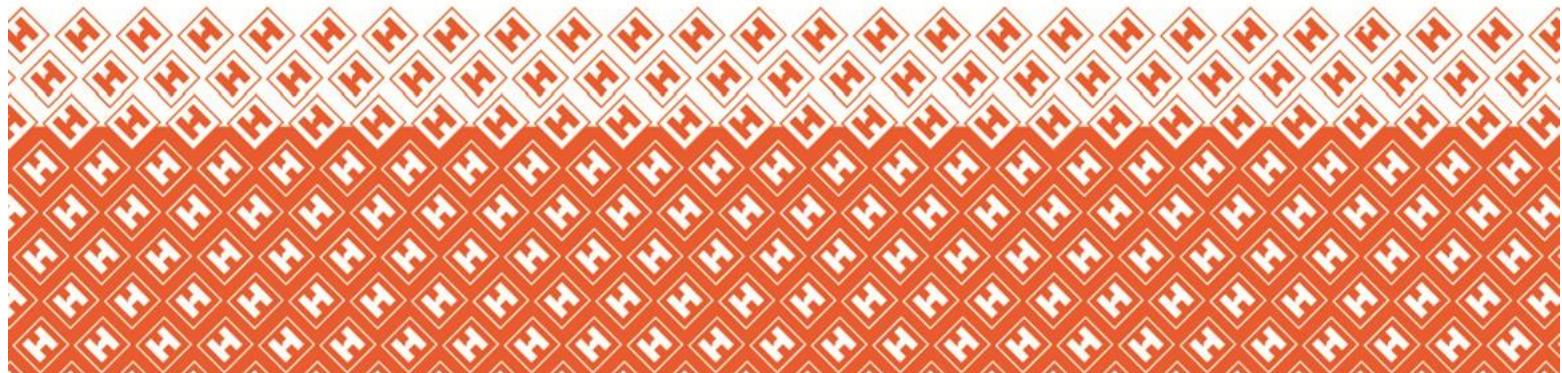




REGINALDO ALVES DE CASTRO

**Representações iconográficas da
população negra em livros didáticos de
História aprovados no PNLD (2024-
2027): permanências e transformações**

MOSSORÓ/RN
AGOSTO / 2025



**REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APROVADOS NO PNLD (2024-2027):
PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre ao programa de Pós-graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Orientadora: Prof.^a Dra. Isaíde Bandeira da Silva

**MOSSORÓ – RN
2025**

O Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C355r Castro, Reginaldo Alves de

Representações iconográficas da população negra em livros didáticos de História aprovados no PNLD (2024-2027): permanências e transformações. / Reginaldo Alves de Castro. - Mossoró - RN, 2025.

172p.

Orientador(a): Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva.

Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Decolonialidade. 2. Representação. 3. Iconografia. 4. Livro Didático. 5. População Negra. I. Silva, Isaíde Bandeira da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

REGINALDO ALVES DE CASTRO

REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APROVADOS NO PNLD (2024-2027): PERMANÊNCIAS
E TRANSFORMAÇÕES

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre ao programa de Pós-graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Aprovado em: 28 de agosto de 2025

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ISAIDE BANDEIRA DA SILVA
Data: 01/10/2025 18:57:06-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof.^a Dra. Isaíde Bandeira da Silva (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Documento assinado digitalmente
 ANDRE VICTOR CAVALCANTI SEAL DA CUNHA
Data: 29/09/2025 09:01:53-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof. Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof.^a Dra. Juliana Silva Santana
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Para:

meu pai, seu Chico (in
memorian), Laís, meu
Amor, minha mãe e
meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Deus sabe o quanto eu gostaria de poder compartilhar essa conquista com uma pessoa que, desde a minha infância, me incentivou a estudar e buscar melhorar de vida por meio da educação. Perdi meu pai em abril de 2024, enquanto dedicava meu tempo a estudar para o mestrado. Meu pai sempre torceu por mim e sentia orgulho em dizer que tinha um filho professor. Você foi meu exemplo de perseverança, de responsabilidade, de amor e dedicação à nossa família. Meu pai era um homem negro, pedreiro, que construiu muita coisa durante sua vida, inclusive uma família linda. Sinto orgulho de ser seu filho e dedico ao senhor, seu Chico, essa conquista. Ao senhor toda minha gratidão. Obrigado meu pai, amo você.

Quando soube que tinha sido aprovado no vestibular da Universidade Federal Ceará, em 2006, compartilhei a notícia com a minha mãe. Ela, sem entender ao certo do que se tratava, me perguntou “Tem gosto quê?”. Minha mãe é dona de casa, dedicou sua vida a cuidar dos filhos e, assim como meu pai, não chegou a concluir o Ensino Fundamental. Mas sempre que voltava das reuniões na escola, falava com orgulho os elogios que tinha escutado sobre os filhos. Hoje posso responder à minha mãe que essa conquista tem gosto de felicidade e superação. Você também foi responsável por ela, dona Dorinha. Obrigado minha mãe, você merece tudo de bom. Amo você.

Aos meus irmãos, Flavinho, Aninha, Naldinho, Geovane e Thiago. Compartilho com vocês a alegria dessa conquista e agradeço por serem família quando nós mais precisamos. Amo vocês.

Ao meu grande Amor, Laís Helena, psicóloga e mulher negra com muito orgulho. Eu não teria chegado tão longe sem você ao meu lado. Você é um exemplo de força, determinação e coragem, e não tem medo de recomeçar e lutar pelos seus sonhos. Você é minha inspiração. Essa conquista não é só minha, ela é nossa. Obrigado por compartilhar a vida e os sonhos comigo. Eu te amo muito.

Um agradecimento especial à professora Isaíde Bandeira, que acolheu as minhas dúvidas e inseguranças quando a convidei para ser minha orientadora. Obrigado por me ajudar a trilhar os caminhos da pesquisa, por colaborar na definição do tema e por suas sugestões sempre pertinentes. Sem a senhora, este trabalho não teria sido possível.

Às minhas amigas da graduação, Rebeca e Jamily, que compartilharam comigo os primeiros passos no estudo da História e que sempre disseram que eu tinha que cursar o mestrado, agradeço pela amizade e pelo incentivo.

Aos meus amigos de profissão da Prefeitura de Maracanaú, Rafael, Jonas, Galba, Viviane, Jéssica e Lorena, que sempre acreditaram que eu chegaria até aqui, meu agradecimento. Vocês são incríveis.

Às minhas amigas do ProfHistória, Amanda, Tatiane e Gracilene, e aos demais colegas da turma de 2023, que compartilharam comigo as angústias e alegrias do processo de formação, meu agradecimento. Que vocês tenham muito sucesso.

Aos professores do ProfHistória da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, meu sincero agradecimento pela dedicação, paciência e incentivo ao longo dessa jornada. Obrigado por apontarem caminhos e fortalecerem nossa formação como educadores-pesquisadores.

Por fim, agradeço profundamente à ancestralidade negra e africana, a quem dedico, com respeito e admiração, as reflexões aqui apresentadas. Que este trabalho contribua para a valorização de nossa história, fortalecendo uma educação decolonial e antirracista junto a professoras, professores e estudantes das escolas brasileiras.

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores,
as histórias de caça sempre glorificarão o caçador”.
(provérbio africano)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática das representações iconográficas da população negra presentes nos livros didáticos de História aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024-2027). Objetiva-se investigar as permanências e transformações em tais representações após mais de duas décadas de vigência da Lei 10.639/03. Foram selecionadas duas coleções aprovadas: História, Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Júnior da editora FTD, e Jovem Sapiens – História de Adriana Machado Dias, Keila Grimberg e Marco Pellegrini da editora Scipione. O critério de escolha foi o de maior adoção pelas escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, conforme dados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foram analisados oito volumes do Livro do Estudante e oito volumes do Manual do Professor, que constituíram o corpus documental da pesquisa. Empregou-se a metodologia da pesquisa qualitativa para compreender os sentidos das representações iconográficas da população negra nos volumes dos livros didáticos. As imagens foram classificadas em quatro blocos temáticos: Imagens Canônicas, Imagens Positivas, Imagens da Mulher Negra e Tradições Culturais. Como referencial teórico, utilizaram-se os conceitos de Livro Didático (Choppin, 2004; Bittencourt, 2002; Timbó, 2009), Iconografia (Paiva, 2015; Burke, 2007), Decolonialidade (Gomes, 2023; Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016; Quijano, 2005), Imagens Canônicas (Saliba, 1999), Interseccionalidade (Davis, 2016; Akotirene, 2019; Carneiro, 2020) e Representação (Hall, 2016). Os resultados apontaram permanências no uso acrítico das imagens canônicas, reforçando representações estereotipadas, e transformações por meio de imagens positivas que desconstruem os estereótipos e destacam o protagonismo da população negra nos livros didáticos. A pesquisa contribui, desta forma, para a análise crítica dos livros didáticos de História, evidenciando a necessidade permanente de reflexão sobre a representação da população negra para o desenvolvimento de uma educação antirracista e decolonial.

Palavras-chave: Decolonialidade; Representação; Iconografia; Livro Didático; População Negra.

ABSTRACT

This research addresses the theme of iconographic representations of the Black population found in History textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD 2024–2027). It aims to investigate the continuities and transformations in such representations after more than two decades of application of Law 10.639/03. Two approved textbook collections were selected: *História, Sociedade & Cidadania* by Alfredo Boulos Júnior, published by FTD, and *Jovem Sapiens – História* by Adriana Machado Dias, Keila Grimberg, and Marco Pellegrini, published by Scipione. The selection criterion was based on the highest use by public schools in the city of Fortaleza, according to data from the National Fund for Educational Development (FNDE). Eight volumes of the Student's Book and eight volumes of the Teacher's Manual were analyzed, forming the documentary corpus for the research. A qualitative research methodology was employed to understand the meanings of iconographic representations of the Black population in the textbook volumes. The images were categorized into four thematic blocks: Canonical Images, Positive Images, Images of Black Women, and Cultural Traditions. The theoretical framework included the concepts of Textbook (Choppin, 2004; Bittencourt, 2002; Timbó, 2009), Iconography (Paiva, 2015; Burke, 2007), Decoloniality (Gomes, 2023; Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016; Quijano, 2005), Canonical Images (Saliba, 1999), Intersectionality (Davis, 2016; Akotirene, 2019; Carneiro, 2020), and Representation (Hall, 2016). The results indicated a continued uncritical use of canonical images, reinforcing stereotypical representations, as well as transformations through positive images that deconstruct stereotypes and emphasize the protagonism of the Black population in textbooks. Thus, the research contributes to a critical analysis of History textbooks, highlighting the ongoing need for reflection on the representation of the Black population to foster an anti-racist and decolonial education.

Keywords: Decoloniality; Representation; Iconography; Textbook; Black Population.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Óculos. Arquivo pessoal do autor, 2025.....	61
Figura 2- Negros de Carro de Jean-Baptiste Debret, 1835.	66
Figura 3 - Negra tatuada vendendo caju, de Jean-Baptiste Debret, 1827.....	68
Figura 4 - Vendedor de flores e de fatias de coco, de Jean-Baptiste Debret, 1829.	71
Figura 5 - Carregadores de café a caminho da cidade, de Jean-Baptiste Debret, 1826.	
.....	73
Figura 6 - Venda no Recife, de Johann Moritz Rugendas, 1835.	77
Figura 7 - Derrubada da floresta, de Johann Moritz Rugendas, 1835.	80
Figura 8 - Lavagem de minério de ouro, próximo ao morro do Itacolumi, de Johann Moritz Rugendas, 1835.	82
Figura 9 - Moinho de açúcar, de Johann Moritz Rugendas, 1835.	85
Figura 10 - Negras vendedoras de rua, de Carlos Julião, séc. XVIII.	89
Figura 11 - A redenção de Cam, de Modesto Brocos y Gomez, 1895.	90
Figura 12 - Corredoras na final feminina dos 200 m durante os Jogos Olímpicos de Tóquio (Japão), 2021.	95
Figura 13 - Milton Santos, geógrafo, na cidade de São Paulo (SP), 1996.	97
Figura 14 - O historiador Manolo Florentino, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.	99
Figura 15 - Escritora estadunidense, Saidiya Hartman, 2021.	101
Figura 16 – Busto da rainha Yaa Asantewaa, Museu Yaa Asantewaa em Ejisu, Gana, 2016	103
Figura 17 – Zeferina, de Douglas Macedo. Desenho a lápis sobre papel, 2019.	105
Figura 18 - Escola Professora Tereza Conceição de Arruda. Quilombo Mata Cavalo, Nossa Senhora do Livramento (MT), 2020.....	108
Figura 19 - Jornal “A voz da raça”, publicado pela Frente Negra Brasileira, 1937.	111
Figura 20 - Angela Davis, 1973.	117
Figura 21 - Capa do livro “Uma história feita por mãos negras”, de Maria Beatriz Nascimento, organizado por Alex Ratts, 2021.	120
Figura 22 - Ruby Bridges sendo escoltada por um agente federal até sua escola, em Nova Orleans, Louisiana, 1960.	123
Figura 23 - Meninas e meninos negrosem sala de aula, Santaluz (BA), 2018	125
Figura 24 - Homens e mulheres negras escravizadas trabalhando em uma fazenda de café no Vale do Paraíba, Marc Ferrez, 1882.	128

Figura 25 - Mulheres negras peneirando mandioca-brava na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2020	130
Figura 26 - Enfermeira negra prestando atendimento a uma senhora idosa.....	133
Figura 27 - Família produzindo mudas para o plantio.. ..	134
Figura 28 - Mulher tirando fotografia com sua filha, 2019.	135
Figura 29 - Mulher tirando fotografia com os avós.	135
Figura 30 - Representação artística de uma Candace feita com base em vestígios arqueológicos.	137
Figura 31 - Estátua da rainha Ginga, localizada em Luanda, Angola.....	139
Figura 32 - Gravura da Rainha Ginga de Achille Devéria, séc. XIX.	140
Figura 33 - Comício queremista no Largo da Carioca. Rio de Janeiro (RJ), 1945.	145
Figura 34 - Camponeses reunidos na cidade de Recife (PE) para ouvir discurso de Francisco Julião, 1970.....	147
Figura 35 - Vendedora de acarajé. Salvador (BA), 2009.....	149
Figura 36 - Ialorixá Mãe Menininha do Gantois. Campanha contra o racismo chamada "Ceará sem racismo. Respeite a minha história, respeite minha diversidade". 2019..	151
Figura 37 - Apresentação do grupo Jongo de Piquete (SP), 2007.	154
Figura 38 - Representação artística com base em fontes iconográficas do Rio de Janeiro, início do século XX.	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Imagens Canônicas. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022).....	65
Gráfico 2- Imagens Canônicas. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al, 2022)	71
Gráfico 3 - Pintores canônicos. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das coleções História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022) e Jovem Sapiens - História (Dias et al, 2022)	87
Gráfico 4 - Imagens Positivas. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022).....	94
Gráfico 5 - Imagens Positivas. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al, 2022)	94
Gráfico 6 - Imagens da Mulher Negra. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022).....	116
Gráfico 7 - Imagens da Mulher Negra. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al, 2022)	116
Gráfico 8 - Tradições Culturais. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022).....	143
Gráfico 9 - Tradições Culturais. Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al, 2022)	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPPIR	Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPHAN	Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MT	Mato Grosso
PA	Pará
PE	Pernambuco
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RJ	Rio de Janeiro
SAPPP	Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco
SNCC	<i>Student Non-violent Coordinating Committee</i>
SP	São Paulo
SPS	Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	16
2 - DECOLONIALIDADE E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	23
2.1 - O Pensamento Decolonial em foco	23
2.1.1 – Pós-colonialismo, Estudos Subalternos e Decolonialidade	24
2.1.2 – Colonialidade do Poder	26
2.1.3 – Colonialidade do Saber	29
2.1.4 – Colonialidade do Ser.....	32
2.1.5 – Pensamento Decolonial e Ensino de História	35
2.2 – Representação e Iconografia	38
2.2.1 – A construção do sentido	38
2.2.2 – A linguagem dos signos.....	41
2.2.3 – Os sentidos na cultura.....	42
2.2.4 – A representação do outro.....	45
2.2.5 – Estereotipagem	47
2.2.6 – A pesquisa em fontes iconográficas.....	51
2.3 – O Livro Didático	54
3 – PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA: AS IMAGENS CANÔNICAS E AS IMAGENS POSITIVAS	60
3.1 – Imagens canônicas dos escravizados.....	60
3.1.1 - Debret.....	62

3.1.2 - Rugendas.....	75
3.1.3 - Outros autores canônicos.....	87
3.2 - Imagens Positivas da Inserção do Negro na Sociedade.....	93
 3.2.1 - Lugares de Destaque.....	95
 3.2.2 - Intelectualidade Negra.....	99
 3.2.3 - Espaços de Poder e Resistência	103
 3.2.4 - Protagonismo.....	107
4 – AS ICONOGRAFIAS NA CONSTRUÇÃO DE OUTRAS NARRATIVAS HISTÓRICAS.....	114
 4.1 – As mulheres Negras na História	114
 4.1.1 - A Luta por Direitos.....	116
 4.1.2 - O Direito à Educação	122
 4.1.3 - O Trabalho da Mulher Negra	127
 4.1.4 - A Mulher Negra no Espaço Familiar.....	134
 4.1.5 - Rainhas Africanas.....	137
 4.2 – A População Negra nas Manifestações Culturais.....	141
 4.2.1 - Movimentos políticos	144
 4.2.2 - Religiosidade.....	149
 4.2.3 - Festas Tradicionais e Patrimônio Cultural	153
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória na educação básica, a disciplina de História nunca figurou como a mais importante ou que me despertasse o interesse de forma significativa. As memórias que trago desse período em relação aos estudos da História me fazem lembrar de momentos recortados, quase apagados, em que se discutia a História da independência do Brasil sob a liderança de D. Pedro I. Sucessão de acontecimentos cronologicamente abordados, que não resistiam à duração de uma avaliação. Uma História sem rostos, sem diversidade, sem identidades que fossem capazes de me fazer identificar uma semelhança com o que lia nos livros e o que vivia na realidade, em casa ou na escola.

Concluí o Ensino em Médio no ano de 2005 e ingressei no curso de Licenciatura em História em 2007 por meio do vestibular da Universidade Federal do Ceará. O contato com a temática da História africana, a partir de um “olhar de dentro” e na perspectiva dos povos e da cultura africana, se deu por meio de uma disciplina não obrigatória ofertada pelo Departamento de História, História da África. Esta foi a primeira vez que a História me possibilitou visualizar os africanos e a população negra brasileira a partir de uma identidade definida por eles mesmos, rica em diversidade e em sentidos. A cultura africana e afro-brasileira se mostrou para mim muito mais presente na realidade vivenciada no dia a dia e comecei, aos poucos, a refletir sobre a situação de exploração e dominação a que a população negra estava sujeita no Brasil.

Foi na graduação que escrevi meu primeiro trabalho sobre a História da África para a conclusão da disciplina Oficina de Ensino de História Geral em que tínhamos que produzir um capítulo de livro didático. Produzi o capítulo “Natureza, cultura e representação entre os povos iorubás - séculos XV-XVI” que me permitiu aprofundar nos conhecimentos da História e cultura africanas e desde então o contato com a História africana e afro-brasileira tornou-se presente nas minhas atividades docentes.

O trabalho produzido abordava a História dos povos iorubás na África, discutindo aspectos de sua organização política e formação cultural, sobretudo através da religiosidade e da oralidade. O trabalho foi elaborado com a intensão de promover um conhecimento da História e cultura dos povos iorubás estabelecendo uma relação com a formação cultural brasileira e, contribuindo, desta forma, para combater os preconceitos e estereótipos da religiosidade e dos valores tradicionais

africanos.

