquisados (89%) conseguiram identificar os traços culturais africanos presentes na imagem, alguns típicos apenas da etnia massai; 5 disseram não saber responder e 6 não responderam à questão. Como elementos culturais africanos foram citados: o tipo de vestimenta, as cores (vermelho e azul), as pinturas no corpo, o tipo de dança (uma espécie de ritual), os colares, o corte de cabelo, o cajado, traços étnicos (o biotipo) e a cor.

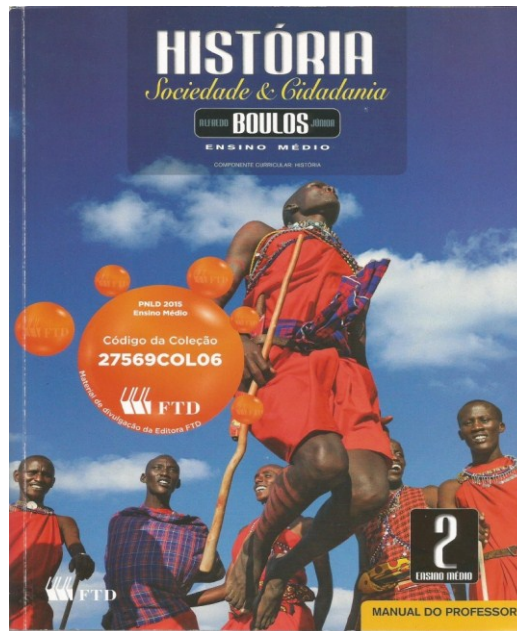


Imagem 12: Capa do livro “História: Sociedade & Cidadania”
Povo Massai exibindo a tradicional Dança do Pulo.
BOULOS JÚNIOR, 2013, v.2 (PNLD de 2015).

Os massai se caracterizam pelo porte esguio e forte do corpo, principalmente por suas vestimentas feitas de panos quadriculados em vermelho e azul que são sobrepostos. Soma-se a isso o cabelo curto e/ou a presença de penteados, as orelhas furadas, os rostos tatuados com

cicatrizes, o uso de sandálias nos pés, de colares no pescoço e do cajado. Este último instrumento revela que é um povo seminômade e pecuarista. Suas músicas, histórias, poesias, danças, conhecimento de ecologia, medicina tradicional, táticas de guerra, técnica de criação de gado, armazenamento de comida, conhecimento e valor dado à terra é passado de geração a geração por meio da oralidade.

A dança representada, de nome *adumu*, é uma dança de boas-vindas, também conhecida como a “dança do pulo”, e é realizada pelos jovens massai de 15 a 25 anos, quando recebem convidados. É também realizada em eventos comemorativos e serve para que os jovens encontrem suas futuras esposas. Desse modo, quanto mais alto um jovem massai pula, mais é atraente para as mulheres. Além disso, para esta etnia, o que os faz um povo forte e coeso é a união que existe entre eles.

A próxima foto representa a Festa do Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador, que acontece no mês de janeiro, sempre na segunda quinta-feira do mês. É a segunda maior manifestação popular da Bahia, perdendo somente para o carnaval. Caracteriza-se por ser uma manifestação do sincretismo religioso que envolve católicos e membros de religiões de matriz africana. O Senhor do Bonfim é representado por meio da imagem de Jesus Cristo crucificado e, no candomblé, pelo orixá Oxalá.



Imagem 13: Festa do Nosso Senhor do Bonfim – celebração que acontece em Salvador na segunda quinta-feira posterior ao Dia de Reis, no mês de Janeiro. BOULOS JÚNIOR, 2013, v.2, p. 239 (PNLD de 2015).

O marco de início da festa é a procissão que sai da Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia, até a Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, um percurso de oito quilômetros, marcado pelo uso do branco - cor do orixá Oxalá, pela presença das baianas, de grupos de afoxés e de vários tipos de crédulos, sejam eles adeptos do catolicismo, das religiões de matriz africana e também de outras religiões. Ao final do cortejo, acontece a lavagem das escadarias e do adro da Igreja do Senhor do Bonfim, feita pelas baianas, que usam água de cheiro, ao som do toque de atabaques e de cânticos de origem africana, sob muitas palmas. Essa festa típica do sincretismo religioso brasileiro foi levada para o Benin, por meio dos africanos que retornaram ao continente.

Esta representação nos revela o quanto a cultura é viva e se perpetua ao longo do tempo, em suas adaptações, hibridizações e misturas que acontecem é que têm possibilitado a sua continuidade e o convívio com a modernidade. Demonstra também que é possível a convivência entre as religiões e que nenhuma é melhor que a outra. Logo, não faz sentido a existência do racismo cultural e religioso.

A partir dessa imagem, fizemos as seguintes questões aos jovens do Ensino Médio: Que manifestação cultural afro-brasileira ela representa? Onde ela acontece? E o que pensam do fato de essa manifestação não ser bem vista pela maioria das pessoas em nossa sociedade? Constatamos, pelas respostas, que nenhum dos jovens presentes, nas três turmas pesquisadas, conseguiu identificar a referência da imagem à Festa do Senhor do Bonfim em Salvador, na Bahia. Desse modo, para 51 jovens estudantes, 50%, dos 101 pesquisados, a imagem está ligada a uma manifestação religiosa do candomblé ou da umbanda. Eles conseguiram identificar a presença de seguidores do candomblé nessa manifestação em frente a uma igreja católica, entretanto, eles não conseguiram perceber que se tratava de uma manifestação cultural afro-brasileira, que se caracteriza por ser sincrética. Neste sentido, uma jovem afirmou:

“É um culto aos orixás na praça de uma igreja” (J2 Fn Católica – Turma Angola).

Além disso, 42 jovens afirmaram não conhecer esta manifestação (42%) e 8 não responderam à questão (8%). Soma-se a isso, o fato de apenas 25 jovens estudantes (25%) apontarem que a manifestação ocorre na Bahia.

Já em relação ao fato de essa manifestação afro-brasileira, representada pela imagem, não ser bem vista pela maioria das pessoas da sociedade, a maioria dos jovens pesquisados

possuem uma postura contrária à apresentada pela sociedade em geral. Assim, de modo geral, são antirracistas e defendem o respeito às várias religiões – (26 jovens na turma Angola, 23 na Moçambique e 23 na turma Brasil), totalizando 72 jovens estudantes dos 101 pesquisados (71%). Dessa forma, alguns ressaltam que:

“Temos que respeitar a religião de cada um” (J3Fn Católica – Turma Angola).

“Cada um tem a sua cultura, a sua religião, então, é o dever de todos respeitar a escolha do outro” (J12Fp Evangélica – Turma Angola).

“Eu penso que na verdade a gente não sabe nada e por isso a gente julga” (J27Fb Evangélica – Turma Angola).

“Eu penso que isso é intolerância religiosa, pois todas as religiões devem ser respeitadas”(J23Fb Ateu – Turma Angola).

“Eu penso que cada um tem autonomia de seguir a religião que quiser sem ser vítima de segregação e preconceito” (J45Fp Católica – Turma Moçambique).

“As pessoas têm preconceito e julgam como “macumba” sem saber do que se trata, como se fosse algo ruim” (J98Mb Evangélico – Turma Brasil).

Apesar destas falas, que ilustram, de forma positiva, a posição de 71% dos jovens pesquisados nas turmas de Ensino Médio, encontramos também discursos contraditórios e até mesmo ligados ao racismo religioso, como os a seguir:

“A manifestação é o candomblé, **macumba**. Penso que é algo interessante, mas **errado, adorar santos que são mal**, mas respeito pois essa é a religião deles” (J21Fp evangélica – Turma Angola);

“Cada um deve respeitar a religião do outro, acho que cada um tem sua **imagem certa de Deus**” (J13Fp católica – Turma Angola);

“**Não simpatizo**, porém respeito” (J89Fb evangélica – Turma Brasil);

“**É algo do espiritismo**. Não acompanho” (J68Fn (negra tipo parda) evangélica – Turma Brasil).

Percebemos que estas falas estão, de certa forma, ligadas ao posicionamento religioso destes jovens e isso fica mais evidenciado em relação aos jovens evangélicos.

Verificamos também, por parte de um jovem, que se posiciona como ateu, o desrespeito às religiões e o uso de palavra “chula” quando faz referência às mesmas. Ele disse:

“Eu não penso nada, é **tudo a mesma bosta pra mim**” (J42Mn Ateu – Turma Moçambique).

Duas das falas anteriores são da turma Angola, uma da turma Moçambique e as outras duas da turma Brasil. Estas leituras, em relação à imagem 13, representam discursos racistas suscitados em 5% do total de jovens pesquisados e demonstram que, embora não tenham reconhecido a manifestação religiosa, afirmam ser ela uma manifestação do candomblé, macumba, algo ligado ao espiritismo, que consideram errado e com que não simpatizam.