O olhar crítico sobre a realidade social vivenciada nas comunidades onde se localizavam as escolas em que estudei e depois trabalhei despertava o interesse pela discussão e análise da situação da população negra na História brasileira de forma a estimular os estudantes a refletirem sobre suas próprias comunidades, criticando a “naturalização” das desigualdades que têm a raça como elemento de hierarquia social e que têm grande importância na compreensão do desempenho escolar.

A História, enquanto ciência nascida no século XIX, e também como disciplina escolar, cumpria o papel de fortalecer e legitimar uma dominação não apenas nas forças políticas do presente, mas na narrativa das memórias sobre a construção da nação. Segundo Oliveira, Silva, Barros (2016, p. 18) “o processo de construção de uma memória social e da identidade nacional ocorreu de forma excludente, uma vez que retratava os nativos e os negros como indivíduos passivos no processo de construção da história do país.”

O surgimento da História como disciplina escolar no Brasil esteve desde o início, século XIX, marcado pelo ideário de construção da nação e de formação de uma identidade nacional. Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 76), apesar de alguma variação nos conteúdos e métodos da História ensinada, houve uma preocupação para estes não “deixarem de estar a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais”.

O propósito de construção da nação passava pela necessidade de retirar do obscurantismo os grandes feitos da História nacional, contribuindo para que o Brasil ingressasse no seleto grupo das nações civilizadas. Segundo Bittencourt (2008, p. 78), “Os conteúdos propostos serviam também para uma formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite”.

A elite social dominante no Brasil, herdeira do poder colonial, refletia os valores da civilização europeia, mesmo após o fim do colonialismo, sustentando seu poder em uma estrutura social que segregava e excluía todos que, pela marca da origem racial ou étnica, não pertenciam ao modelo de civilização desejado.

Adotando um ideal de civilização exterior centrado nos valores da civilização europeia, a História nacional promoveu um exercício de apagamento da História e das memórias das populações indígenas e africanas. Suas trajetórias quando não

silenciadas eram narradas de acordo com a visão dominante, representadas de forma negativa sobretudo pelo viés da escravidão. De acordo com a escritora Chimamanda Adichie, as narrativas produziram uma “história única”, que “rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum” (Adichie, 2019, p. 27).

A presença de negros e negras nos livros didáticos de História por muito tempo foi expressa pelas marcas da exploração e da exclusão através do olhar do colonizador europeu. Sua importância na História brasileira limitava-se à mão de obra escravizada, não possuía protagonismo, não sentia, não amava, não tinha um projeto de vida. Suas dores não eram importantes, seus sonhos não eram conhecidos, sua humanidade era negada por uma sociedade colonizada que os enxergava apenas como mercadoria e como uma ameaça que necessitava ser controlada.

Os livros de História utilizados nas escolas brasileiras privilegiavam uma narrativa que dava continuidade ao processo de dominação e expropriação iniciados no período colonial. A História contada pelos vencedores, pelo colonizador, era a História de um único sujeito, senhor do poder e do destino da nação. O ideal de nação a ser alcançado era o da civilização europeia, construído sobre aqueles que, por muito tempo, não tiveram voz para fazer conhecer suas histórias e suas identidades nas páginas da História nacional.

Segundo Oliveira, Silva, Barros (2016, p. 18), essa dominação “naturaliza a subalternidade de sujeitos e a universalidade de outros, constrói valores e culturas e pode destruir memórias, jogá-las no esquecimento”. O resultado desse processo de apagamento é que a História presente nos livros didáticos ainda tem um longo caminho até expressar a diversidade de rostos, histórias, sentidos e identidades que compõem a sociedade brasileira.

Apesar de silenciada, a História da população negra no Brasil é marcada pela resistência e pela luta por liberdade. A violência da dominação colonial não conseguiu eliminar a totalidade de suas identidades e de suas formas de viver no mundo. Suas culturas, religiosidades, formas de expressão, socialização, organização política e festividades constituem parte importante da cultura brasileira e necessitam estar também presentes nos livros didáticos de História utilizados nas escolas de todo o país.

Enquanto objeto de disputas e tensões em torno da História e da memória, os

livros didáticos de História contribuíram para a cristalização da representação do negro enquanto escravizado, e silenciaram a sua presença no pós-abolição, apagando a sua contribuição para a construção do Brasil republicano. À luz da nova legislação, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) estabelece os critérios para as representações dos negros no material didático disponibilizado para os estudantes das escolas brasileiras, e inclui a História e cultura afro-brasileira e africana como forma de lhes conferir o seu protagonismo histórico na construção de saberes, costumes, tradições e resistências frente à lógica do racismo.

Ao longo de todo o século XX a atuação social e política dos movimentos negros no Brasil, denunciando o racismo, a discriminação e a desigualdade a que estavam submetidos, contribuiu para dar visibilidade a estas lacunas da História ensinada nas escolas, materializada nas páginas dos livros didáticos. A crítica de uma História eurocentrada que via o negro apenas como escravizado, como subalterno e passivo apresenta as demandas de uma necessária revisão de sua participação na História nacional.

Referências e representações da população negra restritas ao período da escravidão destacando sujeitos passivos submetidos a ações violentas de repressão e controle social são vistas atualmente como expressão do racismo, que reduzem ou silenciam o protagonismo da população negra na luta contra a escravidão e pela liberdade. A ação da população negra como sujeitos ativos na construção de suas histórias e na resistência à discriminação racial durante a escravidão e no período pós-abolição são as novas narrativas buscadas pela História para responder às demandas impostas pela lei 10.639/03 e para ressignificar as representações da população negra na História brasileira.

Apesar de mais de duas décadas de vigência da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, percebo, em minha experiência docente, que a temática continua sendo pouco trabalhada nas escolas. Desta forma, a análise dos livros didáticos de História que desenvolvemos nesta pesquisa contribui com a necessária reflexão sobre a História da população negra, criticando a forma como é apresentada nos livros didáticos de História e possibilitando aos professores o seu uso para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Fortalecendo essa visão crítica contra um modelo de História que não enxerga

o protagonismo da população negra, intelectuais da América Latina desenvolveram o Pensamento Decolonial, uma teoria construída por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que formaram na década de 1990 o grupo Modernidade/Colonialidade. O foco da atuação dos autores decoloniais é a crítica à modernidade que se inicia a partir da dominação colonial da América pelos europeus no final do século XV. A distinção entre os conceitos de colonialismo e colonialidade é de grande importância para a compreensão da sociedade atual. O colonialismo define o período em que a América esteve sob domínio colonial europeu, e tem seu encerramento com as independências das colônias nas primeiras décadas do século XIX. Já a Colonialidade inicia-se com o colonialismo, mas tem como característica o fato de não ter se encerrado com o fim do domínio colonial europeu. Ela expressa uma forma de visão de mundo ainda presente em nossa sociedade que define a constituição do poder político, das subjetividades dos indivíduos e da produção do conhecimento.

Autores negros que, não sem dificuldades, conseguiram romper com as barreiras do racismo e se tornaram produtores de conhecimento acadêmico, como Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Neusa Santos Souza, Abdias do Nascimento, entre outros ainda são pouco estudados na academia, que privilegia o estudo de autores eurocentrados. Neste sentido, optamos por utilizar autores que contribuíram para o desenvolvimento de uma visão decolonial da História.

No que diz respeito aos autores com quem dialogamos na pesquisa, utilizamos os conceitos de Livro Didático (Choppin, 2004; Bittencourt, 2002; Timbó, 2009), Iconografia (Paiva, 2015; Burke, 2007), Decolonialidade (Gomes, 2023; Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016; Quijano, 2005), Imagens Canônicas (Saliba, 1999), interseccionalidade (Davis, 2016; Akotirene, 2019; Carneiro, 2020) e Representação (Hall, 2016).

Nossa pesquisa tem como proposta analisar as representações iconográficas da população negra nos livros didáticos de História aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PLND 2024-2027), destacando as permanências e transformações.

Como objetivos almejados destacamos: I - Compreender as relações entre o Pensamento Decolonial e o Ensino de História, destacando sua contribuição para a análise iconográfica dos livros didáticos de História aprovados no PNLD 2024-2027. II

- Analisar as mudanças e permanências nas representações iconográficas da população negra nos livros didáticos das coleções selecionadas. III- Identificar a construção de outras narrativas históricas sobre a população negra por meio das representações iconográficas.

Selecionamos duas coleções aprovadas para analisarmos: História Sociedade e Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior da editora FTD (2022), e Jovem Sapiens

- História de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini da editora Scipione (2022). O critério de escolha das coleções foi o de maior adoção pelas escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, segundo dados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FDNE). Foram analisados os oito volumes do Livro do Estudante, e os oito volumes do Manual do Professor, que constituíram o corpus documental de nossa pesquisa.

Utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa para compreender os sentidos das representações iconográficas da população negra nos volumes dos livros didáticos. Para a análise das imagens construímos o seguinte percurso analítico: identificação da imagem e do autor, descrição das características, identificação dos usos das imagens no livro didático, contextualização histórica, análise dos elementos simbólicos e seus significados e uma sugestão de emprego da imagem em sala de aula. Para análise das imagens dialogamos, em especial, com (Burke, 2007), (Paiva, 2015) e (Hall, 2016).

Foram catalogadas um total de 669 imagens. Para construir uma linha de raciocínio para posterior análise das fontes resolvemos separar as imagens em blocos temáticos, ou seja, em temas que visivelmente mais se destacavam, como: Imagens Canônicas, Imagens Positivas, Imagens da Mulher Negra e Tradições Culturais.

A dissertação está estruturada em cinco seções. Na primeira seção, uma introdução realiza a apresentação do tema e do problema, nossa justificativa, a metodologia e as fontes empregada na pesquisa.

Na segunda seção, “Decolonialidade e Representação no Ensino de História”, realizamos uma análise bibliográfica com os autores que serviram de base para nossa pesquisa, discutindo os conceitos de Decolonialidade, Representação, Iconografia e Livro Didático.

Na terceira seção intitulada “Permanências e transformações nas

representações da população negra: as imagens canônicas e as imagens positivas”, realizamos a análise das imagens dos blocos temáticos: Imagens Canônicas - em que destacamos os elementos de permanência nas representações iconográficas da população negra; e Imagens Positivas – em que destacamos as mudanças através de iconografias que rompem com as representações estereotipadas com foco no destaque e no protagonismo de homens e mulheres negras na História.

Na quarta seção intitulada “As iconografias na construção de outras narrativas históricas”, analisamos os blocos temáticos: Imagens da Mulher Negra – em que destacamos representações com foco no protagonismo e na luta por direitos das mulheres negras; e Tradições Culturais – em que analisamos as representações da população negra em movimentos políticos, na religiosidade, nas festas de manifestações culturais.

Na quinta seção apresentamos nossas considerações finais com os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Acreditamos que nossa dissertação contribui, desta forma, para uma análise crítica das representações iconográficas da população negra nos livros didáticos de História, fomentando o debate sobre as permanências e transformações de representações estereotipadas e o desenvolvimento de novas narrativas históricas que expressam o protagonismo da população negra, por muito tempo silenciado das páginas do livro didático.

2 DECOLONIALIDADE E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção realizamos a discussão, por meio de análise bibliográfica, dos conceitos utilizados em nossa pesquisa. São abordados os conceitos de Decolonialidade, Representação, Iconografia e Livro Didático. As reflexões teóricas apresentadas contribuiram para a análise das representações iconográficas desenvolvidas ao longo do texto.

2.1 O Pensamento Decolonial em foco

Chegamos ao Pensamento Decolonial pela busca por compreender uma questão que há muito tempo insistia em permanecer sem resposta em nossos estudos e na prática profissional como professor de História da Educação Básica, por quê o fim da colonização imperial na América Latina e no Brasil, especificamente, não trouxe consigo mudanças na estrutura social com a ascensão dos grupos explorados durante a dominação das metrópoles ibéricas? O que impedia a realização de uma transformação epistemológica e cultural? Tal ausência de mudanças significativas na forma como as nações independentes da América Latina se constituíram permanece atualmente como uma herança colonial que estrutura nossas sociedades nos moldes idealizados e praticados segundo os valores e interesses imperiais europeus.

O Pensamento Decolonial nos fornece a base teórica, política e epistêmica para compreender e repensar a sociedade brasileira na busca pela construção de um modelo de organização que possibilite o reconhecimento e a existência de múltiplas formas de ser e conceber o mundo, construindo o espaço de expressão por muito tempo negado às populações indígenas e africanas na formação histórica e social da sociedade brasileira.

Nas linhas que seguem, faremos uma apresentação da reflexão proposta pelos pensadores decoloniais através da exposição de alguns conceitos fundamentais da teoria decolonial, contextualizando a formação do grupo Modernidade/Colonialidade e suas influências.

2.1.1 Pós-colonialismo, Estudos Subalternos e Decolonialidade

O Pós-colonialismo, de acordo com Luciana Ballestrin (2013, p. 90) pode ser entendido em dois momentos, o primeiro referente ao período posterior a descolonização dos países constituintes do chamado “terceiro mundo” a partir de meados do século XX, destacando sua emancipação e libertação do controle exercido pelas potências capitalistas imperiais europeias. O segundo, referente à produção teórica a partir dos estudos literários e culturais que se desenvolveram a partir da década de 1980, sobretudo em universidades da Inglaterra e dos EUA.

A autora aponta que Costa (2006) indica como perspectivas compartilhadas pelo Pós-colonialismo o descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, a desconstrução dos essencialismos, e uma proposta epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade, o que sugere uma reflexão crítica sobre a relação colonial e suas desigualdades e a predominância do eurocentrismo como formas explicativas da realidade colonial.

Entre os autores do pensamento pós-colonial destacam-se Frantz Fanon (1925-1961), psicanalista nascido na Martinica, que em “Os condenados da terra” (1961) destaca os antagonismos do colonialismo exaltando a revolução do condenado como meio de libertação; Aimé Césaire (1913-2008), poeta nascido também na Martinica, que em “Discurso sobre o colonialismo” (1950) tece duras críticas à dominação colonial europeia denunciando a barbárie do tratamento dado pelos europeus às colônias justificado pela ideia de civilização; Albert Memi (1920-2020), escritor e professor nascido na Tunísia de origem judaica que escreve “Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador” (1957), obra em que analisa psicologicamente o colonizador e o colonizado evidenciando suas diferenças e a violência da colonização; e Edward Said (1935-2003) crítico literário de origem palestina que escreveu a obra ‘Orientalismo’ (1978) na qual critica a invenção do oriente a partir da centralidade europeia, apontando o controle da produção do conhecimento para a prática da dominação.

O Pós-colonialismo caracterizou-se, ao mesmo tempo, como um esforço intelectual de releitura das relações coloniais por pensadores africanos e asiáticos que escreveram desde as universidades europeias e estadunidenses para as colônias, e como movimentos revolucionários de libertação que lutaram pela independência e

superação da dominação colonial em seus países, tendo sido alimentados pelas críticas ao colonialismo realizadas pelos intelectuais pós-coloniais, como Franz Fanon, Aimé Cesaire e Albert Memi citados anteriormente.

Outra expressão do Pensamento Pós-colonial desenvolveu-se no sul asiático através da formação Grupo de Estudos Subalternos, sobretudo na Índia colonizada pelo império britânico, sendo liderado pelo historiador indiano Ranajit Guha (1923-2023). A proposta dos estudos subalternos era criticar a historiografia indiana produzida pelos europeus, bem como a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana (Ballestrin, 2013, p. 92). A influência do Grupo de Estudos Subalternos expandiu-se para fora da Índia através de autores, como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. Spivak, junto aos autores Fanon, Césaire e Memi, tornou-se um dos grandes nomes do Pós-colonialismo ao produzir a obra “Pode o subalterno falar?” (1985) em que critica o eurocentrismo na produção de conhecimento sobre os subalternos, a despeito da forte influência de autores europeus com quem dialoga, como Foucault e Derrida. O subalterno é apresentado como o sujeito da qual a voz não é ouvida, de forma que “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico” (Ballestrin, 2013, p. 93).

Os estudos subalternos apontam para a crítica às ciências europeias, que legitimaram a dominação imperial e construíram identidades antagônicas entre o colonizador e o colonizado. A narrativa ocidental e sua episteme colocavam-se como as únicas formas válidas de conhecer o mundo colonial, silenciando o subalterno e apagando sua voz.

Nos anos 1980, o Pós-colonialismo desenvolve-se por meio da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos EUA, tematizando questões relativas à cultura, à identidade e à diáspora, e tendo à frente nomes como o jamaicano Stuart Hall, o indiano Homi Bhabha e o inglês Paul Gilroy que contribuíram para as reflexões sobre as relações coloniais modernas (Ballestrin, 2013, p. 93-94) .

A América Latina ingressa nos debates pós-coloniais no início da década de 1990 com a criação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, formado por intelectuais de várias áreas do conhecimento e inspirado no grupo do sul asiático. A criação do grupo se faz no contexto das mudanças políticas e culturais vivenciadas no período na América Latina com o fim dos governos autoritários e na necessidade

de refletir sobre o pluralismo das sociedades latino-americanas.

O Grupo Modernidade/Colonialidade, que passa a construir uma perspectiva distinta dos estudos subalternos por meio de uma mudança epistêmica, surge em 1998 com a dissolução do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos devido, entre outras razões, a críticas quanto à herança colonial e ao lócus de enunciação dos estudos subalternos no império britânico, tornando necessário uma ruptura com os autores eurocêntricos. A resistência da América Latina ao colonialismo moderno não integrou as análises pós-coloniais, sendo que “A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (Ballestrin, 2013, p. 96). A crítica pós-colonial na América Latina necessitava constituir seu próprio percurso analítico. Desta forma, a cisão do grupo latino-americano de estudos subalternos originou a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade que passa a centrar seus esforços na decolonialidade.

2.1.2 Colonialidade do Poder

A colonialidade foi o conceito desenvolvido por Aníbal Quijano na década de 1980 para se referir à colonização da América pelos europeus em um processo complexo que envolve várias dimensões da constituição da nova sociedade. Posteriormente, outros pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade derivaram do conceito de Colonialidade do Poder, os conceitos de Colonialidade do Saber (Lunder, 2005) e Colonialidade do Ser (Maldonado-Torres, 2002), além de outros, que foram construídos com o aprofundamento dos estudos sobre a decolonialidade também derivados da Colonialidade do Poder, como a Colonialidade de Gênero (Lugones, 2008) e a Colonialidade do Ver (Barriendos, 2010).

Tratamos aqui da colonialidade do poder, do saber e do ser em separado, mas ressaltamos que são conceitos coexistentes na realidade colonial, sendo, portanto, apenas uma forma didática de analisá-los.

Cabe inicialmente destacar a distinção entre as noções de colonialismo moderno e colonialidade, que apesar de possuírem sua origem no mesmo período, têm seus significados diferentes. Maldonado-Torres (2023, p. 35) estabelece a distinção entre os conceitos de colonialismo moderno e colonialidade. De acordo com

o autor:

O colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser entendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.

Depreendemos que o colonialismo moderno é um evento histórico datado que tem seu início e fim definidos, desde a chegada dos europeus à América em 1492 até o fim do domínio imperial europeu com as independências das colônias nas primeiras décadas do século XIX. A colonialidade, por sua vez, tem sua origem também com o início da colonização, contudo, ela não se encerra com a destruição dos impérios coloniais. Ela caracteriza uma lógica de poder baseado nos valores, conhecimento e instituições ocidentais que se perpetuou na organização dos Estados independentes da América e que estrutura as sociedades modernas em seus padrões de poder, saber e ser, como uma herança não superada da colonização.

De acordo com Anibal Quijano (2005, p. 117), a Modernidade nasce com o início da colonização. “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade”. Para Quijano, o que se observa após a chegada do colonizador europeu é a constituição de um sistema de poder global que se forma a partir da América, tendo seu controle centrado na Europa.

Esse novo padrão de poder global tem como um de seus elementos chave, a constituição de uma hierarquização das sociedades mundiais através da diferenciação racial. A ideia do sentido moderno de raça tem origem na dominação da América e expressava a pretensa inferioridade biológica das populações nativas e africanas codificadas essencialmente pela cor da pele. A construção mental da raça foi responsável pela formação de novas identidades sociais (negro, índio, mestiço) e ainda, o português, o espanhol, sintetizadas mais tarde na imagem do europeu, este, identificando-se como a raça branca “superior” (Quijano, idem). A construção da raça definiu ainda os papéis sociais na sociedade colonial, uma vez que aos não brancos eram destinados os espaços e funções sociais subalternos e de serviço aos europeus.

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação

social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 117).

A raça torna-se o elemento de justificação da exploração da mão de obra dentro dos sistemas coloniais e, mais do que isso, um elemento duradouro que persistiu ao fim do colonialismo, marcando a divisão do poder nas sociedades contemporâneas em várias partes do mundo. Os efeitos da raça não se limitaram à imposição do trabalho forçado, também passaram a dominar os corpos e mentes para poder fazer crer que a inferioridade natural da raça era real. Os conhecimentos, crenças, cosmologias e formas de ser no mundo dos povos colonizados também foram inferiorizados diante da cultura do europeu posta como universal e superior.

Na formação histórica da América, todas as relações e formas de exploração de trabalho existentes foram articuladas de forma conjunta dentro de um sistema global voltado para a acumulação de capital. O capitalismo nasce na América e por meio dela passa a beneficiar o crescimento econômico e a dominação mundial desde a Europa para o resto do mundo.

As formas antecedentes de exploração do trabalho passam a adotar uma nova configuração à medida que, não apenas simultaneamente coexistindo, mas conjuntamente integradas num sistema global de acumulação voltadas para a produção de mercadorias para um mercado mundial. Elas se reconfiguram, ressignificam-se para adequar-se às novas demandas do mercado global. Constituiu-se, desta forma, “pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos” (Quijano, 2005, p. 118).

Cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma forma de controle de um grupo em particular. O controle do trabalho escravo consistia no controle dos povos africanos, enquanto o controle do trabalho dos servos implicava no controle dos grupos indígenas (QUIJANO, idem). A relação raça/trabalho mostrou-se dessa forma como uma tecnologia eficaz no controle dos grupos dominados a partir da exploração de sua mão de obra. Eficácia tão bem construída ao seu propósito que permanece atual na formação da hierarquia social das sociedades contemporâneas como expressão da colonialidade.

Colonialidade e Modernidade são para Quijano conceitos interdependentes e complementares, não sendo possível concebê-los de forma separada, embora a narrativa da Modernidade europeia não afirme a colonialidade com parte da modernidade.

A Modernidade, segundo Dussel (1993), constituiu-se entorno do mito da superioridade do europeu como sujeito da sociedade que construiu o maior grau de desenvolvimento humano já visto, grau do qual todas as sociedades aspiram alcançar. O mito da modernidade também define todos os demais povos como inferiores, legitimando, dessa forma, a dominação colonial como forma possível de civilizar os povos primitivos, inclusive por meio do justo uso da violência, quando os sujeitos colonizados resistem ao processo “natural” da colonização.

Os autores decoloniais concordam que a “Modernidade como discurso e prática não seria possível sem a colonialidade, assim como a colonialidade constitui uma dimensão inescapável dos discursos modernos” (Maldonado-Torres, 2022, p. 15). Contudo,

ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis (Mignolo, 2017, p. 4)

A colonialidade configura-se como o lado oculto da modernidade, que fundamentada na colonialidade do poder, tornou-se global controlando por meio da violência, da hierarquização racial, da expropriação da terra, da dominação cultural, do controle do trabalho e do extermínio, o destino de milhões de vidas em todo o mundo.

2.1.3 Colonialidade do Saber

A estrutura de poder global construída pela Europa a partir da colonização da América por meio do controle do trabalho e da classificação racial da humanidade em critérios hierárquicos, tendo a Europa como centro de poder, contou também com a expansão da colonialidade para a produção de conhecimento e a formação das subjetividades. O domínio cultural europeu constituiu-se como forma de hierarquizar as culturas, costumes e conhecimentos dos povos dominados, negando sua validade, controlando ou eliminando-os para assim desenvolver o projeto colonial em vários aspectos da vida humana.

De acordo com Quijano (2005, p. 121):

todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de

poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

O controle do poder político e econômico definido pelo pertencimento racial europeu foi somado ao controle cultural com a inserção de todas as formas de culturas conhecidas ou ainda por conhecer, em um sistema cultural global que tem a Europa como centro de referência e superioridade. A hegemonia cultural europeia colocava-se também e principalmente sobre a produção do conhecimento, subalternizando as experiências históricas, vivências, cosmologias e conhecimentos tradicionais dos mais variados povos colonizados.

O esforço colonial europeu para a legitimação da dominação dos povos colonizados sustenta-se na construção de uma narrativa a partir de seu próprio ponto de vista, negando a alteridade, colocando o outro, indígenas e africanos, não europeus, como dotados de conhecimentos primitivos, inferiores à capacidade do conhecimento racional do colonizador.

Segundo Lunder (2005, p. 10),

Ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente.

A narrativa colonial europeia redimensiona espacial e temporalmente a História de todos os povos e culturas do planeta numa trajetória que culmina na Europa como ponto central de chegada e como cultura superior a todas as demais culturas do planeta.

A colonialidade do poder e do saber possibilita que o conhecimento europeu se sobreponha sobre todas as outras formas de conhecimento dos povos colonizados. A dominação implica não apenas o controle dos territórios, do trabalho e dos corpos, mas também o controle do saber produzido, que só adquire valor dentro das normas de produção do conhecimento ocidental. As categorias elaboradas para a análise da sociedade europeia (economia, Estado, sociedade civil, classes) passam a servir também como norma de como todas as sociedades do planeta devem ser (Lunder, 2005, p. 13).

Ante o moderno, científico e universal saber europeu, as demais formas de conhecimento passaram a ser vistas como inferiores, locais, ou tradicionais, deslegitimando sua validade e sua utilidade no mundo moderno colonial, limitando-as

a um saber do passado e negando sua contemporaneidade. Como resultado, dois caminhos se abrem para as sociedades dominadas, a destruição total ou a assimilação dos valores coloniais europeus por meio da civilização imposta.

A dominação cultural europeia, ou o eurocentrismo, foi construída pela força e violência da colonização a partir de estratégias de controle como: a expropriação material e cultural, sobretudo dos povos considerados mais aptos pelo colonizador à produção para o capitalismo mundial, como os africanos; a repressão sobre as formas de conhecimento dos colonizados impedindo-os de reproduzir suas identidades e subjetividades; e a imposição dos valores e práticas culturais europeus no que fosse útil à dominação, como os conhecimentos materiais e tecnológicos e também subjetivos com a religião cristã, o que implicou no longo prazo na colonização das subjetividades e de suas formas de ver e ser no mundo, que foram descoladas de suas expressões tradicionais e tornaram-se subordinadas à cultura europeia (Quijano, 2005, p. 121).

Quijano afirma que a produção intelectual da Modernidade criou uma forma de produzir conhecimento diretamente relacionada ao poder Colonial/moderno, capitalista e eurocentrado, a que se denomina Eurocentrismo (Ballestrin, 2013, p. 103).

O encontro gerado pela colonização europeia da América entre o colonizador e o colonizado evidenciou uma realidade marcada pela distinção de saberes, uma distinção que Mignolo (2020) denominou de Diferença Colonial ou Geopolítica do Conhecimento. Essa distinção é caracterizada por formas particulares de construção de sentidos para o mundo de acordo com o lócus de produção do conhecimento no espaço colonial. A diferença colonial é uma diferença epistêmica e possibilitou à Europa promover a hierarquização das culturas globais e a efetivação da própria colonialidade do poder por meio da classificação racial dos povos.

Sobre a racionalidade ocidental, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez (2005) formulou o conceito de “hibris do ponto zero”, no qual cria-se um espaço de observação neutro e absoluto em que o pensamento científico europeu se coloca como a mais perfeita forma de conhecimento. O “ponto zero” define um sujeito epistêmico que não tem rosto, não se submete a relações de poder, não tem sexo, gênero nem raça, e está além de toda interferência na sua leitura de mundo (Ballestrin, 2013, p. 104). Em contraposição, os conhecimentos produzidos pelas culturas

colonizadas não possuem objetividade e estão ligados a formas de visão mítico-mágicas do mundo, primitivas segundo a compreensão europeia.

A modernidade operou ao longo do colonialismo e da colonialidade um processo de apagamento dos saberes dos povos dominados. Apenas os conhecimentos produzidos segundo os padrões definidos pela racionalidade europeia eram aceitos e validados. Isto significa que a ciência ocidental era dominante na forma de leitura e explicação do mundo, constituindo a colonialidade do saber. Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 10) definiu o tratamento dos conhecimentos das culturas colonizadas pelos europeus como ‘Epistemícídio, “a supressão dos conhecimentos locais realizada por um conhecimento alienígena”. Trata-se de um conceito formulado para definir o conjunto de saberes de atores históricos do sul global, que foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou eliminados pelo modelo epistemológico ocidental (Nunes, 2009, p. 233).

2.1.4 Colonialidade do Ser

A modernidade colonial, construída a partir da dominação da América, agiu por meio da colonialidade, estendendo seu poder para diversas áreas das sociedades colonizadas. Enquanto a Colonialidade do Poder significava o controle do poder político, das formas de controle do trabalho em torno da produção capitalista global, tendo da raça como elemento de classificação da população mundial, a Colonialidade do Saber agiu para reproduzir as estruturas mentais que legitimavam a dominação a partir de um modelo de produção do conhecimento ocidental, que silenciava e destruía os saberes dos povos submetidos à lógica colonial. As duas expressões da colonialidade agiam em conjunto, fortalecendo o poder e o controle europeus sobre os demais povos do mundo moderno, contudo um terceiro elemento da dominação ainda necessita ser somado ao sistema moderno colonial, a Colonialidade do Ser.

A colonialidade do ser é um conceito desenvolvido pelo filósofo porto-riquenho, Nelson Maldonado-Torres (2022), para se referir à forma prática como a colonialidade se manifestou na vida dos sujeitos colonizados. De acordo com o autor, a “*colonialidade do ser* responde, portanto, a necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas na mente dos sujeitos subalternos” (Maldonado-Torres, 2022, p. 12, grifo do autor).

Se a colonialidade do saber resulta da colonialidade do poder, como forma epistemológica de legitimação do controle colonial, a colonialidade do ser deriva da colonialidade do saber e sua relação com a construção da subjetividade no mundo moderno colonial, destacando a experiência prática da colonização na vida dos sujeitos, operando por meio da desumanização e da violência.

A colonização possibilitou o encontro entre o europeu e os povos colonizados, e desse encontro resultou a imposição da subjetividade dos europeus sobre a dos povos dominados. Maldonado-Torres utiliza o conceito de *Ego Conquiero* formulado por Dussel (1996) para se referir a subjetividade europeia definida pelo sujeito conquistador, que impõe sua vontade e domina os povos pela sua força. Essa subjetividade marcada pela ação da guerra e da conquista é, para Maldonado-Torres, anterior à subjetividade europeia formulada por Descartes no *ego cogito* como homem racional, e possibilita sua interpretação, bem como entender a sua relação com as subjetividades dos povos colonizados.

Tanto o *ego cogito*, quanto o *ego conquiero* compartilham da prática do ceticismo, contudo, para o *cogito* cartesiano, o ceticismo se expressa na dúvida hiperbólica que conduz à certeza do ser pensante. Já para o homem conquistador, que tem a certeza da conquista, o ceticismo recai sobre a humanidade dos sujeitos racializados, uma suspeita permanente que será fortalecida pela afirmação do *cogito* como ser racional.

A consequência da suspeita permanente sobre a humanidade dos povos racializados, indígenas e africanos, apresenta-se na forma violenta como o colonizador vai tratar o colonizado. A hostilidade com o outro, o bárbaro, que em território europeu se apresenta como uma exceção, na América torna-se regra no cotidiano dos povos dominados. De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2022)

O comportamento que dominava tais relações coincidia mais com as ações dos europeus em guerra do que com a ética que regulava suas vidas com outros europeus cristãos em situações normais de convivência (p. 25).

A pseudo ética do europeu no mundo moderno colonial é a falta da ética ou a não ética da guerra, justificada pela obrigação da missão civilizadora imposta aos colonizados, que, diferente dos bárbaros europeus, os não cristãos, têm sua diferenciação naturalizada na classificação racial, e vivem sujeitos à prática da violência, à desumanização e à escravização.

A atitude da guerra permanente do europeu sobre os colonizados, naturalmente racializados, evidencia o caráter dispensável de suas vidas. Indígenas e africanos escravizados na América viviam na companhia cotidiana da morte, não como exceção, mas como regra, o mundo moderno colonial era, para eles, uma condenação à morte iminente. Para Fanon, a vida do colonizado era caracterizada por uma luta permanente contra a morte sempre presente, ou como uma morte incompleta. (Maldonado-Torres, 2022, p. 42-43).

O ego conquiro e o ego cogito operam conjuntamente na colonialidade do ser, o primeiro com a não ética da guerra e a suspeita permanente sobre a humanidade dos sujeitos racializados, o segundo com a justificativa racional para a desumanização dos povos dominados.

De acordo com Maldonado-Torres, a análise do ego cogito cartesiano (penso, logo sou) leva a duas dimensões insuspeitas:

Sob o *eu penso* poderíamos ler *outros não pensam*, e no interior do *sou* poderíamos localizar a justificação filosófica para a ideia de que *outros não são* ou são desprovidos de ser. (...) *eu penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo eu sou (logo outros não são, estão desprovidos do ser, não devem existir ou são dispensáveis)* (Maldonado-Torres, 2022, p. 37-38).

A relação estabelecida em Descartes entre o ser e a razão fornece a certeza da suspeição da humanidade presente no ego conquiro e a justificativa da não ética da guerra em relação aos sujeitos colonizados e suas vidas dispensáveis. O privilégio da razão no sujeito europeu, coloca-se, desta forma, como a explicação racional da desumanização dos povos colonizados. A colonialidade do saber conduz à colonialidade do ser e a ideia da falta de racionalidade fica marcada na Modernidade com a ideia da ausência do ser, ou do não ser nos sujeitos racializados. Assim, “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado de negação ontológica ou da subalternização” (Maldonado-Torres, 2022, p.38).

A não ética da guerra, a morte sempre presente, a desqualificação dos saberes e conhecimentos, a invisibilidade e a desumanização são características da colonialidade do ser, assim como também o não reconhecimento nos sujeitos racializados das características inerentes ao ser humano como o gênero e sexualidade. A colonialidade do ser impõe a subjetividade do sujeito cristão, hetero sexual e patriarcal, o que foge a este padrão normativo é visto como patológico, não humano, primitivo ou selvagem.

2.1.5 Pensamento Decolonial e Ensino de História

A teoria decolonial constitui-se de uma reflexão crítica complexa acerca da realidade histórica e social da América Latina desde o início do período colonial e suas permanências por meio da colonialidade. O trabalho teórico desenvolvido pelo Grupo Modernidade/colonialidade é um esforço de transformação das narrativas eurocêntricas, de combate ao epistemicídio e de denúncia das estruturas racistas que moldam a organização das sociedades contemporâneas. O pensamento decolonial envolve, além de um desafio para o reconhecimento das epistemologias dos grupos dominados, uma postura ativa de atuação política e social na construção de uma nova sociedade decolonial. Denúncia, construção, resistência e existência são características da decolonialidade.

O pensamento decolonial como teoria crítica da colonialidade surgiu na década de 1990 como já abordamos, contudo a atitude decolonial como luta contra a colonialidade existe desde o início da colonização com a resistência dos povos indígenas e africanos contra a dominação europeia e a imposição da lógica colonial de poder, saber e ser.

A atuação dos movimentos sociais que se insurgem contra a exploração capitalista da natureza, do trabalho e dos povos e culturas, sobretudo os movimentos indígenas, os movimentos negros, o campesinato, movimentos de defesa dos direitos humanos expressam uma dinâmica contra-hegemônica na busca por uma nova sociedade que reconheça a humanidade dos povos oprimidos e o valor de suas identidades culturais, de seus conhecimentos, do seu direito à vida.

A decolonialidade perde seus fundamentos e trai a sua causa se ela se desliga da atuação prática dos movimentos sociais.

Nelson Maldonado-Torres (2022) formulou o conceito de Giro decolonial para se referir à transformação gerada pela decolonialidade. De acordo com o autor,

O Giro de-colonial e a de-colonização como projeto não envolvem meramente a dissolução de relações formais de colonização, mas uma oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade do poder, do saber e do ser (p. 66).

Trata-se de uma tarefa epistêmica no sentido teórico de construção de reflexões críticas da colonialidade a partir do reconhecimento da produção de

conhecimento pelos povos dominados, mas também de uma atitude política que requer uma mudança de postura dos sujeitos colonizados colocando-se como agentes de transformação, ocupando espaços e denunciando a não ética da guerra, a lógica da morte dos corpos e culturas e a invisibilidade e o silenciamento de suas vozes.

A decolonização aspira a romper com a lógica monológica da Modernidade e à construção da Transmodernidade, entendida como uma nova ética que se fundamenta na postura dialógica com os povos dominados e na superação da colonialidade (Maldonado-Torres, 2022, p. 68). A transmodernidade não se caracteriza como um novo universal em substituição à colonialidade moderna, nem defende a extinção do pensamento moderno ocidental, mas o seu reconhecimento pelo que de fato ele é, um pensamento europeu ocidental não universal. A transmodernidade é um convite ao diálogo pelo reconhecimento da diversidade epistêmica.

O pensamento decolonial pode oferecer muitas possibilidades para o ensino de História como atividade voltada para desconstrução da matriz de caráter eurocêntrica que predomina na narrativa histórica escolar das escolas brasileiras. Esta é uma demanda de organizações sociais, como os movimentos negros e indígenas, que alcançou uma importante conquista com a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituem a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país. Uma conquista que resultou da luta e da pressão dos movimentos sociais pelo reconhecimento da História dos povos historicamente discriminados na sociedade brasileira. Coadunamos com Oliva e Conceição (2023) quando salientam:

reconhecemos que a colonização eurocêntrica e racista dos currículos escolares brasileiros constitui uma longa realidade temporal e se impôs como reflexo e resultado de uma opção elitista, violenta e negacionista do Estado brasileiro, em relação à presença e às indiscutíveis contribuições dos povos africanos, dos povos indígenas e da população negra na história nacional e na história do mundo, como já denunciava Fanon em Os Condenados da Terra (p. 8).

A colonialidade é expressa na educação sobretudo através dos currículos que apresentam uma História em que predomina a narrativa eurocêntrica, que oculta a luta, a resistência e os conhecimentos produzidos por indígenas e africanos e apaga suas trajetórias demarcando temporalmente o início da História do Brasil presente nos livros didáticos a partir da chegada dos colonizadores europeus. De acordo com (Gomes, 2023),

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (p. 232).

Em perspectiva decolonial, o ensino de História se constrói denunciando o eurocentrismo dos livros didáticos, desnaturalizando as discriminações, os preconceitos, os apagamentos e silenciamentos do protagonismo de negros e indígenas na História nacional. Em 1980, a professora e pesquisadora Ana Célia Silva denunciava a colonialidade dos livros didáticos que “estavam carregados de estereótipos sobre negras e negros, frutos da ideologia do grupo dominante” (Gomes, 2023, p. 232). Fato que expressa também o epistemicídio de autores negros, impossibilitando que a população negra possa escrever a própria História e naturalizando a sua representação subalternizada e discriminatória como algo normal.