Contudo, apesar de o livro didático ter veiculado a imagem com o objetivo de ilustrar a presença e a influência da cultura africana no Brasil, pontencializando a discussão sobre a necessidade do respeito às religiões, em especial às de matriz africana, ela acabou contribuindo para que esses jovens deixassem explícitas suas posturas racistas. Isso evidencia também a urgência da discussão sobre o racismo religioso na escola e a importância da mediação do professor no trabalho com imagens na sala de aula de História.



Imagem 14: Foto da semifinal da Copa do Mundo de futebol feminino, realizada na Alemanha, em 2011. Dizeres da faixa: “Diga não ao racismo”. BOULOS JÚNIOR, 2013, v.3, p. 95 (PNLD de 2015).

A foto anterior representa uma das muitas campanhas que vêm sendo realizadas, com o objetivo de combater o racismo, que tem se tornado explícito nos estádios de futebol, nas redes sociais, na atuação da polícia e em nossas relações cotidianas. Ela demonstra também que a erradicação do racismo não é uma tarefa apenas dos negros, mas de toda a sociedade. Além disso, como os jogos de futebol têm grande visibilidade, é um momento oportuno e estratégico para o fortalecimento da luta contra o racismo e o preconceito.

Neste sentido, com base na imagem, pedimos para que os jovens nos informassem: o que ela demonstrava? E o que pensavam sobre este tipo de manifestação? A maioria dos jovens estudantes pesquisados (87%) conseguiram identificar que a imagem se referia a uma campanha contra o racismo, realizada em um jogo de futebol feminino, em que houve a participação de jogadoras negras e brancas - 88 jovens dos 101 pesquisados; 11 não responderam à questão e apenas 2 disseram não saber responder.

Acrescenta-se a isso o posicionamento positivo e favorável a este tipo de luta por parte de 86 jovens estudantes (85%). Sobre esta campanha ressaltaram que

“é bom que pessoas com voz e visibilidade (influência) realizem esse tipo de manifestação, mas só uma faixa, em um único dia, não é suficiente” (J1Fn Católica – Turma Angola);

“pessoas de cores diferentes, dizendo não ao racismo, é muito válido, pois o racismo é crime, e as pessoas deveriam respeitar as outras, pois ninguém é melhor que o outro” (J12Fp Evangélica – Turma Angola);

“é importante para conscientizar as pessoas contra o racismo” (J11Fp Evangélica – Turma Angola);

“é um movimento muito bonito e mostra que não somos melhores que ninguém por causa da cor da pele” (J36Fn Católica – Turma Moçambique).

As respostas dos estudantes comprovam o quanto são favoráveis e consideram positivo este tipo de mobilização contra o racismo, uma vez que propicia maior visibilidade, conscientiza e demonstra que a luta antirracista deve envolver todas as pessoas. Vale destacar também o reconhecimento do racismo como crime.

Todavia também identificamos, em relação à imagem 14, discursos contraditórios e racistas entre os pesquisados, o que nos revela desafios e lacunas, em relação à discussão sobre o

racismo na escola, muito articulada à questão religiosa e cultural. A este respeito, destacamos a fala de dois jovens da turma Brasil:

“Apoio totalmente; sou contra qualquer tipo de violência independente da cor da pele. PAREM de fazer um estereótipo para os brancos, como se ainda fôssemos maus. NINGUÉM nasce racista” (J89Fb Evangélica – Turma Brasil);

“É mentira” (J82Mp Ateu – Turma Brasil).

A primeira jovem, em sua fala, apoia a luta contra o racismo, entretanto nos evidencia que falar contra o racismo é prejudicial aos brancos, pois estaríamos construindo um estereótipo de mau para os brancos. Na interpretação da estudante, nesse processo, aconteceria o chamado racismo reverso, ou seja, um racismo contra os brancos, racismo este que nunca existiu em relação a este grupo racial no Brasil, pois, para que sua existência fosse confirmada, seria necessário que a população branca tivesse sido submetida ao mesmo período e às mesmas privações impostas pela escravidão e pelo racismo aos africanos e seus descendentes.

A exclusão escolar do negro, a negação do estudo da história e da cultura afro-brasileira, a falta de reconhecimento das terras quilombolas, dentre outras privações, ainda persistem em nossa sociedade, o que não aconteceu em relação à população branca.

Consideramos a ideia de racismo reverso como uma forma de vitimização e de luta do segmento branco contra a perda de seus privilégios e dos espaços que ocupa na estrutura social.

O segundo jovem considerou este tipo de campanha uma mentira, ou seja, uma espécie de ilusão, em relação ao combate ao racismo. Isso pode estar relacionado ao fato de que, para o jovem, o combate ao racismo exija ações efetivas e perenes por parte do Estado e não simplesmente campanhas e manifestações pontuais, ou que não reconheça sua existência em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Conhecimento é poder. A informação é libertadora.
A educação é a premissa do progresso, em cada sociedade, em cada família.*

(Kofi Annan)

Chegamos ao final do nosso percurso de investigação, que buscou responder questões importantes sobre como são apresentadas e recebidas as novas iconografias sobre a(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) pelos jovens do Ensino Médio, nos livros didáticos de História, após a promulgação da Lei 10.639. Nosso estudo, que almejou demonstrar uma sintonia com a pesquisa atual em Educação, se destaca pela aproximação com a Antropologia, a Sociologia da raça, a História, as Artes e a Linguagem, o que nos possibilitou ampliar o olhar sobre o livro didático de História e, em especial, sobre as novas iconografias veiculadas no mesmo.

Demonstramos, em nossa pesquisa, que o estudo das novas iconografias no livro didático, bem como a recepção das mesmas pelos jovens do Ensino Médio vão ao encontro da luta do Movimento Negro pelo direito à educação, contra a erradicação do racismo, pela valorização do negro e de sua cultura. Nesta perspectiva, corroboramos com Gomes (2017), quando esta afirma ser o Movimento Negro um educador e produtor de conhecimento. A repercussão dessa luta está na proposição e implementação de uma série de políticas públicas, a partir dos anos 2000, como, por exemplo, a criação da Secretaria Especial de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a promulgação da Lei 10.639/03, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, a publicação em português dos 8 volumes da Coleção “História Geral da África”, a implantação das cotas nas universidades públicas, na graduação e posteriormente na pós-graduação, dentre outros aspectos.

Entretanto é preciso destacar que todas essas conquistas foram conseguidas, gradativamente, e representam avanços importantes que, na atualidade, vêm sendo atacados e ameaçados, em função do avanço da direita no país e da ocupação por seus membros de cargos estratégicos nos setores educacionais, culturais e econômicos. A SEPPIR, por exemplo, foi

extinta. Também foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa o estabelecimento de um currículo escolar padrão e universal, ancorado no desenvolvimento de competências e habilidades que vão ao encontro das exigências de uma sociedade competitiva, produtiva e mercadológica, de organismos internacionais que desconsideram a diferença.

Contudo e apesar dos obstáculos, a luta continua. Desse modo, reafirmamos que o Movimento Negro possui um projeto de educação que é histórico e que foi construído na luta por liberdade, visibilidade, humanidade, igualdade de direitos, sem desconsiderar o direito à diferença. Neste sentido, nossa pesquisa dialoga com a aspiração do Movimento Negro, em que os livros didáticos de História sejam reeducadores da visão dos jovens do Ensino Médio, a partir de textos e imagens que apresentam o negro e sua cultura, de forma não estereotipada, como sujeitos de sua história e transmissores de uma cultura que muito contribuiu para formação de nossa sociedade.

Assim, mesmo constituindo-se num suporte do conhecimento legitimado, o livro didático pode cumprir um papel importante, na tarefa de desvendar ideologias racistas e ressignificar a História do Brasil. Nesta perspectiva, em virtude de nossa pesquisa, pudemos demonstrar, a partir do estudo das novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) e dos sentidos que são dados a elas pelos jovens do Ensino Médio, que estas podem contribuir para o “enegrecimento” da escola e da sociedade, conforme Silva (1986). Enegrecer não como antônimo de embranquecer, não para absorver o branco, mas enegrecer, no sentido que o negro e o branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser cada um o que é (SILVA, 1986 *apud* SILVA, 1988, p. 107).

Portanto, o “enegrecimento” não envolve apenas negros, mas implica a valorização do modo de ser de todas as comunidades, classes, grupos, o direito de expressão e compreensão do outro. Dessa maneira, incentivar o sentimento de pertencimento à cultura negra é um meio de se conseguir o fortalecimento da identidade negra e de se desenvolver nos não-negros uma identidade antirracista.

Em nossa pesquisa, também realizamos um esforço metodológico e historiográfico, de modo especial, com a Sociologia da raça e com a Linguagem, para perceber as iconografias como um campo do conhecimento, de luta e de formação das pessoas. Ele é complexo, mas fértil para a ação educativa, sendo assim, pode contribuir positivamente para a luta contra o racismo e para a valorização e reconhecimento dos vários sujeitos presentes na escola, por meio dos

elementos culturais abordados por elas, em interação com o contexto social, vivências, valores, concepções e imaginários dos estudantes.