É necessário destacar como afirma Nilma Lino Gomes (2023, p. 233) que ao vivenciarem a realidade escolar, estudantes, professores e familiares levam consigo não só sua presença, mas também “sua história, sua cultura, seus saberes, sua visão de mundo em relação à corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade”. E estes elementos de sua subjetividade precisam também estar presentes nas páginas dos livros didáticos de História.

A aprovação da lei 10.639/03 foi um grande avanço no sentido de decolonizar o ensino, mas como nos recordam Oliva e Conceição (2023, p. 22),

Nossos currículos estavam menos eurocêntricos, mas ainda eram eurocêntricos. Nos nossos livros didáticos, as histórias africanas e afro-brasileiras apareciam em diversos capítulos, mas sua presença não era comparável em termos de espaço e atenção à história europeia.

A intelectual e feminista negra estadunidense, Angela Davis (2018), destaca que a liberdade é uma luta constante, no mesmo sentido a decolonialidade e a transmodernidade como projetos de transformação da colonialidade também são lutas constantes porque são projetos inacabados. Ainda há desafios para serem superados no ensino de História em busca de uma educação antirracista e decolonial.

2.2 Representação e Iconografia

As reflexões sobre o conceito de representação têm papel central nos chamados estudos culturais desenvolvidos na década de 1980 a partir da Inglaterra e tendo à frente nomes importantes como o do jamaicano Stuart Hall. A cultura que antes era discutida em torno da dualidade entre “alta” cultura e cultura popular passa a ser vista como o espaço da construção de sentidos que são compartilhados e possibilitam a compreensão entre os indivíduos de uma sociedade. De acordo com Hall (2016, p. 20) “a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o *compartilhamento de significados* – entre os membros de um grupo ou sociedade”.

Os estudos culturais adotam a perspectiva construtivista em relação à cultura, entendendo-a não como um objeto acabado, mas como algo que é construído e significado pela sociedade e que envolve a representação dos sentimentos, de emoções, da identidade e do senso de pertencimento. São os membros de uma cultura que significam os indivíduos, objetos e eventos históricos por meio da representação. O simbólico ganha destaque nos estudos culturais como centro da vida em sociedade (Hall, 2016, p. 21).

Apresentamos a seguir as reflexões desenvolvidas pelo sociólogo Stuart Hall (2016) acerca do conceito de Representação e sua importância na compreensão de como os sentidos são constituídos em sociedade através da linguagem, o que nos auxiliará na análise das iconografias como forma de representação da população negra nos livros didáticos de História.

2.2.1 A construção do sentido

Como elemento constitutivo da própria sociedade e não como algo à parte, a cultura se caracteriza como a construção de sentidos compartilhados entre os membros de um grupo através das práticas de Representação, que segundo Hall (2016, p. 31) pode ser entendida como uma prática de

utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. (...) uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.

Representação é um processo complexo que conecta signos, linguagem e cultura na produção de sentidos. Diferentes teorias refletiram sobre o conceito de

Representação definindo o processo de construção de significados, como a teoria reflexiva, a intencional e a construtivista.

Segundo a teoria reflexiva, a representação consiste em um espelho que reflete o sentido real contido no objeto, ela apenas expressa esse sentido não tendo interferência no seu significado, enquanto, para a teoria intencional, o sentido da representação é definido pelo autor, que isoladamente, institui o significado da representação.

A crítica a essas teorias aponta que os objetos por si só não carregam sentidos, podendo ser compreendidos de maneiras diversas por diferentes interlocutores, e ainda que, sendo expressa por meio da linguagem, que é uma construção socialmente compartilhada, os sentidos não podem ser definidos de forma intencional, uma vez que podem ser percebidos de maneira contrária a intenção do autor através da interpretação de quem recebe a mensagem.

Hall (2016) desenvolve a abordagem construtivista da representação, segundo a qual os sentidos são construídos e compartilhados socialmente através da linguagem. Não existe um sentido prévio sobre um fato, objeto ou sentimento antes de sua expressão por meio da linguagem. Os sentidos são construídos, interpretados e compreendidos quando os membros de uma sociedade compartilham os mesmos signos culturais.

O autor discorre que o processo de produção de sentidos por meio da representação envolve a relação entre dois sistemas de representação. O primeiro é caracterizado pelos conceitos e ideias formulados na mente para se referir a objetos, sentimentos e situações reais ou imaginárias, que é denominado de mapa conceitual.

São esses conceitos que permitem estabelecer uma relação com o mundo real, contudo eles sozinhos não dão conta de produzir significados, necessitando de um segundo sistema de representação constituído por formas diversas de linguagem, que utilizam signos.

A linguagem é o meio pelo qual as ideias ou os conceitos mentais que se relacionam a objetos reais ou imaginários podem ser expressos de forma inteligível, possibilitando a compreensão entre os membros de uma sociedade.

Os signos são caracterizados por qualquer elemento sonoro, visual, objetos ou palavras que tenham a capacidade de carregar sentido e que estejam organizados na

forma de uma linguagem. Hall (2016) explica:

E aqui é onde a *representação* aparece: ela é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre os conceitos e linguagem que permite nos *referirmos* ao mundo *real* dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (p. 34).

Os sentidos são produzidos através da relação entre esses sistemas de representação quando os indivíduos de uma comunidade compartilham os mesmos mapas conceituais, isto é, quando eles compõem a mesma cultura, e conseguem interpretar as mensagens transmitidas por meio dos signos.

A linguagem surge quando os signos se organizam em um sistema de forma que possam ser agrupados, classificados, comparados. Desta forma, compõem a linguagem não apenas as formas linguísticas verbal ou escrita, mas também as imagens, a música, os gestos e expressões corporais que consigam carregar sentidos.

Na maioria das vezes, os signos não apresentam nenhum tipo de semelhança com o conceito a qual fazem referência, isto acontece porque a relação do signo com os objetos em uma cultura é definida de forma arbitrária, distinguindo-se dois tipos de signos: os signos visuais, que têm alguma semelhança com o objeto, são chamados de ícones; e os que não têm nenhuma semelhança, como a palavra escrita ou pronunciada, que recebem o nome de indexicais. A interpretação dos signos só é possível quando há na sociedade o compartilhamento de códigos que ligam corretamente o significado do conceito mental ao objeto real através da linguagem. Portanto Hall (2016) afirma:

O sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra. Somos nós que fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. O sentido é construído pelo sistema de representação. Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre o nosso sistema conceitual e a nossa linguagem (p. 41)

É a relação entre os conceitos mentais, os objetos, as pessoas, os sentimentos e situações reais ou imaginárias por meio dos signos organizados em linguagem e traduzidos pelos códigos que compõem uma cultura, compartilhados pelos seus membros, que Stuart Hall dá o nome de Representação.

Esse processo complexo permite referir-se ao mundo que vemos ou imaginamos e comunicar de forma inteligível nossos pensamentos. Um processo no qual os sentidos são produzidos e representados dentro de uma cultura. A seguir,

analisamos a construção da representação e dos sentidos através dos signos.

2.2.2 A linguagem dos signos

Stuart Hall (2016) ressalta que conceito de representação recebeu grande influência do suíço Ferdinand de Saussure, conhecido como o pai da linguística moderna. De acordo com o autor, Saussure refletiu sobre o conceito de representação através da linguística, identificando algumas das relações que discutimos anteriormente. Suas análises possibilitaram novos estudos que ampliaram a aplicação do conceito de representação para diversos setores da vida cultural.

Segundo Stuart Hall (2016), Saussure afirma que os sentidos são construídos através da linguagem que deve ser entendida como um sistema de sinais ou signos. Palavras, imagens, objetos e sons são definidos como signos quando são capazes de carregar sentido e são definidos por convenção dentro da cultura de uma sociedade.

O processo de análise dos signos na visão do autor envolve a sua divisão em dois elementos: a parte formal do signo (objeto, palavra, som ou imagem) definida como significante, e o sentido ou ideia atribuído a ele na mente, definido como significado. Ou seja, os signos são compostos por uma forma (significante) e por um conceito mental correspondente (significado). Apesar da divisão, não são elementos que podem ser isolados, existindo conjuntamente nos signos. Ambos os elementos são necessários para a construção da representação, que é a construção de sentidos fixados pelos códigos culturais compartilhados em uma sociedade.

Hall (2016) destaca que Saussure identificou nos signos a sua natureza arbitrária quanto ao significado atribuído a eles. Para o autor, a construção do sentido não está presente no signo, mas na existência da diferença, que possibilita distinguir, entre os signos, sentidos diversos. É a diferença que significa, sendo que a sua ausência impossibilitaria a identificação e a atribuição de significados. Não há nenhuma conexão natural entre significante e significado, desta forma, a “demarcação da diferença dentro da linguagem é fundamental para a produção do sentido” (Hall, 2016, p. 58).

A demarcação da diferença, nesta perspectiva, encontra a sua forma mais simples através das oposições binárias. Contudo, de acordo com Hall (2016), os críticos de Saussure apontaram o binarismo como demasiadamente simples para o

estabelecimento das diferenças, acrescentando que, entre os pares opostos, encontramos formas variadas e intermediárias de diferenciação.

Hall (2016) afirma que para Saussure, os signos localizam-se dentro de um sistema de diferenças no qual a relação entre significante e significado é fixada pelos códigos culturais. Entretanto, os sentidos fixados pelos códigos não são permanentes. Conforme Hall (2016):

Palavras mudam seus sentidos. Os conceitos (significados) aos quais elas se referem também se modificam, historicamente, e toda transformação altera o mapa conceitual da cultura, levando diferentes culturas, em distintos momentos históricos, a classificar e pensar o mundo de maneira diversa (p. 59).

Os códigos fixam os sentidos entre os conceitos e signos, contudo a relação estabelecida por eles é caracterizada pela marca do tempo, possibilitando o seu enfraquecimento e a perda da relação direta. Quando a ligação entre o signo e o conceito deixa de ser compreendida pela sociedade, o significado se perde com o tempo, ou passa a adquirir um novo sentido atribuído por um novo contexto histórico para um mesmo signo.

A identificação da natureza arbitrária do signo desprende o sentido do signo, impedindo uma fixação natural entre significante e significado. O sentido se abre para a História e a possibilidade de atribuição de novos significados para os significantes contribui para a existência de disputas em torno dos sentidos.

Como processo social de construção de sentidos dentro da cultura, a representação envolve, desta forma, o movimento ativo de interpretação, uma vez que, não existindo sentidos fixados permanentemente, a leitura dos códigos culturais pode ser realizada de maneira distinta das intenções do interlocutor. “Assim, a interpretação torna-se um aspecto essencial do processo pelo qual o sentido é dado e tomado” (Hall, 2026, p. 61). É necessário ainda analisar a relação que a linguagem dos signos estabelece com as formas particulares de cultura, como veremos a seguir.

2.2.3 Os sentidos na cultura

Hall (2016) destaca que as descobertas de Ferdinand de Saussure contribuíram grandemente para a compreensão do processo de construção dos sentidos na cultura. Sua preocupação concentrou-se na identificação das regras

formais da linguagem com o estabelecimento das relações entre significante e significado por meio dos códigos culturais que fixam o sentido. No entanto, o autor ressalta que a constatação de que os sentidos são transformados ao longo do tempo deixa em aberto a necessidade de conhecer as relações particulares da linguagem com os diferentes sujeitos, a fim de analisar as práticas e usos da linguagem dentro da cultura. Os estudos da linguística sobre a forma e estrutura dos signos abriram o caminho para se aprofundar nas investigações acerca da construção das representações no meio cultural.

Os avanços no estudo dos signos dentro da cultura a partir da teoria desenvolvida por Saussure possibilitaram identificar os objetos culturais como signos carregados de sentidos, ou melhor, como formas de linguagem que produzem sentidos sobre as diversas práticas culturais. Os estudos culturais revestem-se da busca pela compreensão dos sentidos que compõem as manifestações culturais, passando a ser denominado de semiótica.

De acordo com Stuart Hall (2016, p. 67),

O argumento fundamental por trás da abordagem semiótica é que, uma vez que todos os objetos culturais dependem do sentido, eles devem fazer uso dos signos; e na medida em que o fazem, devem funcionar como a linguagem funciona e ser suscetíveis a uma análise que, basicamente faz uso dos conceitos linguísticos de Saussure (ou seja, a distinção entre *significante/significado, langue/parole*, sua ideia de códigos e estruturas subjacentes e a natureza arbitrária do signo) (grifo do autor).

Para além das funcionalidades que as práticas culturais desenvolvem, a abordagem semiótica permite que elas sejam desnaturalizadas, investigadas em ruas regras e estruturas à procura dos seus sentidos. Não apenas as palavras e imagens são lidas como signos, mas também os objetos, analisados enquanto signos de formas diversas de linguagem, como, por exemplo, roupas e joias dentro da linguagem da moda, podendo significar situações distintas de sociabilidade.

A leitura da semiótica sobre os signos culturais conduz a uma trajetória de análise que parte dos elementos mais básicos da linguística para uma leitura mais abrangente dos significados culturais (semiótica).

Em um primeiro momento, desenvolve-se a leitura dos signos linguísticos para a compreensão do sentido de objetos, sentimentos, eventos ou práticas sociais. Realiza-se a leitura e compreensão do sentido mais direto de um objeto, identificando-o como um vestido, uma camisa, um livro, ou a aglomeração de pessoas em um

evento como uma festa, uma celebração. Aqui, a leitura dos sentidos é definida pelos conceitos de significante e significado, e interpretadas de acordo com os códigos culturais.

Em um segundo momento da análise semiótica, a primeira interpretação realizada torna-se significante de uma segunda leitura mais abrangente em que são envolvidos os valores culturais e ideologias da sociedade. Busca-se nesta segunda análise, identificar a combinação dos significantes para apreender os sentidos da utilização de determinado objeto em uma situação específica, ou o significado da realização de uma festa para a construção da identidade de um povo, de um evento em particular como um rito de passagem. Enfim, uma segunda leitura mais profunda dos objetos culturais objetiva alcançar seus significados para a cultura de um povo e não apenas defini-los em suas funções.

Hall (2016) ressalta que o semiólogo francês Roland Barthes definiu os dois níveis de leitura como Denotação e Conotação, ambos realizados a partir dos princípios do modelo linguístico de Saussure.

A denotação realiza uma leitura mais descritiva, identificando o sentido de objetos linguísticos (uma cadeira, um livro) e apresenta um consenso social quanto ao seu significado, por sua vez, a conotação define sentidos culturais mais amplos com códigos que se referem a ideologias e valores sociais, cujos significados são interpretados, podendo chegar a sentidos não consensuais e diversos.

A interpretação do sentido conotativo não é direta como a leitura denotativa.” Aqui, começamos a interpretar os signos completos, nos termos do reino mais vasto da ideologia social – as crenças gerais, quadros conceituais e sistemas de valores da sociedade.” (Hall, 2016, p. 71).

Conforme Hall (2016), Barthes chama esse segundo nível de interpretação, mais geral e complexo, de Mito. Ele conecta o significante denotativo com o significado conotativo por meio da relação com a ideologia e valores culturais implícitos na mensagem comunicada. Hall utiliza os elementos aqui descritos para analisar a representação do outro na cultura ocidental, mais especificamente, a construção de sentidos culturais sobre o homem e a mulher negra sob a ótica racial da cultura europeia.

2.2.4 A representação do outro

Como analisamos anteriormente, a prática da representação, que constrói significados e produz conhecimento, constituiu uma das formas pelas quais a dominação colonial se manifestou sobre os povos indígenas e africanos da América. A representação caracteriza-se, assim, como uma forma de definir o outro segundo um ponto de vista etnocêntrico em uma relação marcada pela exclamação das diferenças em um contexto de hierarquização e desigualdade.

Representar o outro é afirmar a sua existência de uma determinada forma que convém ao lugar que se pretende localizar o indivíduo na sociedade. Nos estudos culturais desenvolvidos por Stuart Hall (2016), o autor se dedicou à análise da representação do outro, das formas como as diferenças são significadas pelas práticas de representação, buscando apreender as estratégias adotadas de acordo com os elementos teóricos da linguística e da semiótica.

A representação é uma temática, considerada por muitos, atraente, mas, ao mesmo tempo, contestada, porque expressa os conflitos e tensões existentes na sociedade, que se apresentam nos costumes, nas tradições, nos objetos culturais que carregam sentidos compartilhados. Hall detém-se no estudo da representação visual de pessoas negras em peças publicitárias do período da escravidão ou dos impérios coloniais europeus do final do século XIX, fontes históricas que registraram as formas de relação com a alteridade; também analisa produções do cinema e reportagens de revistas e jornais que representaram as diferenças raciais em diferentes setores da sociedade, como no esporte e no comércio.

Hall (2016) destaca que as representações visuais são muito poderosas, carregam grande potencial de significados. Imagens apresentadas em jornais e revistas não são ingênuas, não foram escolhidas de forma aleatória ou desprevensiosa. São intencionalmente construídas e utilizadas para expressar um sentido, apesar dos significados estarem desprendidos dos signos.

As representações visuais trabalham com o repertório de valores compartilhados na sociedade, elas são compreendidas a partir dos códigos culturais que permitem estabelecer a relação entre conceitos e signos. O que se observa quando as imagens são utilizadas para representar a diferença é uma tentativa de destacar um sentido dentre os muitos possíveis, trata-se de um esforço de fixação,

que define “o trabalho de uma prática representacional que intervém nos vários significados potenciais de uma imagem e tenta privilegiar um deles” (Hall, 2016, p. 143).

Uma das estratégias adotadas para privilegiar um significado de uma representação visual é associá-la ao texto de uma legenda. Como nos explica Hall (2016):

O *significado* da fotografia, então, não se encontra exclusivamente na imagem, mas na soma desta e do texto. São necessários dois discursos – o discurso da linguagem escrita e o da fotografia – para produzir e *fixar* o significado (p. 144).

O privilégio de um sentido, no entanto, não exclui os outros. As imagens podem inclusive carregar mensagens ambíguas. Dois ou mais sentidos podem coexistir em uma mesma representação visual. A busca por fixação de um sentido através do apoio da linguagem textual é uma tentativa de direcionar o olhar do observador e marcar a sua posição diante da representação, contudo a construção do sentido permanece dependente da interpretação que é dada por ele à imagem.

É importante destacar que, de acordo com os elementos para a análise das representações desenvolvidos por Barthes, as imagens podem ser lidas de duas formas: pelo sentido denotativo e pelo sentido conotativo. Os eventos esportivos analisados por Hall com representações visuais de pessoas negras caracterizam o sentido denotativo e mais descritivo das imagens. Já as mensagens implícitas, que são privilegiadas pelas mídias, isto é, os sentidos que se buscam fixar nas imagens, sobretudo relacionados à diferença, à raça e à alteridade caracterizam o sentido conotativo que abrange aspectos ideológicos, identitários e culturais da sociedade. Esta mensagem também é definida como o mito presente na representação.

Uma forma possível para se identificar o mito da representação do outro é através da identificação da diferença, pois é comum que sujeitos racializados sejam representados por extremos opostos. Segundo a abordagem antropológica para a análise da importância da diferença, ela caracteriza a base da ordem simbólica definida como cultura (Hall, 2016, 156). A forma como diferentes sociedades dão sentidos aos bens simbólicos dentro da cultura é construída por meio da ordenação, organização e classificação em sistema definidos a partir da marcação das diferenças. O outro, nas representações, tem seu lugar definido pela sua diferença, um local que, no contexto da dominação colonial, é caracterizado pela subordinação justificada pela

própria diferença que define a sua identidade e sua cultura como inferiores às do colonizador. Portanto,

De acordo com esse argumento, então, os limites simbólicos são centrais para toda a cultura. A marcação da diferença leva-nos, simbolicamente, a cerrar fileiras, fortalecer a cultura e a estigmatizar e a expulsar qualquer coisa que seja definida como impura e anormal (Hall, 2016, 157).

Hall (2016) destaca ainda que a perturbação da ordem cultural acontece quando surgem elementos “fora do lugar”, como, por exemplo, o mestiço, que tem o seu lugar não definido, movendo-se entre uma e outra identidade étnica. As representações de atletas negros analisadas por Hall trazem implícito o mito racial, que põe em dúvida a identidade nacional dos atletas que disputam competições pela bandeira do Reino Unido, como se eles estivessem fora do lugar. O movimento de restauração da ordem cultural se dá pela exclusão do que não se encaixa nas definições estabelecidas. “O que fazemos com a matéria fora do lugar é varrê-la, jogá-la fora, restaurar a ordem do local, trazer de volta o estado normal das coisas” (Hall, idem).

Outra forma apresentada de interpretação das representações da alteridade é através da intertextualidade, isto é, da leitura em contexto dos diversos significados atribuídos às pessoas negras nas imagens, o que afirma que os signos visuais não carregam sentidos por conta própria, mas acumulam ou eliminam significados se comparados uns com os outros.

A leitura intertextual permite identificar um conjunto de representações semelhantes com variações de texto ou local de representação para outro, o que, para Hall, define um regime de representação caracterizado pela construção de um repertório de imagens e efeitos visuais para representar a diferença em um dado momento histórico. Como característica do regime de representação sobre a população negra, o autor destaca o aspecto da estereotipagem.

2.2.5 Estereotipagem

Como já apresentamos anteriormente, a representação é definida como o processo de construção de significados e, neste sentido, identificamos um poder existente no ato de representar, que confere ao sujeito, grupo social ou étnico que detém a prática da representação o poder de definir o outro, de atribuir-lhe significado,

segundo uma visão particular e etnocêntrica.

O contexto de dominação colonial da América pelos europeus foi marcado pela construção de sentidos do outro, contudo este processo não foi caracterizado pelo diálogo na busca do conhecimento da alteridade. Os significados atribuídos ao outro, indígenas e africanos, foram construídos pela demarcação das diferenças e afirmação da superioridade cultural dos europeus.

Representar o outro era apresentá-lo ao mundo como inferior, incapaz, primitivo, irracional e assim justificar a sua dominação e escravização em um processo “legítimo e natural”.

A demarcação das diferenças pautou-se pela racialização de indígenas e africanos e pela construção de uma hierarquia global das raças em que o branco europeu ocupava posição superior. O discurso racializado demarcou a diferença através da construção de oposições binárias em que o branco era identificado com a ideia de civilização, cultura, razão e desenvolvimento, ao passo que os negros eram ligados à selvageria, ao primitivismo, ao instintivo, ao não civilizado e pertencente à natureza.

As diferenças foram fortemente construídas ao ponto de se tornarem insuperáveis. Este processo ocorreu por meio da dualidade entre natureza e cultura, distinguindo o europeu como dotado de cultura e conhecimentos para conhecer e dominar a natureza, e o negro como não produtor de cultura e totalmente ligado e dependente da natureza. Esta definição marcava definitivamente a separação e as diferenças entre europeus e africanos, e identificava no próprio corpo negro as marcas da diferença cultural e da superioridade do colonizador. Hall (2016) nos lembra:

As diferenças socioculturais entre as populações foram integradas à identidade do corpo humano individual. Na tentativa de traçar uma linha de determinação entre o biológico e o social, o corpo tornou-se um objeto totêmico; e sua própria visibilidade tornou-se a articulação evidente da natureza e da cultura (p. 169).

A demarcação da diferença definida pela ligação entre a natureza dos corpos e o desenvolvimento cultural marcou o discurso racializado. Uma vez que as diferenças dos corpos estavam visíveis, ofereciam “evidência incontestável” da diferença racial. A construção da diferença pela natureza fortalecia a dominação do colonizador europeu, pois, sendo a diferença cultural, e a cultura podendo ser transformada, a distinção entre europeus e africanos poderia ser superada, contudo

com a diferença marcada pela natureza, não haveria condições de ser alterada.

A representação do negro, a partir desta relação entre natureza e cultura, passa a ser construída por meio da estereotipagem, uma prática de representação em que o indivíduo é reduzido a suas características essenciais. “estereotipado significa reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas” (Hall, 2016, p. 173, grifo do autor).

Sob o poder de representação do europeu, os negros foram definidos por estereótipos, como a preguiça, a malandragem a infantilidade, a violência, a promiscuidade e principalmente a servidão. A sua essência naturalizada era a posição de serviço aos seus senhores. O negro só alcançava a felicidade quando estava sob a tutela de um mestre branco. Suas representações visuais também apresentavam as marcas da essencialização natural, sendo reduzidos aos significantes de seu corpo: lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largos.

A estereotipagem como prática de representação apresenta algumas características que precisam ser destacadas para sua melhor compreensão. Como já vimos a estereotipagem é uma prática de representação que essencializa, naturaliza e fixa a diferença. Além desta definição ela tem a função de promover a separação entre o que é considerado normal e o que está fora desta classificação, realizando a exclusão do que é diferente. Para esta tarefa, ela estabelece os limites entre o que é aceitável e o que não é, desta forma suas delimitações precisam ser bem definidas, fixas e inalteráveis. O estereótipo funciona como um mecanismo de manutenção dos limites da diferença e de exclusão do que não é considerado normal.

Outra característica dos estereótipos apontada por Hall (2016) refere-se à conexão entre representação, diferença e poder. A estereotipagem ocorre em ambientes de grande desigualdade de poder contra um grupo subordinado, sendo um dos seus aspectos marcantes o etnocentrismo.

A reflexão que realizamos no início desta seção aponta para a diferença do poder presente na colonialidade do poder, do saber e do ser. Os significados construídos pela representação estão marcados por esta diferença expressa entre colonizador e colonizado.

A representação é caracterizada por uma violência simbólica que afirma o poder do colonizador em representar e dar sentidos aos povos colonizados de acordo

com os critérios de sua própria cultura e colocando-se em posição superior.

Uma terceira característica da estereotipagem evidencia-se na construção de fantasias sobre a população negra, que por sua vez envolve-se em um processo consciente e inconsciente de representação.

Hall (2016) aponta que durante a escravização, os senhores brancos realizavam uma prática de infantilização dos homens negros através da privação da autoridade paterna do chefe de família. Os negros eram tratados como crianças vivendo sob a tutela do homem branco.

Esta representação infantilizada, no entanto, escondia uma forma de proteção contra a fantasia da hipersexualização do homem negro como superdotado e sexualmente insaciável, representação também aplicada ao desejo sexual permanente da mulher negra como promíscua. De acordo com Hall (2016):

O ponto importante é que os estereótipos referem-se tanto ao que é imaginado, fantasiado, quanto ao que é percebido como *real*, e as reproduções visuais das práticas de representação são apenas metade da história. A outra metade – o significado mais profundo – encontra-se *no que não está sendo dito, mas está sendo fantasiado, o que está implícito, mas não pode ser mostrado*. (p. 200, grifo do autor).

A infantilização pode ser entendida como uma espécie de castração simbólica, que busca manter a superioridade e o controle do homem branco e a proteção das mulheres brancas contra o perigo do homem negro hipersexualizado, servindo ainda para resguardar a pureza racial ante a degeneração da mistura racial.

A última característica da estereotipagem que queremos destacar refere-se à representação por meio do fetichismo. Se a fantasia possui como sua dimensão consciente a infantilização do homem negro, a hipersexualização como dimensão inconsciente fica implícita não podendo ser dita. Como então ela pode ser expressa? O fetichismo é a sua porta de saída. É a forma pela qual a fantasia proibida pode ser explorada sem que seja reprimida.

Diante do exposto, o fetichismo consiste na prática de redução do sujeito a um elemento singular que o objetifica. Trata-se da “substituição do todo pela parte, de um sujeito por uma coisa – um objeto, um órgão, uma parte do corpo” (Hall, 2016, p. 205). Por trás da curiosidade científica que buscava detalhar a diferença física fetichizada, como algo patológico, primitivo e que justificava a hipersexualização de mulheres negras e homens negros, escondia-se a fantasia proibida do homem branco. O fetiche

na representação estereotipada dava vazão ao desejo reprimido.

O fetichismo envolve uma rejeição, uma estratégia em que um forte desejo é satisfeito enquanto permanece sendo negado. “Aquilo que é afirmado como diferente, horrível, *primitivo* e deformado está sendo, ao mesmo tempo, obsessivamente desfrutado de forma detida *porque* é estranho, exótico e *díspar*” (Hall, 2016, p. 209, grifo do autor).

2.2.6 A pesquisa em fontes iconográficas

Refletimos até aqui sobre o conceito de representação como prática de produção de sentidos na cultura e discutimos alguns de seus aspectos na representação do outro através da marcação da diferença, da desigualdade de poder e da estereotipagem como uma ação excludente e essencializadora. A representação é um conceito amplo, podendo ser trabalhada por diferentes caminhos. Escolhemos, pois trabalhá-la por meio das iconografias e passaremos agora a discutir sobre as especificidades dos registros iconográficos para a pesquisa em História.

Observamos na atualidade uma grande produção e difusão de imagens, que retratam uma variedade de situações cotidianas, sejam elas apresentadas em espaços públicos ou privados. A produção de imagens reveste-se do papel de registrar e comunicar os acontecimentos, e produzir memórias artificiais, muitas vezes guardadas em aparelhos eletrônicos. Adquire também um aspecto do real representado por meio de imagens produzidas por câmeras fotográficas em aparelhos celulares. Podemos ainda destacar outros tipos de imagens popularizadas através da ampliação do acesso à internet e das redes sociais, como os memes, que produzem representações por meio de discursos humorísticos. Ou seja, as imagens fazem parte da comunicação e da representação nas sociedades atuais e, como registros das ações humanas, no passado e no presente, constituem-se também como fontes iconográficas para a pesquisa histórica.

Faz-se necessário neste momento, destacarmos a compreensão do que são as fontes iconográficas. De acordo com o historiador Eduardo França Paiva,

Iconografia é tomada agora como o registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico (Paiva, 2015, p. 17).

A iconografia é constituída por uma diversidade de registros imagéticos produzidos por variadas técnicas e materiais tais como fotografia, pintura, charges, desenhos, gravações em vídeo entre outras. É caracterizada pela utilização de registros visuais na forma de ícones, que apresentam uma relação mais próxima com os objetos que representam. Segundo Cardoso e Mauad (1997, p. 570), o ícone “designa um objeto ao reproduzi-lo ou imitá-lo, por ter certos traços — um pelo menos — em comum com o objeto em questão”. O ícone adquire, neste sentido, a força de representação do objeto por meio das características que o aproximam e o assemelham visualmente a tal objeto.

Para o historiador britânico Peter Burke (2017), um importante aspecto da iconografia para o conhecimento histórico é o seu caráter de evidência dos acontecimentos passados. As fontes iconográficas possuem um grande potencial para a análise histórica, uma vez que apresentam visualmente os registros de como as sociedades se constituíam material e culturalmente. Para o autor (2017):

Elas são especialmente valiosas, por exemplo, como evidência da cultura material do passado (...), podemos perceber como os ricos se vestiam, sua postura e comportamento, os constrangimentos dos códigos de vestimenta femininos da época, o materialismo elaborado de uma cultura que acreditava que riqueza, status e propriedade deviam ser publicamente ostentados (p. 40).

As fontes iconográficas apresentam narrativas visuais em um tipo de linguagem que a mais completa descrição verbal não seria capaz de produzir. Contudo, ao empregá-las na pesquisa acadêmica ou na sala de aula, alguns cuidados e precauções são necessários em virtude de suas características específicas.

Há um apelo em tomar os registros iconográficos como a realidade histórica em si como se uma pintura ou uma fotografia capturasse a natureza ou o acontecimento para dentro da imagem tal qual o ocorrido. Entretanto, é necessário compreender que por mais realistas que as imagens possam transparecer, elas constituem um recorte de uma visão do passado idealizada e construída por seu produtor, expressando os valores e ideologias de um período histórico em particular. As imagens representam a realidade de uma determinada forma, segundo as intenções de sua produção, e ainda podem possuir múltiplos significados que coexistem no registro iconográfico.

O leitor da imagem deve direcionar seu olhar para a procura dos múltiplos sentidos e para as mensagens implícitas que podem ser apreendidas por uma análise

mais atenta dos elementos que compõem a imagem. Para Paiva (2015):

As imagens, icônicas e figurações de memória, portam armadilhas que precisam ser desbaratadas pelo historiador, pelo professor de história e, também, pelo observador menos especializado. O maior desses perigos, talvez, seja tomá-las como certidões visuais, retratos fiéis, absolutos, verdadeiros de um evento, de uma época, de costumes e, ainda, das próprias representações e dos discursos, construídos no passado sobre esses acontecimentos e essas práticas. (p. 88).

Adotar as imagens como certidões visuais do passado e como representações de uma época é, de acordo com Peter Burke (2017, p. 51), assumir que os períodos históricos são suficientemente homogêneos para serem representados por uma única imagem.

As imagens podem contribuir muito para investigar e apreender as características e organização de antigas sociedades, mas devem ser analisadas sob a compreensão de que têm limitações ao expressar um recorte do passado representado a partir do olhar do artista e de determinados valores e ideologias, e não como uma visão completa de todas as nuances e complexidades de uma sociedade e de um período.

A leitura das representações iconográficas deve se valer de técnicas que possibilitem ir além do que está explícito nas imagens, buscando apreender suas mensagens mais profundas não percebidas por um olhar superficial. A análise semiótica, como vimos anteriormente, distingue dois tipos de leitura: a denotativa, que expressa um sentido mais direto e consensual através de uma análise descritiva da imagem, e a conotativa, que busca apreender os sentidos mais profundos relacionados à ideologia e aos valores culturais compartilhados. A leitura do historiador deve buscar, nesse sentido, os elementos visuais presentes na imagem que estabeleçam uma conexão com os sentidos mais profundos da representação iconográfica. E ainda de acordo com Paiva (2015):

Os enigmas existentes nas composições iconográficas (nem sempre, note-se, concebidos como enigmas pelos autores das imagens, mas, de maneira mais frequente, pelo observador *a posteriori*) muitas vezes não estão no centro da cena descrita/desenhada. Em muitos casos eles estão no plano secundário, no fundo, nos glifos laterais, nas cenas *menos importantes* (p. 23, grifo do autor).

O pesquisador, o professor ou o estudante que realiza a análise da imagem visual pode direcionar sua visão para os detalhes que compõem a representação e que podem não despertar a curiosidade. Uma leitura atenta dos detalhes possibilita a sua crítica e desnaturalização, apreendendo sentidos presentes, mas que não foram

intencionalmente construídos pelo artista.

Um exemplo de apreensão dos sentidos presentes nos detalhes desenvolvido por Eduardo França Paiva (2015) ao analisar as representações iconográficas do período colonial destaca a presença de animais que marcam nas cenas a visão eurocêntrica das diferenças culturais entre colonizador e colonizado. “A associação do cão, domesticado, fiel, companheiro e confiável, aos ambientes europeus teve, em contrapartida, o uso do macaco e, também, do peru, do rinoceronte e, até mesmo, de aves como arara e o papagaio como sinônimos de natureza rude, selvagem” (Paiva, 2015, p. 24). A distinção entre o sujeito civilizado e o selvagem está implícita nesta cena através dos detalhes dos animais representados, o que, no entanto, só pode ser apreendido quando se tem conhecimento dos códigos culturais das sociedades analisadas.

Peter Burke (2017, p. 59) destaca que “imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem o conhecimento daquela cultura, (...). Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais”. As representações iconográficas possibilitam à posteridade conectar-se com os valores coletivos de períodos passados, o que demanda ao pesquisador acessar e compreender os códigos culturais que tornam inteligíveis a comunicação e a interpretação das mensagens presentes nas representações iconográficas.

A seguir, analisamos as especificidades da composição do livro didático, material que reúne diferentes tipos de fontes, como as fontes iconográficas empregadas na construção do conhecimento histórico escolar.

2.3 O Livro Didático

Presente no cotidiano de milhões de crianças e adolescentes em idade escolar, o livro didático pode muitas vezes passar desapercebido entre os recursos do processo educacional, contudo sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem é fundamental e seu conhecimento aprofundado pode contribuir para o melhor aproveitamento de suas potencialidades. Como material didático, o livro é em muitos casos, na realidade educacional brasileira, o principal material pedagógico disponível para professores e estudantes no desenvolvimento das aulas, o que destaca sua importância, mesmo em um contexto de avanço das tecnologias

educacionais.

Nossa proposta, neste momento, é discutir as especificidades do livro didático e compreender a complexidade de sua construção, possibilitando perceber os conflitos e disputas em torno dos temas abordados e dos sujeitos representados nas suas páginas, o que contribuirá para realizarmos a análise das representações iconográficas da população negra nas narrativas presentes no livro didático de História.

É preciso destacar inicialmente que o livro, como um material didático adotado no processo educacional, cumpre a função de, por meio de sua estrutura e linguagem próprias, informar e transmitir os conteúdos e valores julgados necessários à formação das gerações mais novas e à perpetuação da sociedade (Choppin, 2002, p. 14). Contudo, a definição das características desta ferramenta educacional é mais complexa do que se pode imaginar em um primeiro momento. Diferentemente das disciplinas de referência para sua produção, como a História, em que a discussão sobre os propósitos, os temas, habilidades e metodologias para o ensino são definidos entre os próprios historiadores segundo as regras da produção do conhecimento científico, a produção e concepção do livro didático envolvem uma teia maior e complexa de interesses que se expandem para além dos objetivos pedagógicos como veremos.

O livro didático possui vários sujeitos envolvidos na sua elaboração, produção e consumo, que são dimensões distintas de sua concepção. De acordo com Bittencourt (2002, p. 71),

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores.

Os livros didáticos não são obra de um autor específico, mas são idealizados e produzidos por diferentes personagens. Decisões e escolhas são tomadas pelas editoras com diferentes sujeitos do processo de fabricação, visando atender às necessidades estabelecidas nos editais de convocação, bem como a critérios mercadológicos de preço, custos, direitos autorais e aceitação pelo público. Os livros não são produzidos, “são manufaturados por escribas e outros artesãos, por

mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas" (Bittencourt, idem).

A diversidade das atribuições do livro didático é percebida pelos diferentes sujeitos do processo educacional de acordo com os seus papéis na sociedade, a saber pais, estudantes, professores, editor, responsável político, assim, apreende-se do livro apenas o que sua posição social o instiga a ali pesquisá-lo (Choppin, 2002, p. 14). Isso demonstra que sobre o mesmo objeto, incidem diferentes perspectivas de objetivos, formas e conteúdos, caracterizando a complexidade do livro enquanto material didático que busca atender a diversas demandas.

De acordo com Alain Choppin (2004, p. 553), o livro didático possui quatro funções, que podem variar segundo o nível de ensino, o contexto sociocultural, a época, as disciplinas e as metodologias e formas de utilização.

A primeira delas é a função referencial, que é definida como a reprodução de um programa de ensino estabelecido pela sociedade. O livro didático pode traduzir fielmente o conteúdo programático ou buscar interpretá-lo de forma livre, sendo concebido como o suporte privilegiado de conteúdos educativos, conhecimentos, habilidades e técnicas desejadas para a formação das gerações mais novas.

A segunda função é a instrumental, que pode ser caracterizada pela adoção de métodos de aprendizagem como o emprego de exercícios e atividades que visam promover a assimilação de conhecimentos, e o desenvolvimento de competências e habilidades. O livro, nesta perspectiva, é pensado didaticamente para auxiliar o estudante no processo de aprendizagem.