Dessa forma, compreender a imagem como uma linguagem específica requer, por parte do professor e do aluno, um certo conhecimento a respeito da linguagem imagética. É preciso que esse tipo de linguagem seja compreendida como produtora de sentidos e veiculadora de saberes, capaz de exercer a função de reprodutora ou produtora de conhecimentos.

Por isso e, diante das potencialidades tecnológicas atuais, as imagens vêm sendo produzidas, a partir de uma linguagem própria e devem ser entendidas no contexto em que se encontram no LDHEM. Nosso estudo aprofunda essa discussão - nos modos de ver, ler e analisar as imagens, buscando perceber como elas se expressam e como propagam sentidos, na visão dos jovens-leitores do Ensino Médio. Assim, nosso estudo corrobora com Martins (2002), quando afirma que ver é um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem e devem ser educados (Martins, 2002, p.19). Isto, a nosso ver, justifica a necessidade de um Letramento Imagético e Racial Crítico, para que possamos realmente ler e perceber os discursos presentes nas novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), veiculadas nos livros didáticos de História.

O Letramento Imagético e Racial Crítico, na educação formal, pode tornar consciente um conhecimento que participa da capacidade de reflexão do estudante e que seja importante para sua formação pessoal e cultural, pois, em função da ideologia instaurada com o Estado-Nação brasileiro, não fomos preparados para ler imagens, interpretá-las e usá-las em prol de um ensino-aprendizagem reflexivo, crítico e antirracista.

De posse dos aportes anteriormente citados e de uma análise histórica-discursiva-cultural dos livros didáticos da coleção “História: Sociedade & Cidadania” do PNLD de 2015 e 2018, destinados ao Ensino Médio, conseguimos perceber através da leitura, da interpretação e da análise dos textos didáticos e das novas iconografias, como estes representam a História e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), nos capítulos que tratam especificamente desta temática. Desse modo, constatamos silenciamentos epistêmicos, representações eurocêntricas, discursos racistas, mas também a presença de discursos antirracistas, que representam as mudanças que vêm sendo implementadas nos LDHEMs, em função das avaliações realizadas pelo MEC, das exigências da Lei 10.639/03, dos editais do PNLD e das pressões dos

Movimentos Sociais. No entanto, ainda não possível falar na eliminação por completo de preconceitos e imagens estereotipadas nesses materiais didáticos.

Soma-se a isso o fato de que, apesar de as editoras estarem investindo na escrita e ilustrações dos livros, com o intuito de trabalhar a diversidade cultural, ainda continuam publicando obras didáticas, na sua maioria, com enfoque cultural eurocêntrico, sendo as outras culturas apenas um apêndice dessa abordagem. Entretanto, estas coleções continuam sendo aprovadas e indicadas pelo MEC a todas as escolas públicas brasileiras. A nosso ver, isso ocorre, porque grande parte dos autores, ilustradores, revisores e até mesmo boa parte da equipe de avaliadores são brancos e/ou formados numa perspectiva etnocêntrica. Isso dificulta a produção de textos, imagens e a avaliação dos livros didáticos e acaba contribuindo para uma naturalização da visão da supremacia racial branca em detrimento dos outros segmentos sociais.

Observamos também que o edital do PNLD de 2018, no anexo III, sobre “Princípios e critérios de avaliação de obras didáticas”, absorveu dos editais do PNLD de 2013 e 2014, destinados à avaliação de obras didáticas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente, a necessidade de que o livro didático, enquanto mediador pedagógico, contribua para uma formação cidadã dos estudantes, o que não constava do edital do PNLD de 2015 do Ensino Médio. Assim corroboramos com Silva, Teixeira e Pacífico (2013) quando argumentam que as prescrições sobre critérios de avaliação presentes nos editais do PNLD estão cada vez mais propositivos e específicos e estes avanços estão contribuindo para a melhoria da qualidade dos conteúdos didáticos e das imagens sobre História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), veiculadas nas obras didáticas, diminuindo a hierarquização entre branco e negro, a sub-representação e a ausência de personagens negros nos livros didáticos.

Entre as permanências presentes nos livros didáticos da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, tanto do PNLD de 2015 como do PNLD de 2018, podemos apontar em nossa investigação:

- A manutenção nas coleções de: dois capítulos no Volume I destinados especificamente à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), de um capítulo no Volume II e no Volume III, embora as independências em África sejam abordadas junto às independências na Ásia, a elas são destinadas um maior espaço no capítulo anunciado ao estudo das independências;

- As obras didáticas continuam fazendo parte de uma abordagem baseada na chamada “História Integrada”, em que os conteúdos seguem uma lógica cronológica e linear, tendo como referência hegemônica a História da Europa;
- O enfoque historiográfico tem como base uma história política e econômica, embora se note nos livros da coleção que há uma preocupação com a abordagem da diversidade cultural;
- Em relação à Civilização Egípcia, constata-se silenciamentos discursivos que contribuem para desafrikanizar o Egito antigo, em prol de um discurso racista e eurocêntrico. Isso contribui para que esta civilização não seja reconhecida nestas obras como uma civilização africana e, portanto, portadora de elementos civilizatórios africanos que influenciaram e continuam influenciando inúmeros povos africanos em África e também fora dela. O Egito só é situado geograficamente, mas a origem racial de sua população não é abordada. A nosso ver, tal fato pode demonstrar a adesão do autor da coleção às epistemologias e narrativas históricas eurocêntricas;
- A História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), excluindo os capítulos destinados especificamente a estas temáticas, são abordadas como um apêndice da História Europeia e do Brasil;
- Nos capítulos dos livros didáticos destinados ao Imperialismo e aos processos de independências em África, os aspectos políticos e econômicos continuam destacados, não contemplando as mudanças sociais e culturais vivenciadas e experimentadas pelos africanos durante estes processos. No entanto, o autor das coleções dá visibilidade à participação efetiva dos africanos nos movimentos de independências;
- Identificamos nas obras didáticas o reconhecimento da diversidade cultural presente em África, entretanto não é explícito nas mesmas a existência de aspectos culturais que são comuns entre os povos africanos.

Em relação às mudanças e inovações presentes nas coleções didáticas, nosso estudo pode demonstrar:

- A diminuição/reestruturação de capítulos e atividades nos livros da coleção do PNLD 2018, se compararmos aos livros da coleção do PNLD 2015, embora o número de capítulos destinados à História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) tenha sido mantido;

- Por meio do levantamento/estudo das novas iconografias realizado, averiguamos a presença marcante de africanos e de afrodescendentes retratados de forma positiva, como agentes de suas histórias e não mais como sinônimos de trabalho pesado, braçal e escravo;
- A grande maioria das imagens veiculadas nos livros das coleções é de domínio particular e não mais de domínio público; em consequência disso, temos imagens retratando africanos, seus descendentes e suas culturas, sejam em África, seja na diáspora, na atualidade e não mais apenas no passado. Essas imagens são também, na sua maioria, representadas por fotografias;
- As novas iconografias apresentam para os estudantes a oportunidade do contato com novos conhecimentos, novas formas de pensar, viver e estar no mundo;
- As imagens deixam de ter apenas a função ilustrativa e passa a complementar e a suplementar os conteúdos didáticos das coleções, apesar de algumas demandarem a mediação do professor;
- Como uma inovação, destacamos a importância dada pelo autor das coleções ao potencial pedagógico das imagens e ao desenvolvimento das competências leitora e escritora dos jovens, o que pode contribuir de forma significativa para o Letramento Imagético e Racial Crítico, elemento que julgamos importante para a construção de uma educação antirracista e multicultural;
- Quanto às novas iconografias sobre a História e Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) e as suas respectivas legendas, verificamos, por meio do levantamento/estudo das imagens que fizemos, que houve uma melhoria na qualidade - tamanho, cores, legibilidade e também um aumento no número de imagens veiculadas nos livros didáticos da Coleção do PNLD de 2018;
- A História e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) fazem parte, tanto do texto didático como do imagético, nos livros das coleções e buscam apresentar para os estudantes a diversidade do continente africano e suas influências no Brasil;
- Constatamos também que estas coleções didáticas vêm introduzindo em seus livros novos referenciais teóricos e metodológicos sobre a História e a(s) Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s). Dessa maneira, é possível identificar, em suas referências bibliográficas, a presença de autores brasileiros, especialistas em História da África e

que poderíamos chamar de africanistas, e um número pequeno de autores africanos. Apesar disso, ainda prevalece a utilização de autores europeus.

Quanto à recepção dos jovens do Ensino Médio, em relação às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s), verificamos por meio das respostas dadas ao questionário sociocultural:

- a necessidade da ampliação do trabalho com as mesmas, na sala de aula de História, ou seja, da prática de um Letramento Imagético Racial Crítico, lembrando que o professor é um importante mediador nesse processo;
- que elas reforçam a disseminação de discursos antirracistas e contribuem para o combate ao racismo e para valorização do negro e de sua cultura. Entretanto, também podem despertar discursos racistas em alguns estudantes;
- possuem um potencial estratégico para a desconstrução de representações, imaginários e discursos racistas, que ainda continuam sendo propagados, por meio dos materiais didáticos, da mídia e até mesmo de algumas religiões;
- elas têm trazido para a sala de aula novos conhecimentos, novas questões e novas demandas, como, por exemplo, a necessidade da formação inicial e continuada do professor em relação à educação para as Relações Étnico-Raciais.

Enfim, a partir dos apontamentos citados anteriormente, podemos afirmar que as coleções didáticas pesquisadas, apesar dos avanços, ainda demandam mudanças, pois mesmo já passado dezoito anos de vigência da Lei 10.639, as mesmas continuam a priorizar um enfoque eurocêntrico, que têm como base aspectos políticos e econômicos, embora tenhamos notado um importante investimento do autor das coleções na abordagem da diversidade cultural e no desenvolvimento da cidadania por parte dos estudantes. No entanto, verificamos também que sobressaem as mudanças em detrimento das permanências.

Para concluir, apontamos aqui algumas observações: a primeira diz respeito ao fato de que a introdução do estudo da História e das Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena, nas escolas brasileiras, depende de vários fatores, entre eles podemos citar o contexto de cada instituição escolar, da sala de aula, da posição política do professor e, principalmente de sua formação.

A segunda observação diz respeito à necessidade de pensar na autoria do livro didático, a partir de uma “escrita coletiva”, o que contribuiria para melhoria da qualidade dos

textos verbais e imagéticos, envolvendo as diversas temáticas apresentadas nos LDHEMs, isso porque tais temáticas demandam muitas vezes uma base de conhecimento sólida que às vezes um só autor não possui.

A terceira e última diz respeito à necessidade da criação de um arquivo eletrônico pelo MEC, que preserve todas as coleções que vêm sendo aprovadas por meio do PNLD e que são utilizadas nas escolas públicas, proporcionando ao pesquisador um apoio, no momento das pesquisas, envolvendo livros didáticos. Este fato também proporcionaria o contato do professor com essas várias coleções e a elaboração de diferentes atividades a partir das mesmas.

Nosso estudo também aponta para a necessidade de que as imagens veiculadas nos livros didáticos de História sejam devidamente problematizadas em sala de aula, enquanto linguagem imagética, pois, muitas vezes, são vistas e interpretadas apenas como complemento do texto verbal, ornamento de páginas ou descanso visual, como se fosse apenas uma questão de estética. Contudo, signo que é, toda imagem carrega em si uma carga ideológica tecida em meio a interdiscursos presentes e passados e, desta forma, corrobora na reprodução e/ou inovação sobre modelos de sociedade. Portanto, compreender a imagem como uma linguagem específica requer, por parte do professor e do aluno, um certo conhecimento a respeito desse tipo de linguagem.

Vale ressaltar também que é o leitor quem dá vida ao texto, seja ele verbal ou imagético, é aquele que constitui sentido ao que foi lido a partir de sua vivência no mundo e em um dado contexto histórico e social, fazendo da leitura um processo crítico. Sendo assim, quando um autor divulga o seu texto, este não mais lhe pertence, mas, sim, a todos que tiveram a possibilidade de ler e de se apropriarem do mesmo.

Por fim, nossa pesquisa se complementaria se mais estudos sobre recepção de imagens envolvendo a(s) Cultura(s) Africana(s) Afrodescendente(s) por parte de estudantes das escolas brasileiras pudessem ser realizados. Esses estudos poderiam ampliar as nossas constatações e verificar como isso ocorre em outras modalidades e instituições de ensino.

FONTES

Coleção didática analisada (PNLD 2015)

- 1- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania.** v.1, 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.
- 2- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania.** v.2, 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.
- 3- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania.** v.3, 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.

Coleção didática analisada (PNLD 2018)

- 1- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania.** v.1, 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.
- 2- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania.** v.2, 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.
- 3- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania.** v.3, 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

Outras coleções didáticas utilizadas (imagens)

- 1- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Becho Myriam. **História: das cavernas ao terceiro milênio,** v. 1, 3 ed., São Paulo: Moderna, 2013.
- 2- COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil (Ensino Médio).** 7 ed., São Paulo: Saraiva, 2001.
- 3- FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História (série novo ensino médio-volume único)** São Paulo: Ática, 2003.
- 4- MOCELLIN, Renato. **História: ensino médio – volume único.** São Paulo: IBEP, 2005.
- 5- PEDRO, Antônio. **História da civilização ocidental: geral e Brasil (integrada).** São Paulo: FTD, 1997.
- 6- REZENDE, Antônio Paulo; DIDIER, Maria Thereza. **Rumos da história: nossos tempos. O Brasil e o mundo contemporâneo,** v. 3, São Paulo: Atual, 1996.
- 7- RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Brasil: encontros com a História,** v. 1, Minas Gerais: Editora do Brasil, 1996.
- 8- SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica.** 2 ed., São Paulo: Nova Geração, 2002.

Guias de livros didáticos (catálogo)

- 1- Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>.
- 2- Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>.

REFERÊNCIAS

- AAKER, *et al.* **Marketing Research**. New York: John Wiley & Sons, 2001.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de.; SANCHESZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para transformação social. *Revista Proposições*, São Paulo, v.28, n.1, jan./abr., 2017, p. 55-80. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8649160/15724>> acesso em 27 de março de 2020.
- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular – anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Paraíba, 2019.
- AMARAL, Caroline Amaral; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Literatura juvenil como artefato cultural: uma discussão sobre representações de sujeitos LGBTQI**. Disponível em <<http://estudosoculturais.com/congressos/vcongresso/wp-content/uploads/2016/09/literatura-juvenil-como-artefato-cultural-uma-discuss%C3%A3o-sobre-representa%C3%A7%C3%B5es-de-sujeitos-lgbtqi.pdf>> acesso em 02 setembro de 2019.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações Raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação de Mestrado em Educação, FAE/UFPR, Curitiba, 2010.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. Tese de Doutorado em Educação, FAE/UFPR, Curitiba, 2015.
- ARAÚJO, L. T. **O uso do livro didático no ensino de história: Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARAUJO, Marcus de Souza. Enfoques Epistemológicos sobre (novos) Letramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, nº 1, p. 27-40, 2020.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p.28-49, jan/jun.2003.
- _____. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-73.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, Harvard University Press, 1962.

ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/MINAS, Belo Horizonte, 2010.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Antropos-homem**, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

_____. **Los imaginários sociales: memorias y esperanzas coletivas.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: _____. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 1992.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMFORD, Anne. **The visual literacy White paper.** Uxbridge, Inglaterra: Adobe Systems, 2003. Disponível em: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf> acesso em 01 dez. de 2017.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, história e história da África.** Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, n.1, pg.46-63, jun.2008 (Estudos sobre os africanos no Brasil). Disponível em: <<http://revistasankofa.googlepages.com/Eurocentrismo.pdf>> acesso em 18 de dezembro de 2009.

BARROS, D. L. P. Esta é uma outra história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, D. L. P. (Org.). **Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discurso.** São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n°16, 1ºsem., 2011, p. 46-62.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia.** São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. **O rumor da língua.** 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A mensagem fotográfica. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos.** Tradução: Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990a, p.11-43.

BELMIRO, Célia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n.72, agosto de 2000, p. 11-26. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>> acesso em 10 de junho de 2016.

_____. **Texto Visual**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em 02/04/2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em Educação, USP, São Paulo, 1993.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n.164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 286-311.

BONAZZI, Mariza; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. Tese de Doutorado em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2008.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias)**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Edital do PNLD de 2015**. Disponível em <<https://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>> acesso em 13 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Edital do PNLD de 2018**. Disponível em <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>> acesso em 13 de abril de 2020.

_____. Lei 10.639, 09/01/2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003.

_____. Parecer CP/CNE n.3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Relatório. Brasília/DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004.

BROWETT, J. **Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture**. 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.com.au/aate/aate_papers/083_browett.htm> acesso em 04 de junho de 2020.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2011.

BUNZEN, Clecio. ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça. MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

CAIMI, F. E. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; JÚNIOR, A. P. (Orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, v. 1, p. 35-52.