A terceira função é a ideológica, que pode ensejar a ocorrência de disputas em torno da concepção do livro didático. Esta função relaciona-se à difusão e reprodução dos valores e ideologias da sociedade, destacadamente a dos grupos dirigentes. Por meio da função ideológica, o livro didático contribui para a formação das identidades, para o fortalecimento da língua e dos valores culturais, para o estabelecimento de uma visão de mundo, da subjetividade dos sujeitos sociais e da narrativa de sua participação na construção da sociedade. É sem dúvida uma das funções mais poderosas do livro didático.

A última função é a documental. Por meio desta função, o livro disponibiliza um conjunto de fontes documentais, textuais ou icônicas, que podem favorecer uma

leitura crítica da sociedade e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na sua formação educacional.

No livro didático de História, as fontes contribuem para o desenvolvimento de um modo de pensar historicamente por meio de sua crítica e análise dos registros que possuem, proporcionando um olhar retrospectivo que estabelece relações entre o passado e o presente.

Podemos apontar ainda que o livro didático pode atuar como mediador entre os programas curriculares definidos pelo poder público de um lado, e na outra ponta, o professor, que o emprega nas aulas segundo seus critérios e objetivos pedagógicos. Bittencourt (2002) nos lembra que:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (p. 72).

A observação desta função mediadora nos permite perceber que, dentro da complexidade do livro didático, situa-se também as suas formas de utilização, isto é, o emprego que dele é realizado por professores e estudantes no contexto da sala de aula e das comunidades escolares.

A historiadora Isaíde Bandeira (2009) destaca em sua análise sobre as formas de utilização dos livros didáticos por professores de escolas públicas nas cidades de Fortaleza e Quixadá no estado do Ceará, que em um contexto de alguns aspectos diversos, como a formação diferente dos professores que lecionam a disciplina de História, bem como suas escolhas pedagógicas individuais, a utilização do livro didático apresenta-se de forma diversa, e muitas vezes aquém das potencialidades do material didático escolhido para o desenvolvimento das aulas.

Fazemos uma analogia ao livro didático como um caleidoscópio, objeto que emana luz do centro e produz imagens variadas a cada olhar; dependendo de quem mexa com ele, projetará diferentes imagens sob vários ângulos. Assim, os usos do livro didático no cotidiano escolar das turmas pesquisadas revelou semelhanças e diferenças (Timbó, 2009, p. 253).

A despeito das formações distintas dos professores nas áreas de Pedagogia, Letras, Filosofia e História, os docentes empregavam os livros, de forma geral, pela leitura dos capítulos principais e pela realização de algumas atividades propostas pelos autores. Como práticas diversas de leitura, Isaíde (2009) destacou a leitura em voz alta seguida de explicação com comparações com o cotidiano dos estudantes, a

utilização de resumos dos capítulos copiados na lousa, a leitura individual dos capítulos pelos estudantes sem a realização de explicações pela professora, e a leitura coletiva intercalada de explicações de cunho historiográfico por parte dos professores formados em História.

Os livros apresentam um potencial de usos com várias seções e indicações de leituras, sites e filmes que complementam e ampliam as informações do texto principal, contudo o que se observou foi um “uso potencial desse rico recurso, centrado no texto principal de cada capítulo e em algumas atividades (Timbó, 2009, p 258).

Outro aspecto de grande importância sobre a concepção dos livros didáticos diz respeito à formulação de políticas públicas para sua produção e difusão. Alain Choppin (2004, p. 561) aponta que “O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar e indispensável” para a análise e compreensão do material didático.

No Brasil, a política do livro didático tem início durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas nas primeiras décadas do século XX, o que ocorreu com a criação da Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições relacionavam-se à definição de regras para a produção, compra e utilização de livros (Miranda e Luca, 2004, p. 124). Neste contexto, os manuais escolares expressavam as intenções dos dirigentes políticos em difundir seus valores na formação das gerações mais novas com a intenção de fortalecer um modelo de sociedade desejado.

Sobre este aspecto, Alain Choppin (2004, p. 557) destaca que:

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é.

Este aspecto ideológico na legislação vai marcar também as mudanças durante o período militar, em que os livros didáticos se fortalecem como peças ideológicas fundamentais caracterizadas sobretudo pela censura e ausência de liberdades democráticas (Miranda e Luca, 2004, p. 125).

O modelo atual da política de livros didáticos começa a ser formulado a partir da década de 1980 em meio à abertura política e à redemocratização do país, quando

foi criado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo as atribuições de avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas (Timbó, 2009, p 65).

O PNLD passa a realizar a avaliação das obras que necessitam atender aos critérios de exclusão definidos nos editais de convocação para que não sejam reprovadas, como a proibição de “veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves” (Miranda e Luca, 2004, p. 127).

Atualmente, as avaliações são realizadas por bancas de universidades contratadas para emitir parecer sobre as obras inscritas, e são disponibilizadas no Guia do Livro Didático, documento utilizado pelos professores para embasar a escolha dos livros utilizados nas escolas públicas. A escolha dos livros pelo professor é outra inovação do PNLD, que contribui para uma melhor adequação do material didático à realidade das escolas.

As avaliações das obras inscritas no PNLD têm contribuído de forma significativa para o aperfeiçoamento dos livros didáticos, corrigindo problemas graves que impactavam na aprendizagem dos estudantes e na formação dos professores. Conforme Miranda e Luca (2004),

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática (p. 127).

A preocupação das editoras verifica-se pela importância do PNLD e o impacto que ele gera nas contas das empresas, representando a maior parcela dos ganhos que obtêm no mercado editorial brasileiro. No início do século XX, os livros didáticos constituíam dois terços dos livros publicados e em 1996, correspondiam a cerca de 61% da produção de livros no país (Choppin, 2004, p. 551).

O livro didático passou por mudanças desde o início de sua utilização no século XIX como material dedicado à formação educacional nas escolas. Vamos acompanhar agora as transformações observadas nas fontes iconográficas nos livros didáticos de História analisados em nossa pesquisa.

3 PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA: AS IMAGENS CANÔNICAS E AS IMAGENS POSITIVAS

Nesta seção, iniciaremos a discussão sobre as representações iconográficas da população negra nos livros didáticos das duas coleções analisadas, destacando as permanências através do bloco temático das imagens canônicas e as transformações por meio do bloco temático das imagens positivas. Analisaremos imagens recorrentes nos livros didáticos utilizadas para retratar o período da escravidão no Brasil, bem como novas imagens que constroem sentidos positivos e destacam o protagonismo da população negra.

3.1 Imagens canônicas dos escravizados

Certa vez, em uma aula com a turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, estava começando a tratar do tema da colonização do Brasil e tentava apresentar a situação dos diferentes grupos envolvidos neste processo de longa duração. Busquei explorar os conhecimentos prévios da turma realizando algumas perguntas e uma resposta chamou minha atenção. Ao questionar sobre o que era um escravo e quem foram os escravizados no Brasil, ouvi como resposta que foram os negros. Aproveitei a ocasião para comentar sobre a instituição da escravidão em diferentes períodos históricos, destacando que na Antiguidade, sobretudo durante o império romano (séc. VI a.C.- séc V), a maioria das pessoas escravizadas eram brancas e que não havia relação da escravidão com a cor da pele, contudo pude perceber que para a turma havia uma imagem muito forte relacionando a população negra com a escravidão no Brasil.

Certamente, os discentes já tinham entrado em contato com iconografias da escravidão no período colonial e a representação da população negra como escravizada ficou marcada na memória com uma associação rápida e fácil que evidencia a força da representação sobre indivíduos que não possuíam o poder de se autorrepresentar. Tais iconografias produzidas sobre a população negra durante o período colonial e imperial do Brasil são definidas atualmente, de acordo com Elias Saliba (1999), como *Imagens Canônicas*, que têm o poder de fixar sentidos limitados e não problematizados como uma verdade absoluta sobre a História dos africanos e seus descendentes no Brasil.

As imagens canônicas têm uma ação limitante sobre quem as observa, pois

prendem o sentido da representação de forma que dificultam sua crítica, fazendo o leitor acostumar-se com uma visão imóvel e engessada no tempo construída em cima de estereótipos e reducionismos. De acordo com o historiador Elias Saliba (1999),

começamos a perceber como a imagem com a qual nos acostumamos – a imagem canônica - era coercitiva. Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos levava mais a pensar. (p. 438)

Durante o processo da escrita desta dissertação, pude evidenciar o poder coercitivo das imagens canônicas em uma experiência pessoal observada na imagem a seguir (fig. 1)¹. Em 2025, depois de quase três décadas olhando para minha imagem no espelho usando óculos, passei por uma cirurgia que, de um dia para o outro, quebrou com minha autorrepresentação. Olhar para minha imagem sem óculos, como se faltasse uma parte do meu corpo, me fez estranhar o que eu via e, além disso, começar a pensar que eu poderia voltar a fazer atividades que desde a infância eu acreditava não serem mais possíveis de realizar. A autoimagem refletida no espelho era coercitiva e estereotipada, impedindo a construção de uma imagem alternativa, isto é, era uma imagem canônica.

Figura 1 - Óculos.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2025.

Segundo Elias Saliba (1999), estas imagens são canônicas porque limitam o sentido da representação levando o leitor a adotar uma postura inconsciente de fé e de crença ao invés de uma atitude crítica sobre as imagens, dificultando inclusive que elas possam ser utilizadas em sala de aula de forma pedagógica para construir conhecimento histórico através de sua problematização, comparação e reflexão crítica.

¹ A imagem apresenta os óculos de grau do autor sobre uma superfície branca. Os óculos têm uma armação na cor preta e lentes com elevado grau de miopia. Devido a realização de uma cirurgia para correção de catarata em 2025, os óculos deixaram de ser necessários para a visão do autor.

Como destacamos anteriormente, o historiador Peter Burke (2007) afirma que as imagens são evidências históricas, à medida que possibilitam ao pesquisador conhecer aspectos de outros períodos como a cultura material, práticas sociais, costumes e valores. No entanto, o autor destaca que as imagens devem ser problematizadas e não tomadas como representação homogênea de um período histórico. As imagens canônicas, para que possam cumprir a função didática em sala de aula, precisam passar por um processo metodológico que extraia delas mais do que os sentidos explícitos que uma leitura superficial possibilita.

Para Elias Saliba (1999),

Tais imagens, ainda que canônicas, são essenciais para reconhecer algumas grandes referências cronológicas ou os tempos fortes da história das sociedades. Neste sentido, são imagens que podem ajudar a integrar criticamente, o aluno numa comunidade de significados – o que se chama hoje de imaginário da sociedade. (p. 449)

Para alcançar este objetivo, as imagens precisam ser criticadas, indagando sobre aspectos como por que elas foram produzidas, quais as intenções do seu autor ao construir esta representação, quais valores e ideologias elas expressam e ainda, por que imagens alternativas, como novas representações da população negra, não são utilizadas ou não são predominantes nos livros didáticos de História?

A seguir, faremos uma análise de algumas imagens canônicas selecionadas entre os oito volumes das duas coleções analisadas nesta pesquisa, destacando os autores mais utilizados nas obras didáticas: Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, além de outros autores que produziram imagens canônicas menos destacadas sobre o período colonial.

3.1.1 Debret

O pintor francês Jean-Baptiste Debret veio ao Brasil em 1816 como membro da Missão Artística Francesa contratada pela coroa portuguesa para documentar o que havia no país, produzindo evidências de seu processo civilizatório. Como nova sede do império português na América e em processo de modernização para acolher a corte e a Família Real, a cidade do Rio de Janeiro passou por diversas mudanças com a implantação de órgãos da administração régia, entre eles a Academia Real de Belas Artes, que seria desenvolvida com o auxílio dos membros da Missão Artística

Francesa, como Debret, que assumiu a função de professor de pintura histórica.

Jean Baptiste-Debret formou-se na Academia de Belas Artes de Paris e logo ganhou destaque durante o período da Revolução Francesa e, posteriormente, com pinturas do imperador Napoleão Bonaparte. Adotando o estilo neoclássico, suas pinturas retratavam o imperador Napoleão, os palácios franceses e os valores clássicos com forte simbolismo.

A decisão de integrar a Missão Francesa com destino ao Brasil foi influenciada pelo contexto das mudanças em curso na Europa após a derrota do imperador francês em 1815. Debret veio ao Brasil com conhecimentos prévios compartilhados na Europa sobre a colônia portuguesa. O pintor francês, de acordo com Prado (1973),

concebia o Brasil como o imaginavam no boulevard, ou seja, região de multiforme pitoresco, recoberta de floresta virgem, cortada por rios prodígio, habitada por índios e fauna incontável e, acima de tudo, possuidora de imensas riquezas à disposição de quem quisesse explorá-las. (p. 1-2)

O território que vinha conhecer e registrar era terra selvagem na visão do artista, e suas concepções influenciaram as representações que produziu das paisagens naturais, dos povos originários e dos africanos escravizados, personagens destacados em suas pinturas que retratam o estranhamento e a busca do exótico, que se tornaria conhecido entre os povos civilizados europeus sob a ação dos lápis e pincéis de Debret.

Apoiado nos conhecimentos dos teóricos da época sobre os povos e sociedades das colônias da África e América, as representações de Debret teriam grande importância para o conhecimento das riquezas naturais, dos indivíduos e do processo colonial em curso no continente. Conforme Gonçalves (2021),

Para o cientificismo, tudo aquilo que parecia exótico, diferente aos olhos dos europeus, era passível de ser classificado e categorizado. Como não era possível levar na bagagem tudo aquilo que se via no Novo Mundo, a pintura serviu a ciência e ao mesmo tempo buscou legitimar os conceitos científicos que dividiam seres humanos de acordo com a cor, raça, etnia e enquadra os indivíduos numa escala evolutória. (p. 65)

Debret viajou o Brasil e durante suas viagens retratou homens e mulheres indígenas, produziu imagens das paisagens e da diversidade de espécies, representou, sob o olhar de viajante europeu, o trabalho de africanos escravizados, seus costumes e culturas de forma hierarquizada. O pintor acreditava que “o ideal artístico estava na tríade arte, política e história, com ênfase na arte-testemunhal da estética neoclássica: o artista tinha que presenciar sempre que possível o que

retratava". (Freitas, 2009, p. 28)

Acreditando na missão civilizatória dos europeus, Debret viria não apenas produzir imagens do novo mundo, mas contribuir com a formação do império luso-brasileiro e, posteriormente, com a independência, representar a própria construção do Brasil. Freitas (2009) nos lembra que,

assim como outros viajantes que visitaram o país naquela época, Debret também chega ao Brasil com uma missão: não só de conhecer, de explorar, mas de instruir, de dar a conhecer e introduzir na nova sede do império português o que havia de mais elevado no campo das artes. (p. 30)

A iconografia produzida por Jean-Baptiste Debret é uma fonte de grande importância pela riqueza de detalhes com que representa pessoas, lugares e momentos da História do Brasil, o que a torna presente repetidas vezes nos livros didáticos de História. Contudo, enquanto Imagens Canônicas, que contribuíram para a representação estereotipada da população negra, ela necessita ser analisada e compreendida para que possa ser usada de forma didática para a produção de uma educação antirracista com critérios críticos para não reproduzir os mesmos padrões raciais hierárquicos com os quais foram produzidas pelo pintor francês.

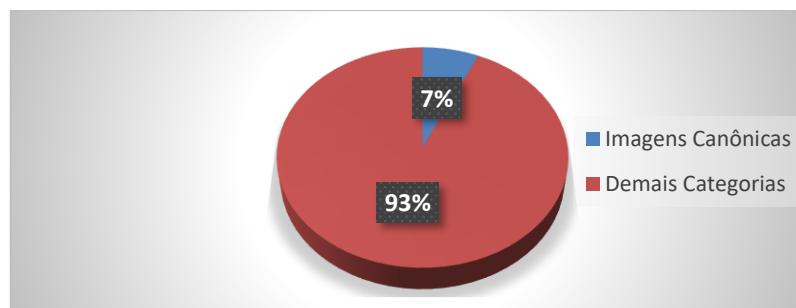
Nas duas coleções utilizadas nesta pesquisa, optamos por trabalhar com as imagens canônicas dividindo-as por autor, assim, iremos analisar as imagens selecionadas em cada coleção separadamente.

Na coleção História, Sociedade & Cidadania de autoria de Alfredo Boulos Júnior da editora FTD (2022), encontramos não só o maior número de imagens canônicas, como também o maior número de fontes iconográficas utilizadas nas duas coleções. Identificamos ao todo 27 imagens distribuídas entre os quatro volumes da coleção, sendo 13 imagens no livro do 7º ano, 13 imagens no livro do 8º ano e 1 imagem no livro do 9º ano. O livro do 6º ano não apresentou nenhuma imagem canônica, o que está relacionado, sobretudo, ao recorte temporal e temático representado pelas imagens.

A maior concentração de imagens nos livros do 7º e 8º anos está relacionada aos períodos históricos da colonização e do império, quando a escravização da população negra foi amplamente utilizada nas atividades comerciais desenvolvidas no Brasil. Em relação à totalidade de imagens sobre a população negra selecionadas na coleção, as imagens canônicas constituem 7% do total como podemos observar no

gráfico a seguir.

Gráfico 1- Imagens Canônicas.

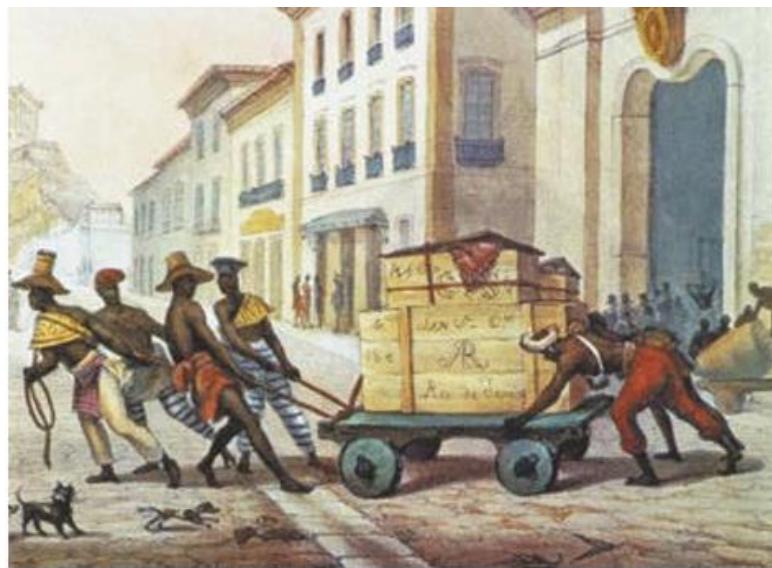


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022)

Apesar do pequeno valor percentual frente aos demais blocos temáticos de fontes iconográficas, consideramos necessário analisar qualitativamente as imagens canônicas, a fim de compreender o sentido em que foram empregadas e de forma contribuem para a representação da população negra nos livros didáticos.

A imagem a seguir (fig.2) de autoria de Jean-Baptiste Debret foi pintada no ano de 1835 e se chama “Negros de Carro”. A cena se passa em uma rua na cidade do Rio de Janeiro em que se pode observar em primeiro plano seis homens escravizados realizando o transporte de mercadorias dentro de caixas sobre um carro. Os homens se dividem em dois grupos: quatro à frente do carro puxando com uma corda, e dois atrás, empurrando. O movimento realizado demonstra dificuldade pela força dispensada para mover o carro que estava bastante pesado. Ao fundo, é possível observar vários sobradinhos que compõem a paisagem urbana. Outros escravizados parecem estar aguardando por serviço na entrada dos prédios.