CAMPOS, Simone Calil Ramos. **Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**. Dissertação de mestrado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARMO, S.I.S. **Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitura. In: **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p.121-139.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, G. (org.). **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

_____. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v.30, nº3, set-dez 2004, p. 549-566.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos do Livro didático de História: entre prescrições e táticas**. Tese de Doutorado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à Lei: caminhos da Lei nº 10.639/03**. Dissertação de Mestrado em História Social, PUC/SP, 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 21, nº 60, fev. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>> acesso em 10 de setembro de 2017.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Reflexões de um parecerista: experiências da análise de livros didáticos de História para o PNLD (2005-2010). **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 18, 19 e 20 de abril de 2011.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 30, dez. 1999.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, set/dez. 2003, p. 40-52.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**, v.28, nº 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 30 de abril de 2020.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed, 2006.

DIAS, Dylia Lysardo. Estereótipo e representação na construção de textos jornalísticos. In: MARI, H. *et al.* **Análise do Discurso em perspectiva**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003, p. 389-396.

DIAS, Lucimar Rosa, et al. Implementação da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 149-194.

DIOP, Cheikh Anta. **The African origin of civilization: myth or reality**. Westport: Lawrence Hill, 1974 [A origem africana da civilização: mito ou realidade].

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** (UFF), v.12, n.23, 2007, p.100-122. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf> acesso em 16 de março de 2020.

_____. Movimento negro brasileiro: histórias, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista Dimensões** (UFES), V.21, 2008, p. 101-124.

ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões a cerca de sua utilização pela História. **Textura**, Canoas, n° 9, nov.2003 a jun.2004, p. 49-56.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v.6, n.14, jul/out., 2014, p. 236-263.

_____. **Letramento Racial Crítico através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

_____. Letramento racial crítico: falta de representatividade negra em materiais didáticos e na mídia [Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira] Cássio Murilo Lourenço Gomes. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v.41, n°1, jan/jun., 2019, p. 123-127.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FILHO, João Bernardo da Silva. **Os discursos verbais e iconográficos sobre negros em livros didáticos de História**. Dissertação de Mestrado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2005.

FISCHBERG, Josy. **Criança e jornalismo: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC Rio, Rio de Janeiro, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **O que é um autor**. Lisboa: Veja, 1992.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HIPÓLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente [entrevista com a professora Glória Ladson-Billings]. **Educação & Revista**, v. 79, p. 275-93, 2002.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan/abr., 2004.

GERMANO, Íris Graciela; BAKOS, Margaret M. (Orgs.). **Egiptomania: o Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004, p. 103-107.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

_____. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção dos saberes. **Revista Política & Sociedade**. v.10. n.18, p. 133-154, abril de 2011.

_____. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Apresentação. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p.13-17.

GOMES, N. L.; JESUS, Rodrigo E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n.47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, set./dez. 2000, p.134-158.

GRACIANO, Marília. **Dante Moreira Leite face a preconceitos e ideologias sobre o caráter nacional**. Cadernos de Pesquisa. n° 17, p. 9-12, junho de 1976. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/366.pdf>> acesso em 4 de novembro de 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Tese. Universidade de São Paulo, 1997.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Maria Eloisa. **Escolas, galeras e narcotráficos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HILL, Christopher. **O Mundo de Ponta Cabeça**, São Paulo: Companhia das Letras, 1991 [original: 1971].

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISER, Wolfgang. Die Appellstruktur der Texte. In: WARNING, Rainer. **Rezeptionsästhetik**. München: Fink, 1976.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos após a Lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África? Salvador: **Revista Afro-Ásia**, n.57, 2018, p. 187-211.
Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21562/15744>> acesso em 27 de março de 2020.

JAUSS, Hans Robert. Der Leser als Instanz einer neuen Geischichte der Literatur, **Poetica**, 6, p. 325-344, 1975.

JESUS, Ilma Fátima de. Pensamento do Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997, p.41-59.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

JUNG, C. G. **Símbolos da transformação**. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

_____. **A vida simbólica**. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

JUNIA, Elisabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para as séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

JUNIOR, Henrique Cunha. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Fortaleza, v.9, nº 102, nov. 2009, p. 97-103.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.104-131.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê, 2003.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/156>>. Acesso em: 11 de junho de 2020.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, ano 16, nº 69, jan./mar., 1996, p. 3-9.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, vol.19, nº 38, São Paulo: Humanistas Publicações, 1999, p.125-138.

LE GOFF, Jacques. **Histoire et imaginaire**. Paris: Poiesis, 1986.

_____. **O imaginário Medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, nº 3, p. 207-231, 1950.

LIMA, Fábio Rogério Batista; SANTOS, Plácida Leopoldina V. A. da Costa. O aspecto icônico da linguagem visual. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 24, nº 1, p. 147 – 168, jan./abr. 2019. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>> acesso em 12 de janeiro de 2021.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? O Pan-Africanismo e suas ressonâncias no Brasil Contemporâneo. In: **XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho de 2011. Anais [...]. São Paulo, p. 1-13.

LIMA, Maria Manuel. **Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem**. Lisboa: Aveiro, 1996.

LONGO, Isis Sousa. Permanências de estereótipos étnico-raciais nos discursos e imagens de livros didáticos. **Revista Odeere (UESB)**, ano 2, nº 3, v. 3, jan./jun., 2017, p. 251-277.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e cultura africana e afro-brasileira: cruzando oceanos**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, Ed. Tela e Texto, 2009.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e identidade da criança negra. In: MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte, IRHJP, 1988, p. 59-62.

MACIEL, Édina Soares. **Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos**: estudo em uma Escola do Campo. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MAIA, Carla Linhares. **Entre gingas e berimbaus**: culturas juvenis e escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, Elaine Rosa. **A imagem no livro didático**: um estudo de sobre a didatização da imagem visual. Belo Horizonte, FAE/UFMG, Dissertação de Mestrado em Educação, 2002.

MATTOS, Regiane Augusto. A cultura afro-brasileira. In: MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 155-203.

MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

MELO, T. S. de. **Representação da História e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de História do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MERCÊS, Geander Barbosa das. **De Ilê Ifé ao Ilê Aiyê**: uma releitura do carnaval soteropolitano. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Uma trajetória do design do livro didático no Brasil**: a Companhia Editora Nacional, 1926-1980. Tese de Doutorado em Design e Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Revista Antíteses**, v.5, n.10, p.717-740, jul./dez. 2012.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa Publicações Europa-América, 1973.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanalise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; MOREIRA, Izabela dos Santos. Livros didáticos. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 327-354.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado em Educação, PUC/SP, São Paulo, 1997.

_____. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, Set/dez., 2016, p. 119-138.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.12, n.3 (30), Set/dez., 2012, p. 179-197.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Arte afro-brasileira: o que é final? **Paralaxe**, v.6, nº 1, 2019, p. 5-23.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004.

NAKAMOTO, Pérsio. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significações**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A lei 10.639/03 entre teoria e prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola do município de Franca/SP**. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). A matriz africana no mundo. **Revista Sankofa**. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308.

NOSELLA, Maria de Lourdes Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo, Centauro, 1981.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel *et al* (org.). **Juventude em debate**. Rio de Janeiro: DPA, 1999, p. 46-70.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito nos manuais escolares de História do PNL 2018. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos**, nº 10, p. 26-63, 2017.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões Afro-brasileiras e o racismo:** contribuição para a categorização do racismo religioso. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros nos livros didáticos de história:** mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/MINAS, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Shakespeare no subúrbio: O carnaval na literatura e na aula de leitura. **Revista trabalhos de linguística aplicada**, Campinas, 44(1), p. 97-113, jan./jun. 2005

_____. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, Santa Catarina, v. 9, nº 2, p. 273-302, maio/ago., 2009.

_____. Concepção de linguagem e de leitura: implicações para as práticas escolares. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, ENDIPE, 2012, v. 3, p. 14-21, Campinas/SP: Faculdade de Educação, UNICAMP.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius B. da. Educação Étnico-Racial e Formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplicada**, Campinas, v. 47, nº 1, p. 91-117, jan./jun., 2008.

OLIVEIRA, T. S. de. **Olhares poderosos:** o índio em livros didáticos e revistas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Terezinha; NUNES, Meire Aparecida Lóde. Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em História da Educação. **Revista Contrapontos**, v.10, n.3, p. 307-313, set-dez 2010. Disponível em <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2100/1719>> acesso em 10 de setembro de 2017.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

OROZCO GOMEZ, Guillermo. **Television, audiências y educacion.** Buenos Aires: Norma Editorial, 2001.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional (Casa da Moeda), 1993.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEREIRA, Amauri Mendes. **“Quem não pode atalhar, arrodeia!”**: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. Trabalho apresentado no GT 21: Afro-brasileiros e Educação. Anais da 30ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu, outubro de 2007. Disponível em < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT21-3775--Int.pdf> > acesso em 4 de outubro de 2020.

_____. Conjuntura nacional e luta contra o racismo no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 222, p. 188-212, mai./jun., 2020.

PEREIRA, Bárbara Cristina Silva. Racismo Religioso e ideologia do branqueamento no Brasil. **Revista Kwanissa**, São Luís, nº 4, p. 59-76, jul./dez., 2019.

PEREIRA, Eliane Maria. **O ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em discurso**: uma análise a partir da Lei 10.639/2003. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Universidade de São Paulo, 2018.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/0 e 11.645/08. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, nº1, p.147-172, jan./abr., 2011.

_____. O PNLD em perspectiva [Entrevista concedida a Sandra Regina Ferreira de Oliveira e a Flávia Eloisa Caimi]. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, nº 14, p. 158-171, 2018.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, nº29, p. 9-27, 1995.

_____. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETEAN, Antônio Carlos L. **O racismo como questão epistemológica**: uma interpretação do discurso religioso evolucionista da Igreja Universal do Reino de Deus. Tese de Doutorado em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº63, p. 88-92, nov. 1987b.

_____. **O Movimento Negro em São Paulo**: luta e identidade. Ponta Grossa: Editora UEPG; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

ROCHA, Maristela. Patrimônio imaterial: o Tambor de Crioula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações. v. 12, n. 1, p. 373-380, jan./jul. 2014.

RODRIGUES, J. E. D. **Memória Fora de Foco: A Fotografia no Livro Didático de História do Brasil.** Dissertação de Mestrado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun.2003.

ROZA, Luciano Mangela. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira.** Dissertação de mestrado em educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas.** São Paulo: Pioneira, 2004.

_____. **Matrizes da Linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal – aplicações na hipermídia.** São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P.(orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina/CES, 2009, p.23-71.

_____. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p.9-12.

SANTOS, Lorene dos. **Novos materiais didáticos de História da África e Culturas Afro-brasileiras.** Belo Horizonte, 2007 (texto apresentado no Labeph/FaE-UFMG).

SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Tese de Doutorado em Sociologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações Raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFPR, 2012.

SEABRA, Felipe Isabel Barreto de. **Ensino Básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.** Tese de Doutorado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal, 2010.

SERRANO, Carlos; MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados**. São Paulo: Atual, 1995 (História geral em documentos).

SILVA, Andréa Cotrim. Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências. **Revista X**, Curitiba, v.14, n° 5, p. 168-180, 2019.

SILVA, A. C. **Versões didáticas da história indígena**. 2000. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de história: dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2018.

SILVA, Daniel Neves. **Senhor do Bonfim; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/senhor-bonfim.htm>. Acesso em 29 de setembro de 2020.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Os itinerários de constituição de um livro didático de História no início do século XXI: a construção de um “best-seller”**. In: Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente. Florianópolis: UDESC; ANPUH-SC; PPGH, 2011, p. 1225-1241.

SILVA, Natalino Neves da. **Qual é o valor do ensino médio?** Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as). Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos brasileiros: uma síntese da literatura**. São Paulo: PUC/SP, 2002, Mimeografado.

_____. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton; SILVA, P.V.B. da (orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007, p. 159-190.

_____. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. BH: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 73-117.

SILVA, P.V.B. da; TRIGO, R. A. E.; e MARÇAL, J. A. Movimentos negros e Direitos Humanos. **Revista Diálogo Educacional (PUC/PR)**, v.13, n. 39,559-581, maio/ago. 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cultura negra e experiências educativas. In: MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte, IRHJP, 1988, p. 101-108.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. **Revista Texto Livre: Linguagem e tecnologia**, v. 7, n° 1, p. 167-170, 2014. Disponível em: <<http://periódicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>> acesso em 04 de junho de 2020.

SILVEIRA; Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v. 12, n° 1, p. 123-135, jan./abr. 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.25, n°67, p. 348-364, set./dez., 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização na educação infantil. **Revista pátio-educação infantil**, São Paulo, v. 1, n. 20, p.6-9, jul./out. 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling - 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Cirlene Cristina de. **Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas**. Tese de Doutorado em Educação (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2014.

SOUSA, Karla Cristina Silva; BARROS, João de Deus Vieira. Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.5, n° 2, p. 201-226, jul./dez., 2012.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Cultura(s) Africana(s) em livros didáticos de História: entre o discurso verbal e iconográfico**. Dissertação de Mestrado em Educação (UEMG), 2015.

SPOSITO, Marília. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n° 1 e 2, p. 161-178.

STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TATE, W. F. Critical race theory and education: history, theory, and implications. In: APPLE, M. W. (Ed.). **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 22, p. 195-247, 1997.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THOMPSON, Edward P. Folclore, Antropologia e História Social. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**, São Paulo: UNICAMP, 2001, p. 254-255 [“Folklore, anthropology and social history”, The Indian Historical Review, nº2, 1977].

TOSTA, Sandra Pereira; SOARES, Erika Nogueira de Almeida. Para pensar as tecnologias digitais de informação e comunicação e o ofício do aluno – uma identidade possível. **Revista Interlocação**, v.1, n.1, p.40-46, Ago./Set./Out. 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Libser Livro Editora, 2007.

WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. A questão da autoria e da morte do autor. **Revista Paralelo** 31, nº 1, p. 128-137, dez. de 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/3951>> acesso em 28 de janeiro de 2021.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

SITES

<http://www.pontaojongo.uff.br/jongo-de-piquetes> acesso em 25 de setembro de 2020.

<https://www.geledes.org.br/jongo/> acesso em 25 de setembro de 2020.

<http://www.afreaka.com.br/nacao-maasai/> acesso em 28 de setembro de 2020.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42375112> acesso em 17 de dezembro de 2020.

[http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-](http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados?field_cat1_value_4=All&title=&field_published_value=&page=10)

[digitalizados?field_cat1_value_4=All&title=&field_published_value=&page=10](http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados?field_cat1_value_4=All&title=&field_published_value=&page=10) acesso em 18, 19 e 20 de janeiro de 2021.

APÊNDICES

TERMO DE ANUÊNCIA

À Direção da Escola Estadual _____/Belo Horizonte.

Solicitamos autorização para que o Doutorando Sidnei Marinho de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira, desenvolva com os alunos do 3º ano do Ensino Médio desta instituição uma pesquisa para elaboração da tese de doutorado intitulada “*Novas Iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) no livro didático de história: possibilidade de fortalecimento da identidade negra, combate ao racismo e divulgação de novas epistemes?*”, cujo objetivo geral é identificar e analisar as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) veiculadas nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03, destinados aos alunos do Ensino Médio tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais no Brasil. E, que tem como um de seus objetivos específicos, verificar o que os alunos identificam de africano e afrodescendente nas novas iconografias; que novos saberes elas trazem e de que forma contribuem (ou não) para o combate ao racismo e para a valorização da cultura negra na escola.

Atenciosamente,

Míria Gomes de Oliveira
Pesquisadora responsável

Sidnei Marinho de Souza
Pesquisador Assistente

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com o exposto acima, AUTORIZO os pesquisadores Sidnei Marinho de Souza e Míria Gomes de Oliveira, do Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais a realizarem, nesta instituição, a pesquisa acima mencionada, no ano de 2019, de acordo com as tarefas previstas no projeto que orienta a pesquisa citada.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Nome do diretor (a) da escola e registro

Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Novas Iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) no livro didático de história: possibilidade de fortalecimento da identidade negra, combate ao racismo e divulgação de novas epistemes?*”. O objetivo geral desse estudo consiste em identificar e analisar as novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) veiculadas nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03, destinados aos alunos do Ensino Médio tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais no Brasil. E como objetivos específicos vale destacar: identificar os tipos de imagens que compõem as novas iconografias no Livro Didático de História; identificar os temas relacionados à(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) que aparecem nessas novas iconografias; verificar como essas novas iconografias podem (ou não) contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura negra e para o combate ao racismo; problematizar o (s) conceito (s) de cultura veiculado (s) nos livros por meio dessas novas iconografias; analisar se essas novas iconografias são meios de divulgação de novas epistemes e identificar juntos aos alunos do Ensino Médio a recepção das novas imagens do Livro Didático de História: o que se aprende com essas novas iconografias e de que formas elas tem impactado em suas vidas.

Caso você autorize, seu filho (a) responderá a um questionário sobre as novas iconografias presentes no livro didático de História. E, posteriormente, 6 alunos serão selecionados para participar de um “grupo focal” que busca perceber por meio de conversas, das experiências, das atitudes, crenças, trocas e do uso do livro didático, o que eles identificam de africano e afrodescendente nas novas iconografias veiculadas nos livros, que novos saberes elas trazem e de que forma contribuem para o combate ao racismo e para a valorização da cultura negra na escola.