Figura 2- Negros de Carro de Jean-Baptiste Debret, 1835.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 7, p. 230)

A imagem aparece no capítulo 10 do livro do 7º ano intitulado “Africanos no Brasil” no tópico “Trabalho”. O texto principal da página apresenta características dos trabalhos realizados pelos escravizados no Brasil como carga horária de 12 a 15 horas, os dias trabalhados e ainda destaca a diversidade de trabalhos realizados, como podemos observar no trecho a seguir:

O homem trabalhava como agricultor, carpinteiro, ferreiro, pescador, pedreiro, carregador e em várias outras funções. A mulher cultivava a terra, cuidava dos doentes, colhia e moía a cana, lavava, passava, realizava partos, vendia doces e salgados etc. (Boulos Júnior, 2022, v. 7, p. 230.)

O trabalho mostrado na cena pintada por Debret caracteriza os chamados “escravos de ganho”, um tipo de trabalho realizado pelos escravizados urbanos que predominou nas grandes cidades. De acordo com Gonçalves (2021),

São homens e mulheres negros que aparecem nas ruas com suas ferramentas de trabalho para oferecer seus serviços ou objetos de venda. Em síntese, na maior parte do tempo esses escravizados estão fora do olhar do senhor e podem assim gozar de uma determinada autonomia. (p. 82)

Longe do olhar do senhor, homens e mulheres circulavam livremente pelas ruas realizando diversos tipos de trabalho, como o de carregadores mostrado na pintura, e combinavam o pagamento de um valor ao senhor no final do dia ou em outro prazo acordado. A maior autonomia com a qual gozavam nas ruas não pode, no entanto, ser confundida com a ausência de controle, uma vez que à falta do senhor ou do feitor, eram fiscalizados pelas forças policiais das cidades encarregadas de

manter a ordem pública. As punições, marcadas pela violência, também não estavam ausentes para aqueles que se desviavam do comportamento exigido dos escravizados.

Uma análise sobre os elementos simbólicos da imagem nos permite destacar a visão do pintor sobre a população negra. Debret pintou cenas urbanas da cidade do Rio de Janeiro em que destacou a forte presença de negros escravizados realizando diversos tipos de trabalho. A pintura aqui destacada mostra uma cena cotidiana que expressa a ordem normal da sociedade colonial. Não há estranhamento do pintor pelo fato de apenas homens negros estarem realizando trabalho braçal nas ruas. A presença do homem branco pode ser referenciada principalmente pelo casario que expressa o poder e a dominação exercida na sociedade. As posições sociais, racialmente determinadas, e o tratamento da população negra marcada pela obrigação do trabalho e do serviço aos homens brancos não são questionadas pelo pintor, que, de outra forma, vê com naturalidade a exploração de homens e mulheres negras escravizadas.

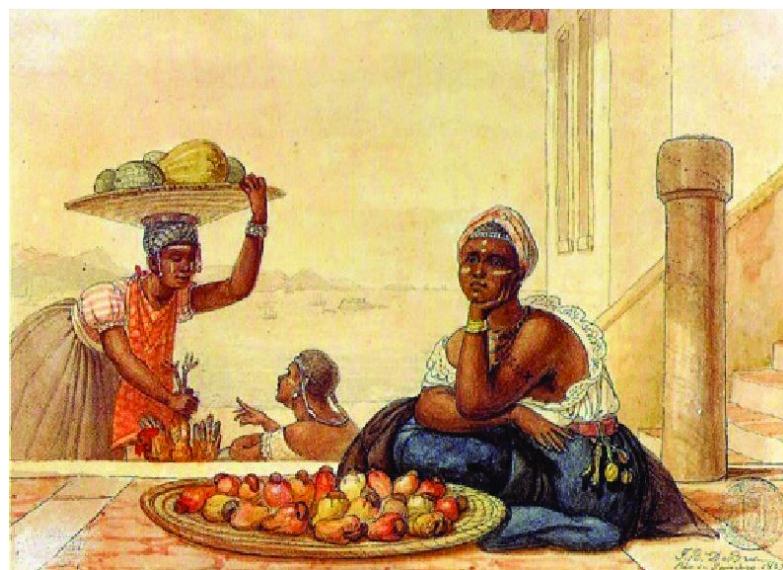
A presença dos dois cachorrinhos que aparecem no canto inferior direito da cena também pode expressar, além do aspecto cotidiano, a sua semelhança com os escravizados, destacando um processo de desumanização e inferiorização da população negra na sociedade colonial. Vistos, não como semelhantes pelos senhores brancos, mas como seres racialmente inferiores, cujo trabalho pesado é apontado como forma de aproximação, nunca completada, com a civilização ocidental.

A imagem não é analisada pelo autor, sendo utilizada apenas como ilustração do trabalho realizado pelos escravizados, contribuindo para a naturalização da exploração e das condições de trabalho da população negra no período imperial, o que a caracteriza como uma Imagem canônica, que reforça a imagem do homem e da mulher negra como escravizados.

Em sala de aula, o professor poderia analisar a imagem em comparação com outras imagens do trabalho realizado por homens negros na atualidade, propondo um exercício de identificação das mudanças e permanências na condição de trabalho da população negra e uma crítica do racismo estrutural, que influencia a posição social dos indivíduos na sociedade.

A próxima imagem (fig. 3) foi produzida pelo pintor francês em 1827 e é intitulada “Negra tatuada vendendo caju”. A cena também se passa em uma rua da cidade do Rio de Janeiro em que se observa uma escada ao lado de uma casa da qual se destacam duas grandes janelas, uma pequena coluna ao lado da escada e, ao fundo, completando o cenário, vemos o mar da baía de Guanabara. Em primeiro plano, uma mulher negra sentada diante de uma cesta de cajus exposta no chão é o elemento que dá nome a pintura de Debret. Em segundo plano, outras duas mulheres negras, uma sentada e outra em pé com um cesto sobre a cabeça, realizam a ação de venda aguardada pela personagem principal da cena.

Figura 3 - Negra tatuada vendendo caju, de Jean-Baptiste Debret, 1827.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 8, p. 147)

A imagem de Debret encontra-se no capítulo 8 do livro do 8º ano intitulado “A chegada da Família Real e a emancipação política do Brasil” localizada na seção “Para Saber Mais”. Outra vez, a imagem é utilizada como ilustração do texto principal da página que destaca a forte presença da população negra nas pinturas do pintor francês. A imagem tem tamanho destacado na página e indicação da fonte, contudo não tem o nome mencionado, nem é problematizada pelo autor, indicando a percepção da sua mensagem pelos estudantes apenas pelo aspecto visual, o que pode fortalecer o estereótipo de que os negros eram preguiçosos e não gostavam de trabalhar.

Assim como a imagem anterior, esta pintura de Debret apresenta uma cena cotidiana em que destaca a presença de negras escravizadas realizando a atividade de ganho, o que como vimos, distingue-se da condição dos escravizados de grandes

fazendas em razão da maior autonomia para circular pelas ruas da cidade. A visão do pintor sobre as personagens é focada no trabalho, permanecendo a sua identificação como mulheres escravizadas.

A presença em grande número de homens e mulheres negras nas cenas representadas por Debret não se deve a uma intenção de dar destaque especial a população negra, mas ao fato de que seu objetivo artístico era retratar de forma realista o que observava e as ruas do Rio de Janeiro estavam sempre povoadas de escravizados, o que de fato, chamou a atenção do pintor francês.

Apesar de retratar diretamente a realidade de trabalho das escravizadas, destacando a importância de homens e mulheres negras na dinâmica da cidade, a imagem apresenta chaves de interpretação que nos dão uma visão para além das intenções do artista e revelam o protagonismo da população negra em atitudes silenciosas e portadoras de força e resistência.

O contraste entre o estado de espírito das três personagens é algo que chama a atenção na cena. Enquanto, em segundo plano, as duas mulheres negras revelam suas habilidades para negociar suas mercadorias, a negra vendedora de caju apresenta-se com feição de tristeza e apatia diante da sua mercadoria. A visível sensação de insatisfação, no entanto, vai na contramão do que os senhores brancos esperam de escravizados de ganho, uma postura receptiva para agradar os clientes e aumentar os lucros. A melancolia da negra vendedora de cajus é, para além de uma simples tristeza passageira, uma reação de resistência e inconformismo com a situação de escravização a que está submetida. O que atualmente poderia ser identificado como depressão, foi denominado de Banzo para referir-se a profunda tristeza sentida pelos africanos traficados de suas terras de origem para serem escravizados no Brasil.

Outro aspecto revelador dos sentidos da imagem pode ser observado na vestimenta da personagem principal. O pequeno turbante na cabeça é um elemento que indica o pertencimento cultural e étnico das mulheres africanas, podendo apresentar variações quanto ao tamanho, a cor e a forma como são amarrados, o que se observa em outras representações de mulheres negras nas pinturas de Debret. Há ainda, o acessório que a mulher traz preso à cintura, identificado como uma penca de balangadãs. O nome faz referência a onomatopeia do som que o objeto fazia ao balançar com o movimento do corpo. Os balangadãs são vistos como um amuleto

para a proteção pessoal e guardam ligação com a ancestralidade africana em suas crenças e elementos sagrados.

O objeto faz parte das chamadas joias de crioula, utilizadas por mulheres negras escravizadas e libertas, que tem sua origem na Bahia. Como nos explica Teixeira (2017):

Geralmente, essas joias eram usadas na cintura, por ser a zona que marca a fertilidade e, consequentemente, por possuir um grande significado ritual religioso. Sua disposição dava-se por meio de argolas individuais ou tiras de couro ou ainda outros materiais, em que cada peça continha cerca de 20 a 50 objetos. Eram altamente movimentados e sonoros ao se chocarem uns com os outros, tanto que lhe conferiu uma denominação de referência onomatopéica para muitos estudiosos do tema. Logo, esse potencial sonoro é inherente à sua composição, haja vista que diversos amuletos possuem a função de “espantar” as influências malignas através do som. (p. 848)

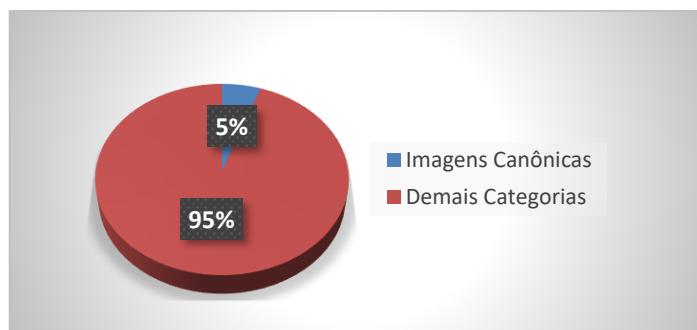
As pencas de balangandãs eram formadas por uma base chamada nave na qual eram dispostas as demais peças que tinham formatos diversos de frutas, animais entre outros. Caracterizavam uma ação das mulheres negras em um pequeno ato cotidiano de resistência que mantinha presente suas origens e culturas africanas.

Mesmo sendo uma imagem canônica, que reforça a representação da mulher negra como escravizada, o uso crítico da pintura de Debret e sua problematização podem contribuir para desconstrução de uma visão da população negra como passiva diante da realidade da escravidão, o que, no entanto, não foi desenvolvido pelo autor.

Em sala de aula, o professor poderia propor que os estudantes investiguem os elementos simbólicos que compõem as vestimentas das personagens, identificando seus significados e como eles contribuem para a resistência cultural das populações negras escravizadas no Brasil.

Na coleção Jovem Sapiens – História de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini da editora Scipione (2022) encontramos um total de 15 imagens canônicas distribuídas entre os volumes, sendo 6 imagens no livro 7º ano, 8 imagens no livro do 8º ano e 1 imagem no livro do 9º ano. À semelhança da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022), a maior concentração das imagens canônicas foi verificada nos volumes do 7º e 8º anos em razão do período histórico abordado nesse anos escolares e, também, não foram encontradas imagens canônicas no livro do 6º ano. Quanto ao percentual das imagens em relação a totalidade de fontes iconográficas sobre a população negra, observamos a relação no gráfico a seguir.

Gráfico 2- Imagens canônicas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al., 2022)

Trata-se de um percentual de 5% em relação aos demais blocos temáticos, menor se comparado com a coleção da editora FTD. Quanto a análise qualitativa das imagens, veremos a seguir como desenvolvem a representação da população negra e o emprego pedagógico das imagens no livro didático.

A imagem a seguir de Jean-Baptiste Debret é intitulada “Vendedor de flores e de fatias de coco” de 1829 (fig.4). Diferente das imagens anteriores, esta cena contém uma personagem branca que aparece representada com roupas elegantes e joias ao estilo das classes dominantes da corte do Rio de Janeiro. O cenário da cena é caracterizado por uma rua onde aparecem todos os personagens e, ao fundo, o prédio de uma igreja. Os personagens foram representados em dois grupos, o primeiro, na cena em destaque em primeiro plano, mostra a senhora acompanhada de três mulheres escravizadas comprando flores de um homem negro escravizado. O segundo grupo mostra as beatas, como foram chamadas por Debret, caminhando em direção à igreja.

Figura 4 - Vendedor de flores e de fatias de coco, de Jean-Baptiste Debret, 1829.



Fonte: Imagem reproduzida em Jovem Sapiens - História (Dias et al., v. 7, 2022, p. 25)

A imagem aparece em destaque no capítulo 1 do livro do 7º ano intitulado “Construindo a História” no tópico “Mudanças, permanências e rupturas”. O texto principal destaca os processos de mudanças e permanências na História e usa como exemplo a escravidão como um processo de longa duração. Apesar de não trabalhar a imagem no texto principal, os autores apontam uma crítica a situação dos escravizados, destacando o racismo na sociedade atual como uma consequência da escravidão. No manual do professor, os autores orientam apresentar aos discentes o texto “A alma terrível das ruas” de Rosane Pavan publicado no Portal Geledés². O texto faz uma análise da imagem, enfatizando a hierarquia social entre os escravizados e destacando os elementos distintivos na pintura.

O vendedor de flores realiza o trabalho de ganho com suas vendas, enquanto as demais mulheres são escravizadas domésticas da casa da senhora branca. Alguns elementos da imagem contribuem para identificar os significados presentes na pintura. Chamou-nos a atenção a roupa do vendedor, que também usa trajes elegantes, que pode indicar uma estratégia para melhor abordar os clientes ou uma indicação de que se trata de um escravizado de um senhor de posses. Seus gestos também são elegantes com uma postura ereta segurando a bandeja de fatias de coco em uma das mãos enquanto com a outra oferece as flores para a senhora. A especialização do escravizado era um elemento importante para o desenvolvimento do trabalho de ganho.

As mulheres escravizadas também vestem roupas elegantes e ostentam joias, demonstrando a riqueza dos seus senhores. Elas estão dispostas em fila logo atrás da senhora. A primeira mulher negra imediatamente após a senhora apresenta diferenças que indicam uma hierarquia em relação às outras escravizadas. Seu vestido parece ser mais caro com diferenças na estampa, no tecido e nas rendas. Ela usa um grande colar no pescoço e carrega uma bolsa da qual retira o dinheiro para pagar o vendedor. Contudo, a maior diferença está no sapato que ela calça, enquanto as demais mulheres estão descalças, assim como o vendedor.

Em segundo plano, as beatas caminham pela rua com o corpo quase totalmente coberto. Elas passam diante de um mendigo, que encostado ao muro

² O texto pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.geledes.org.br/a-alma-terrivel-das-ruas/> acesso em 09/08/2025.

estende a mão para pedir esmolas.

A cena representada por Debret evidencia a hierarquia e a desigualdade da sociedade colonial. A mulher branca simboliza o domínio dos europeus sobre os demais grupos sociais, o mendigo expressa a pobreza, enquanto a senhora e as escravizadas ostentam as joias. Até entre os escravizados a desigualdade foi representada na distinção entre os vestidos e as joias e, principalmente, nos sapatos, benefício raramente concedido a um escravizado. Os sapatos, em outro contexto, simbolizam que o homem ou a mulher negra são alforriados e, portanto, pessoas livres.

A imagem pode ser empregada pelo professor em sala de aula para desnaturalizar as desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade, destacando a concentração de riquezas através da exploração da mão de obra negra escravizada e suas consequências nos dias atuais.

A próxima imagem (fig. 5) de autoria de Jean-Baptiste Debret é intitulada “Carregadores de café a caminho da cidade”, de 1826. A pintura difere das imagens analisadas anteriormente, pois se passa em um cenário rural e os escravizados representados não realizam trabalho de ganho. São escravizados empregados na produção de café pertencentes a um grande proprietário de terras. A produção de café no Brasil alcançou grande importância econômica no período imperial, sobretudo durante o Segundo Reinado, fazendo emergir os cafeicultores como grupo dominante no cenário político nacional.

Figura 5 - Carregadores de café a caminho da cidade, de Jean-Baptiste Debret, 1826.



Fonte: Imagem reproduzida em Jovem Sapiens - História (Dias et al., v. 8, 2022, p. 240)

A imagem aparece no capítulo 9 do livro do 8º ano intitulado “Segundo Reinado” na seção “Atividades”. São apontadas duas questões para a interpretação da imagem: a) Que pessoas aparecem representadas na imagem? Qual etapa da produção de café elas estão realizando? b) Em quais outras etapas da produção de café essas pessoas trabalhavam no Brasil, no século XIX?. No manual do professor os autores orientam relembrar aos estudantes a diversidade de pinturas produzidas por Debret no século XIX e que, sobre o café, o artista produziu outras imagens dos ramos e da venda do café torrado.

A atividade proposta não questiona a situação da escravidão dos negros e não destaca as estratégias de resistência adotadas para superar as dificuldades no trabalho do transporte do café. Apenas produz a percepção da importância da mão de obra escravizada negra para o desenvolvimento da atividade econômica no Brasil império em mais um processo de naturalização da exploração da mão de obra escravizada africana.

A cena é dinâmica representando a caminhada realizada pelos escravizados. Debret pintou oito homens escravizados, que carregam com dificuldade pesadas sacas de café sobre a cabeça. Todos eles trazem ramos de café junto ao corpo e, à frente do grupo, foi representado uma espécie de chefe da comitiva, que não transporta nenhuma saca de café, mas tem a função de animar os companheiros e ajudar a manter o ritmo da caminhada com cânticos de trabalho.

A caminhada longa e difícil por estrada de terra atravessando terrenos íngremes expressa o trabalho penoso realizado pelos escravizados no transporte do café e, ainda, a falta de infraestrutura para o escoamento da produção das distantes fazendas do interior do estado até o litoral. Não há mulheres no grupo, o que indica que o trabalho era uma atividade essencialmente masculina. A cena também não mostra nenhum feitor acompanhando os escravizados.

A imagem pintada por Debret expressa uma certa alegria dos trabalhadores com o transporte do café mesmo com as dificuldades do caminho e o peso da carga. Contudo, a agitação dos corpos e o ritmo da caminhada, bem como os cânticos puxados pelo líder e respondidos em coro pelos demais homens são uma forma de resistir a dureza do trabalho e distrair as dores do corpo enquanto o percurso vai sendo completado.

Os cânticos de trabalho são uma herança africana empregada no Brasil pelos escravizados. “A música que animava aqueles corpos negros podia ajudar a aliviar o peso sobre os ombros, mas sobretudo aliviava o espírito, permitindo aos africanos persistir, afirmar sua humanidade, não desesperar” (Reis, 1993, p. 12).

De acordo com o historiador Paulo Cruz Terra (2007),

A música ocupava um lugar central nos trabalhos realizados em grupo, não só porque funcionava como uma distração para o fardo do serviço, mas também porque servia para coordenar a energia do time de trabalho, cuja ação estava atrelada ao ritmo da música. (p. 92)

A música era uma forma de resistência, e mesmo que a pintura de Debret retrate a cena como o trabalho imposto a homens negros escravizados, a leitura dos sentidos implícitos da imagem permite apresentar a agência dos africanos na persistência da vida ante a violência mortal da escravidão.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para destacar as formas de resistência da população negra em meio à exploração do trabalho escravizado. O professor pode sugerir que os estudantes investiguem a função do homem que segue à frente do grupo, e assim, analisar a preservação de elementos culturais africanos através das músicas de trabalho.