O questionário será aplicado durante o período letivo de uma aula conforme o estabelecido pela direção e coordenação pedagógica da escola. Aos alunos que não desejarem participar e que também não tiverem sido autorizados pelos pais e/ou responsáveis, lhes serão proposto uma atividade pedagógica alternativa. Já os encontros do grupo focal também acontecerão no período letivo, com duração máxima de 50 minutos, durante um mês. Envolverá apenas 6 alunos autorizados pelos pais e/ou responsáveis e que também se dispuserem a participar da pesquisa. O horário, os dias e espaço de realização do grupo focal serão definidos pela escola, visando sempre minimizar o seu impacto na rotina escolar dos envolvidos.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, transcrições de notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa e pelos pesquisadores. Esse material será arquivado por um período de dez anos e, após esse período todo material será destruído.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, ele (a) poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele (a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Nenhum valor será cobrado, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Você e seu filho (a) não receberão remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para potencializar o uso de imagens no ensino de História e ampliar o conhecimento científico sobre o que se aprende com as novas iconografias veiculadas no livro didático de história e de que forma podem (ou não) contribuir para uma educação antirracista. As

respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Desde já agradecemos!

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____,
DECLARO que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho (a) _____ sendo que:
() aceito que ele (a) participe () não aceito que ele (a) participe.

Belo Horizonte, _____ de _____ 2019.

Assinatura do responsável: _____

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que o (a) participante colocar.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Míria Gomes de Oliveira
Pesquisadora responsável

Sidnei Marinho de Souza
Pesquisador Assistente

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá solicitar esclarecimentos ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Em caso de dúvidas com relação à qualquer aspecto deste estudo, você poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora responsável Profª. Dra. Míria Gomes de Oliveira; e-mail: miriagomes@hotmail.com. Outras demandas que você tiver ao longo da pesquisa, poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador assistente/doutorando Sidnei Marinho de Souza: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; e-mail: sidmarinho@yahoo.com.br; telefone: (31) 996511046.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466/12 – Conselho Nacional de Saúde
(Anuência do participante da pesquisa, crianças adolescentes ou legalmente incapaz).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa intitulada “*Novas Iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) no livro didático de história: possibilidade de fortalecimento da identidade negra, combate ao racismo e divulgação de novas epistemes?*”.

Nessa pesquisa, pretendemos:

- Identificar os tipos de imagens que compõem as novas iconografias no Livro Didático de História;
- Identificar os temas relacionados à (s)Cultura (s)Africana (s) e afrodescendente(s) que aparecem nessas novas iconografias;
- Verificar como essas novas iconografias podem (ou não) contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura negra e para o combate ao racismo;
- Problematizar o (s) conceito (s) de cultura veiculado (s) nos livros por meio dessas novas iconografias;
- Analisar se essas novas iconografias são meios de divulgação de novas epistemes (conhecimentos);
- Identificar juntos aos alunos do Ensino Médio a recepção das novas imagens do Livro Didático de História.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é buscar identificar e analisar o que se aprende com essas novas iconografias e de que formas elas tem impactado na vida dos alunos do Ensino Médio.

A pesquisa ocorrerá da seguinte forma: em um primeiro momento acontecerá a aplicação de um questionário referente às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) em uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Posteriormente, serão selecionados 6 alunos para participarem de um “grupo focal”.

O questionário será aplicado durante o período letivo de uma aula conforme o estabelecido pela direção e coordenação pedagógica da escola. Aos alunos que não desejarem participar lhes serão proposto uma atividade pedagógica alternativa. Já os encontros do grupo focal também acontecerão no período letivo, com duração máxima de 50 minutos, durante um mês. O horário, os dias e espaço de realização do grupo focal serão também definidos pela escola, visando sempre minimizar o seu impacto na rotina escolar dos envolvidos.

Para participar da pesquisa, você e o seu responsável deverão autorizar e assinar um ter de consentimento. Vocês não terão nenhum custo e nem receberão qualquer vantagem financeira. Você e o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Os resultados serão tratados como dados de pesquisa e poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas. O benefício da sua participação na pesquisa será a ampliação do conhecimento científico para o campo da educação.

Vocês receberão uma via deste termo, na qual constam o telefone e o e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento),
fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci as
minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu
responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento
do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as
minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante: _____

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor
maneira possível, a quaisquer questões que o (a) participante colocar.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Míria Gomes de Oliveira
Pesquisadora responsável

Sidnei Marinho de Souza
Pesquisador Assistente

Em caso de dúvidas com relação à qualquer aspecto deste estudo, você poderá solicitar
esclarecimentos à pesquisadora responsável Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira; e-mail:
miriagomes@hotmail.com.

Outras demandas que você tiver ao longo da pesquisa, poderá solicitar esclarecimentos ao
pesquisador assistente/doutorando Sidnei Marinho de Souza: Av. Antônio Carlos, 6627,
Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo
Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; e-mail: sidmarinho@yahoo.com.br; telefone: (31)
996511046.

ANEXOS

Questionário sociocultural e sobre a presença de novas iconografias no livro didático de História do Ensino Médio

Aspectos socioculturais:

1- Sexo: () Masculino () Feminino () outro

2- Qual a sua idade? _____

3- Qual a sua cor/raça? _____

4- Em que bairro você mora? _____

5- Qual o seu posicionamento religioso?

() Não quero responder () Culto Afro-brasileiro Outro. Cite-o: _____

() Ateu () Evangélico/a

() Católico/a () Espírita

6- Qual o seu tempo disponível para estudo (fora da escola)?

() Não tenho tempo () 1 hora () 2 horas () 3 ou mais horas.

7- Você é responsável por alguma tarefa em casa?

() Sim () Não () Às vezes

8- Qual a escolaridade do seu pai?

() Não sabe () Ensino Médio incompleto () Pós-graduação

() Não frequentou escola () Ensino Médio completo

() Ensino Fundamental incompleto () Ensino Superior incompleto

() Ensino Fundamental completo () Ensino Superior completo

9- Qual a escolaridade da sua mãe?

() Não sabe () Ensino Médio incompleto () Pós-graduação

() Não frequentou escola () Ensino Médio completo

() Ensino Fundamental incompleto () Ensino Superior incompleto

() Ensino Fundamental completo () Ensino Superior completo

10- De quais grupos abaixo você é membro ou participa? (Pode marcar mais de um)

() Time de esporte () Grupo musical (banda, louvor, Rap) () Outro: _____

() Grupo de dança () Grupo de jovens (religiosos)

() Grupo de teatro () ONG (organização não governamental)

() Partido Político () Nenhum

11- Qual das habilidades abaixo você possui? Cite-as.

() Tocar algum instrumento _____ () Fazer artesanato _____

() Praticar algum esporte _____ () Cantar _____

() Dançar _____ () Teatro _____

() Pintar ou desenhar _____ () Escrever literatura _____

Não pratico nenhuma.

12- Qual o seu estilo musical preferido?

Rock Samba MPB. Eletrônica Funk Outro
 Pagode Sertanejo RAP Pop Axé _____

13- O que você gosta de ler?

Revista em quadrinhos Conto Jornal outro
 Romance Poema Redes sociais _____
 Bíblia Não leio além do indicado pela escola.

14- O que motiva você a ler?

Lazer/Entretenimento/Diversão Indicação de colegas
 Indicação escolar Indicação de familiares
 Adquirir conhecimento/Informação atual outros: _____

15- Quantos livros (literário ou não) você costuma ler por ano?

Nenhum 1 a 3 4 a 6 mais de 7.

Livro didático de História:

16- O livro didático é utilizado:

Sempre durante as aulas Utilizado apenas em casa Utilizado na escola e em casa

17- Com que intensidade o livro didático de História o/a interessa?

Muito Pouco Não me interessa

18- Eu acho interessante usar livro didático porque: (pode marcar mais de uma questão)

Com ele posso fazer leitura aprofundando os conteúdos.
 É mais fácil para a aprendizagem do conteúdo.
 Possui imagens, desenhos, esquemas que ajudam a contextualizar o conteúdo.
 Posso ler autonomamente, para além do que é trabalhado em sala de aula.
 Não é preciso copiar a matéria do quadro.
 Apresenta questões de vestibulares/ENEM.
 Tem uma sequência que ajuda a organizar melhor o conhecimento.
 Quando eu falto à aula, posso estudar e não perco o conteúdo.

19- O livro didático utilizado propõe atividades que contribuem para formação de uma sociedade mais justa, democrática e que respeita às diferenças, quando discute: (Pode marcar mais de uma).

Gênero Raça Pessoas com necessidades especiais
 Classe Idoso Não discute nenhum dos itens anteriores

20- O livro didático apresenta atividades que valorizam o conhecimento do aluno adquirido fora da escola?

Sim Não

29- Esta imagem consta no seu livro didático de História. O que de novo você observa nesta imagem em relação à representação do negro na sociedade brasileira (imagem 1)?

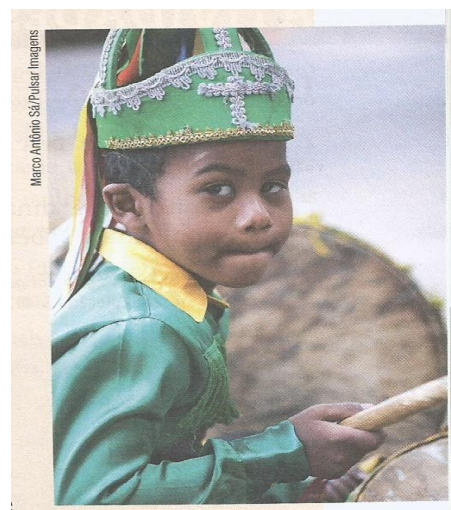


[Imagem 1]

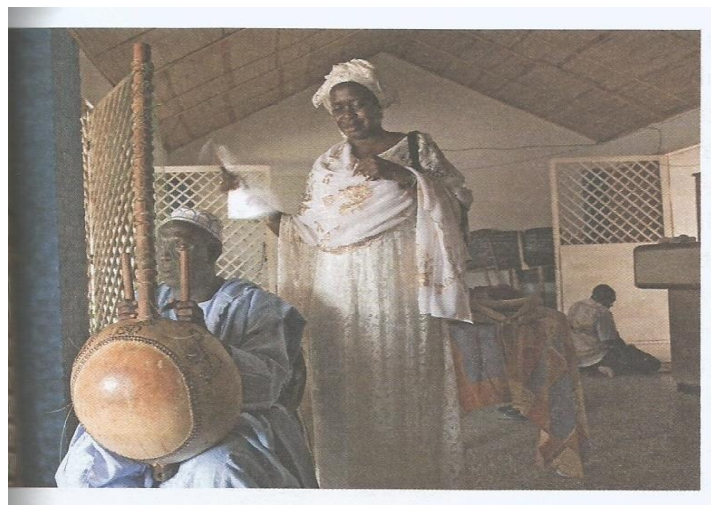
30- Você sabe o nome da manifestação religiosa afrodescendente representada pela imagem 2?

31- Cite um elemento cultural de origem africana presente na imagem 2.

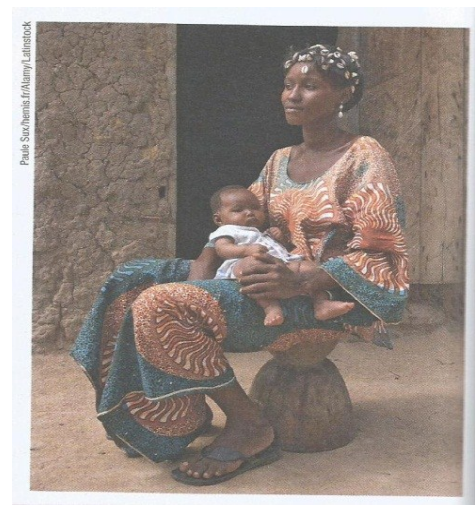
[Imagem 2]



32- Observe as imagens 3 e 4.



[Imagem3]



[Imagem 4]

a) As imagens representam africanos ou afrodescendentes? _____

b) Quais elementos culturais presentes nestas imagens contribuíram para a resposta dada à questão anterior? _____

c) O que mais lhe chamou atenção na imagem 3? Por quê? _____

d) O que mais lhe chamou atenção na imagem 4? Por quê? _____

33- Que elemento cultural africano você identifica na imagem 5?



34- Você acha que o uso de adereços e adornos africanos é uma forma de resgatar e valorizar a cultura negra (imagem 5)? Justifique.

[Imagem 5]

35- Você conhece o instrumento musical presente na imagem 6?



[Imagem 6]

36- Você sabe que manifestação cultural foi representada na imagem abaixo? O que sabe sobre ela?



[Imagem 7]

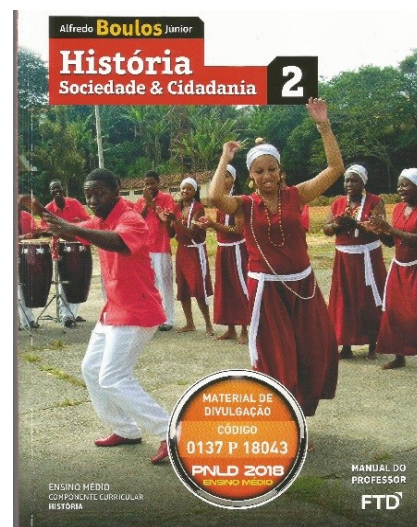
37- Você reconhece estes artistas? Quais são seus estilos musicais?

[Imagem 8]

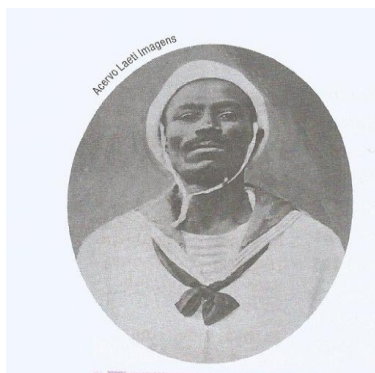


38- Esta é a imagem presente na capa do volume 2 da coleção didática que vocês utilizam. Que tipo de manifestação cultural ela mostra? Aponte elementos culturais que te chamam a atenção nesta imagem?

[Imagem 9]



39- Você reconhece as pessoas representadas pelas imagens 10 e 11? Escreva o que sabe sobre elas.



[Imagem 10]

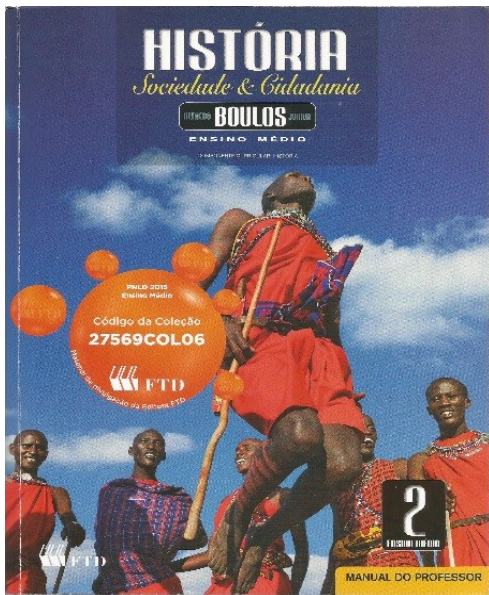


[Imagem 11]

Imagem 10 _____

Imagem 11 _____

40- Que características africanas você identifica na imagem 12?



[Imagem 12]

41- Que manifestação cultural afro-brasileira está representada na imagem 13? Onde ela acontece?

42- Esta manifestação cultural não é bem vista pela maioria das pessoas de nossa sociedade. O que você pensa sobre isso?



[Imagem 13]

43- A imagem 14 é uma foto da semifinal da Copa do Mundo de futebol feminino (França x EUA), realizada na Alemanha, em 2011 (frase: “Diga não ao racismo”). O que a foto nos mostra? O que você pensa sobre este tipo de manifestação?



[Imagem 14]

44- Você acha que o livro didático de história contribui para o combate ao racismo e para a valorização da cultura negra? () Sim () Não

Como? _____

45- Para você, conhecer a história e a(s) cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s) é um meio de se combater o racismo? Justifique.

46- O que pensa sobre o racismo? Já sofreu ou presenciou alguma atitude racista?

47- Você gostaria de participar de um segundo momento da pesquisa que consiste em um grupo focal (“roda de conversa”) sobre as novas iconografias envolvendo a(s) cultura (s)africana(s) e afrodescendente (s) presentes no livro didático de história. () Sim () Não.

MUITO OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!!!

Carta de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG)

ma Brasil

http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesqui...

BRASIL

principal sair


Míria Gomes de Oliveira - Pesquisador | V3.2
Sua sessão expira em: 38min 21

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Novas iconografias sobre cultura (s) Africana (s) e afrodescendente (s) no livro didático de história: possibilidade de fortalecimento da identidade negra, combate ao racismo e divulgação de novas epistemês?
Pesquisador Responsável: Míria Gomes de Oliveira
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 17038719.9.0000.5149
Submetido em: 16/08/2019
Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1316122

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - ↳ Currículo dos Assistentes
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissão
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 2
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subr
 - ↳ Outros - Submissão 2
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigat
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - ↳ Apreciação 2 - Universidade Federal de Mi
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Míria Gomes de Oliveira	2	16/08/2019	11/09/2019	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	11/09/2019 15:41:17	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	PESQUISADOR	
PO	08/09/2019 18:47:16	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	02/09/2019 13:04:18	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	02/09/2019 12:42:43	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	20/08/2019 11:52:58	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	16/08/2019 18:28:50	Indicação de Relatoria	2	Assessor	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	16/08/2019 18:28:36	Aceitação do PP	2	Assessor	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	16/08/2019 11:18:18	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	07/08/2019 16:51:36	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	PESQUISADOR	
PO	07/08/2019 16:50:55	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	

Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s)