3.1.2 Rugendas

O pintor alemão Johann Moritz Rugendas, assim como Debret, veio ao Brasil no início do século XIX para documentar e produzir imagens do processo colonial brasileiro de acordo com o pensamento científico dos naturalistas viajantes do período. Formado na Academia de Belas Artes de Munique, era membro de uma família de artistas, tendo iniciado ainda cedo no desenho com seu pai e se especializado na oficina de Albrecht Adam na pintura de batalhas. (Roca, 2017, p. 35)

Ainda jovem, com dezenove anos, Rugendas teve conhecimento da expedição organizada por Georg Heinrich von Langsdorff a mando do império russo para explorar e registrar as riquezas da fauna, da flora e da população do Brasil. O jovem pintor alemão assinou o contrato com Langsdorff para ser desenhista da expedição científica e, em 1822, desembarcou no Rio de Janeiro, permanecendo durante os primeiros meses em uma fazenda de propriedade de Langsdorff, onde teve o primeiro contato com a nova terra e com a população do local.

O iniciante pintor Rugendas decidiu tomar um rumo diferente dos artistas da

família e começou a traçar seu próprio caminho como pintor na expedição científica, o que despertaria seu interesse na pintura histórica, levando-o, mais tarde, a empreender novas viagens pela América, onde retratou diferentes paisagens e tipos sociais na Argentina, no Brasil e no México. Como resultado das observações e registros, Rugendas publicou na Europa, entre 1827 e 1835, seu livro “Viagem pitoresca através do Brasil” com cerca de cem pranchas nas quais detalhava as paisagens naturais, os tipos sociais de indígenas e africanos e seus usos e costumes.

A falta de conhecimento sobre o Brasil fez o pintor alemão admirar-se da quantidade de escravizados negros circulando por toda parte na cidade do Rio de Janeiro, chegando a afirmar que não seria exagero reservar boa parte de seu livro para registrar seus usos e costumes.

De acordo com Rugendas (1940),

o único lugar da terra em que é possível fazer semelhante escolha de fisionomias características, entre as diferentes tribus de negros, é talvez o Brasil, principalmente o Rio de Janeiro; é, em todo caso, o lugar mais favorável a essas observações. Com efeito, o destino singular dessas raças de homens traz aqui, num mesmo mercado, membros de quasi tôdas as tribus da África. Num só golpe de vista pode o artista conseguir resultados que, na África, só atingiria através de longas e perigosas viagens a tôdas as regiões dessa parte do mundo. (p. 70)

Seguindo a ideologia dos viajantes naturalistas do século XIX, Rugendas intencionava contribuir com a produção do conhecimento científico fazendo conhecer, por meio de suas pinturas e relatos, o exótico, o estranho e o desconhecido mundo dos tipos e costumes dos povos indígenas e africanos encontrados no Brasil.

Imbuído do pensamento naturalista, Rugendas busca em suas pinturas classificar e identificar as especificidades físicas dos diversos grupos étnicos de africanos que encontrou no Brasil. O artista corroborava a crença na sua inferioridade racial, contudo, mesmo criticando o mal da escravidão da qual a Europa já havia se livrado, enxergava a contribuição do trabalho compulsório como meio de civilização da população negra no processo de colonização do Brasil.

Analisando as pinturas de Rugendas, a historiadora Iohana Brito de Freitas (2009) aponta que,

Diferentemente de Debret, onde o enfoque está nas vestes e nos acessórios dos representados, Rugendas não dá grande atenção à indumentária, debruçando-se essencialmente sobre fisionomias, tatuagens e escarificações – o próprio fato de representar apenas quatro pessoas por vez é significativo no que pauta a intencionalidade do autor. (p. 56)

Rugendas foi orientado pelo naturalista Alexander von Humboldt sobre como deveria proceder nas suas representações sobre os tipos sociais destacando a importância da pintura para as análises científicas (Roca, 2017, p. 37). O detalhamento das características físicas, o desenho dos bustos e perfis e a classificação de homens e mulheres africanas de diversos locais do continente são exemplos da influência de Humboldt na pintura de Rugendas. Contudo, o olhar europeu do artista sobre os tipos sociais do Brasil o fez, por vezes, idealizar suas representações “ao utilizar traços europeus, suavizados e um estilo clássico em corpos negros e indígenas”. (Sirqueira, 2022, P. 67)

A pintura a seguir (fig.6) de autoria de Johann Moritz Rugendas, intitulada “Venda no Recife”, foi pintada em 1835 durante sua passagem pelas províncias da região nordeste. A imagem mostra uma cena urbana que se passa em dois ambientes: na rua, onde observamos a maioria dos personagens representados; e na venda, onde identificamos o proprietário e alguns clientes. O cenário é composto ainda pelo sobrado, em segundo plano, e, ao fundo, por outras casas, enquanto a vegetação é caracterizada por palmeiras localizadas próximo das construções.

Figura 6 - Venda no Recife, de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 7, p. 208)

A imagem está localizada no capítulo 9 do livro do livro do 7º ano intitulado “América portuguesa: colonização” na seção “Para Refletir”. O texto que acompanha a imagem, da historiadora Sheila de Castro Faria, tem por título “Colônia sem pacto colonial” e afirma a existência de atividades comerciais do Brasil com outras regiões da América, da Ásia e da África, destacando que o comércio de escravizados era controlado por comerciantes residentes no Brasil.

O texto traz ainda duas perguntas: a) O pacto colonial era o compromisso de a colônia (Brasil) só comerciar com a metrópole (Portugal); segundo o texto, era isso mesmo que acontecia? Justifique. b) Ainda segundo o texto, quem detinha o controle sobre o tráfico de escravizados para o Brasil no século XVIII?

No box “Escutar e falar”, na mesma página da imagem, o autor pede para que, em dupla, os estudantes respondam qual a importância da pesquisa em História.

As atividades propostas pelo autor não dialogam com a imagem utilizada na página, que, nem de forma ilustrativa, se relaciona ao assunto abordado no texto. Enquanto a imagem apresenta uma cena de comércio interno da colônia, o texto se refere ao comércio internacional do Brasil com outras regiões do mundo, sugerindo que, na prática, não houve um exclusivo comercial português.

Apenas no manual do professor, um texto de apoio da historiadora Sheila de Castro Faria indica que os comerciantes que fizeram fortuna com comércio agroexportador mantinham relação com o comércio interno da colônia. Sobre os grandes comerciantes, a autora afirma que “suas práticas mercantis não se restringiam ao tráfico negreiro, participando do comércio interno de alimentos, de práticas de agiotagem e da aquisição de contratos da Coroa portuguesa para a cobrança de impostos.” (apud Boulos Júnior, 2022, v. 7, p. 208). Cabe ao professor, portanto, estabelecer a relação da imagem com o assunto abordado no texto para que ela possa ser utilizada como fonte para a reflexão crítica na sala de aula. Para além do tema proposto na seção, cabe, principalmente, discutir a forma com as pinturas do período representavam a população negra, o que em nenhum momento foi proposto pelo autor.

Rugendas (1940), ao passar por Pernambuco, identificou aspectos que, sob seu olhar, se diferenciavam do Rio de Janeiro. Vejamos:

Essas duas cidades (Salvador e Recife) têm menos esplendor que a residência da Corte Imperial; mas goza-se nelas do aspecto de um bem-estar mais generalizado, de uma atividade mais livre. Esta observação liga-se principalmente às classes médias e inferiores: o número de pequenos proprietários e trabalhadores livres é em geral maior do que nas províncias meridionais (p. 157)

A cena apresentada na pintura de Rugendas destaca a sociabilidade dos diferentes sujeitos representados pelo pintor: homens e mulheres negras escravizadas, o comerciante no interior da venda, seu funcionário (trabalhador livre), as senhoras na varanda da casa, o padre conversando com as mulheres

escravizadas. Tudo se passa em aspecto de harmonia como um dia normal sem conflitos e tensões com um bem-estar generalizado como afirma o autor. Em uma só pintura o artista reuniu vários sujeitos em situações diversas, o que expressa uma visão idealizada do cotidiano da cidade.

Outro aspecto que afirma uma idealização é a caracterização das personagens. As mulheres negras aparecem todas muito bem vestidas e o tom de branco predomina nas suas roupas. Quase todas aparecem usando o turbante e algumas joias.

No centro da cena, uma mulher negra se destaca em relação às demais. Ela veste uma roupa de estilo diferente em tom de vermelho com uma capa que cobre toda a parte superior do corpo. A mulher, que aparenta ser uma escrava liberta pelo calçado nos pés, fuma um grande cachimbo e leva na cabeça um cesto coberto por folhas. No canto direito, uma mulher negra conversa calmamente com um homem negro que está escorado em uma prateleira de madeira.

No interior da venda, o proprietário observa o movimento da rua, enquanto seu funcionário atende uma criança negra. A venda parece estar bem abastecida com as mercadorias expostas ao fundo.

A pintura de Rugendas destaca ainda a dinâmica do comércio na cidade de Recife expresso, sobretudo, pela venda, mas também pelas diversas mulheres negras que realizam o trabalho de ganho oferecendo seus produtos, como, por exemplo, a mulher negra que mostra um colar para a senhora branca no alto da varanda da casa.

Um elemento quase despercebido chama a atenção sobre a visão do pintor em relação a população negra. Todos os personagens brancos aparecem em posição superior. Na venda, os quatro homens brancos estão em posição elevada em relação a todos que estão na rua. O padre, mais alto, tem um ângulo de visão descendente para as mulheres e, no alto da varanda, as mulheres brancas falam de cima para baixo com as mulheres negras. Esta representação de superioridade dos personagens brancos é vista por Rugendas como uma situação harmoniosa na sociedade colonial, o que indica a visão etnocêntrica do pintor alemão.

A imagem pode ser usada em sala de aula para analisar a visão dos pintores europeus sobre a população negra no Brasil, investigando as formas como homens e mulheres negras foram representados na cena. Esta atividade contribui para fazer a crítica do autor e para identificar os significados atribuídos à população negra no

período retratado.

A próxima imagem (fig. 7) de autoria de Rugendas é chamada a “Derrubada de uma floresta” e foi pintada em 1835. A cena representa a limpeza do terreno com a derrubada das árvores de uma floresta para iniciar alguma atividade econômica, como uma plantação. É possível perceber que o trabalho é realizado por mão de obra escravizada, seis homens negros realizam o corte das árvores, que aparecem espalhadas pelo terreno. O trabalho é fiscalizado por um homem branco que aparece montado em um cavalo no centro da imagem, e por outro, que aparece sentado próximo a dois escravizados que estão cortando uma árvore no canto direito. Em destaque em primeiro plano, percebemos o resto de uma grande árvore que ainda não foi retirada do local. No alto da colina, aparece uma pequena casa, que indica o início das construções na paisagem.

Figura 7 - Derrubada de uma floresta, de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 8, p. 209)

A imagem aparece no capítulo 11 do livro do 8º ano intitulado “Segundo Reinado: política, economia e guerra” na seção “Para refletir”. A seção apresenta duas fontes para consulta: a fonte 1 é um texto extraído do livro “O trabalho nas fazendas de café” da historiadora Ana Luiza Martins (1994), que traz uma fala do barão de Pati do Alferes em que critica a derrubada das matas e o desperdício da madeira que era incendiada; a fonte 2 é a imagem de Rugendas representando a derrubada da floresta. Na mesma página, uma atividade apresenta três perguntas sobre as fontes: a) O que o cafeicultor está criticando na fonte 1? b) O que se vê na imagem? c) Que relação se pode estabelecer entre a fonte 1 e a fonte 2?

A atividade proposta utiliza o texto e a imagem como fontes extraiendo deles as

informações necessárias para o objetivo proposto no Manual do Professor: contribuir para o desenvolvimento do tema educação ambiental. Contudo, a ausência de crítica quanto ao emprego da mão de obra africana contribui para a naturalização da escravização e fortalecimento de estereótipos sobre a população negra. Como apontou o sociólogo Stuart Hall (2016), a imagem é polissêmica e teve um dos seus sentidos privilegiados.

A cena caracteriza o contexto do período colonial quando a exploração dos territórios antes ocupados por populações indígenas era realizada com a derrubada das matas e o desenvolvimento de uma atividade comercial. Ela expressa também o tipo de relação predatória que foi estabelecida com a natureza, com a extração de recursos para a comercialização, como a madeira. A floresta em pé era sinal de um território primitivo, selvagem e não civilizado, então a derrubada das matas confunde-se, neste sentido, com a chegada da civilização e dos valores europeus trazidos pelo homem branco.

Na imagem, os homens negros foram representados como trabalhadores escravizados. Eles aparecem manuseando ferramentas, fazendo o transporte da madeira e obedecendo as ordens dos senhores brancos, que aparecem em posição de superioridade, um deles montado em um cavalo e outro sentado confortavelmente, enquanto observa o trabalho sendo realizado. Ambos em posição de poder sobre os demais personagens.

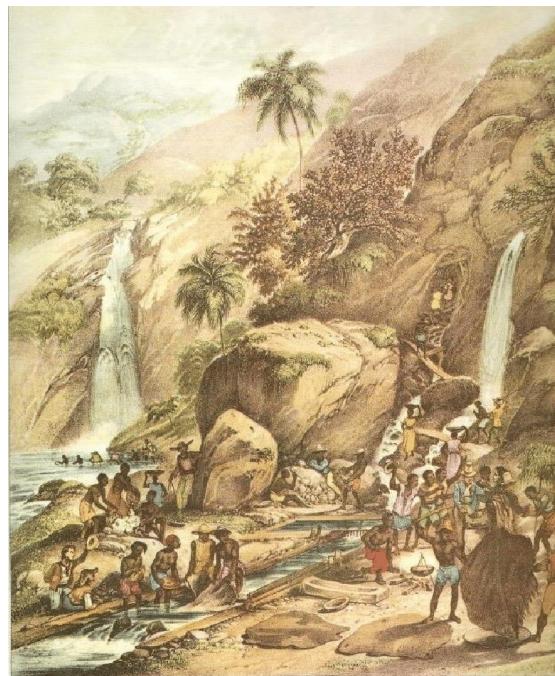
A derrubada da floresta, além do processo de devastação do ambiente, expressa o poder e a ação destrutiva dos europeus sobre os povos dominados. O valor das árvores não se define por sua grandiosidade, pelos anos que levou para crescer e nem pelo conjunto das árvores que forma uma floresta. No processo colonial, ela só possui um valor utilitário enquanto mercadoria destinada para o consumo. O mesmo pode ser dito dos homens escravizados que aparecem na cena. Seu valor é dado pela habilidade e força que dispõe para trabalhar e servir aos senhores brancos. Não interessa ao seu emprego como escravizado se ele vem de uma cultura rica e diversificada, de que parte do continente africano ele se origina, se era um rei ou príncipe. A civilização europeia chegou até ele e cortou suas raízes, buscou romper sua ligação com seus ancestrais, impôs uma língua, desqualificou seus deuses e suas crenças e colocou sua história em uma escala hierárquica que desconhece suas contribuições, seus conhecimentos e seus valores.

A imagem pintada por Rugendas expressa uma visão que é bem recebida na Europa: a da colonização como exploração dos recursos naturais, a dominação de povos e a imposição cultural, a afirmação da superioridade europeia e a hierarquização das populações de todo o mundo com base na raça.

A imagem pode ser empregada em sala de aula para realizar uma comparação dos efeitos da colonização europeia no meio ambiente e nos povos indígenas e africanos, identificando a relação de violência, o sentido utilitário dos recursos naturais e da mão de obra, bem como a imposição da cultura europeia sobre os povos dominados.

A próxima imagem (fig. 8) produzida por Rugendas em 1835 chama-se “Lavagem de minério de ouro, próximo ao morro do Itacolumi”. A imagem mostra diversos homens negros escravizados realizando o trabalho de mineração em uma montanha de onde descem as águas de uma cachoeira.

Figura 8 - Lavagem de minério de ouro, próximo ao morro do Itacolumi, de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 242)

A imagem aparece no capítulo 8 intitulado “A expansão das fronteiras da colônia portuguesa” na seção “Atividades” do livro do 7º ano. Ela é acompanhada da seguinte questão: “Produza um texto com base na imagem a seguir. Descreva quais pessoas foram representadas, o que estão fazendo, que roupas estão usando, como era o dia a dia dessas pessoas e como o artista retratou a paisagem. Procure incluir,

no texto, os tipos de mineração realizados e os nomes dos objetos utilizados em cada técnica mineradora.” No Manual do professor, solicita-se orientar os discentes a consultarem o infográfico nas páginas 230 e 231, produzido com base na imagem de Rugendas e que traz explicações sobre as técnicas de mineração e os sujeitos envolvidos na atividade.

A atividade dialoga com a imagem e busca analisar seus elementos, extraíndo informações sobre o trabalho realizado e questionando a representação da população negra pelo artista, o que contribui para uma reflexão crítica sobre a situação de homens e mulheres negras escravizadas no Brasil do século XIX.

Vários aspectos da pintura de Rugendas ajudam a compreender os métodos de mineração adotados no período. Três técnicas de extração e produção do ouro podem ser percebidas. A primeira, que aparece com maior destaque na cena, é chamada de grupiara. Ela consiste na extração de material das encostas das montanhas pelos escravizados, que depois era transportado por meio de canais escavados que o levavam até tanques de coleta chamados de mundéu. Nestes tanques, o couro de boi era colocado para prender o ouro deixando que o restante do material escorresse, e por último, o couro era batido para extrair o ouro acumulado. A cena pode ser observada no canto direito inferior.

A segunda técnica que podemos perceber na imagem é a extração do ouro de aluvião, no canto esquerdo ao fundo. Essa técnica consistia em separar o cascalho retirado do leito do rio ou das margens usando uma ferramenta chamada bateia, que foi introduzida no Brasil pelos africanos escravizados.

Mais acima e ao fundo, é possível perceber a terceira técnica chamada de galeria. O ouro era extraído da montanha por meio da escavação de túneis escorados com madeira. Essa técnica era mais perigosa devido ao risco de desabamento dentro dos túneis.

Entre os personagens representados aparecem diversos homens negros escravizados vestidos com roupas simples e pés descalços; algumas mulheres, que também podiam trabalhar na mineração, mas que em sua maioria realizavam trabalho de ganho vendendo doces e quitutes; o proprietário da mina vestido com calça, paletó e chapéu; e os feitores que fiscalizavam e aplicavam castigos aos escravizados.

A cena pintada por Rugendas passa a ideia de que tudo funcionava

perfeitamente, contudo um sentido implícito na imagem é a dureza do trabalho realizado pelos escravizados e suas precárias condições, como muitas horas de trabalho, pouca comida e a violência dos castigos físicos.

No Manual do Professor, encontramos a seguinte passagem da historiadora Jaqueline dos Santos (2022):

Os danos sofridos pelos trabalhadores e trabalhadoras da mineração não é algo de hoje. Diversos riscos eram comuns na rotina do trabalho na mineração: exaustão física; pouca alimentação; exposição prolongada em água fria; alcoolismo; insalubridade do local de trabalho; soterramento; mutilação; afogamento; explosões; doenças como a tuberculose (conhecida como “a doença da mina”) e a silicose. A expectativa de vida de uma pessoa negra nas minas era de apenas sete anos, o que obrigava os colonos a sequestrarem cada vez mais pessoas e forçá-las a trabalhar em regime de escravidão, para dessa forma manter a “produção aurífera” e atender os interesses da Coroa portuguesa. (apud Dias *et al.*, v. 7, 2022, p. 231)

Apesar da violência e do desgaste no trabalho, havia resistência dos escravizados através de fugas e do contrabando do ouro, o que era usado para realizar a compra da alforria. Interessa-nos na análise dessas imagens perceber e destacar a agência da população negra e o seu protagonismo na luta contra escravidão e pela liberdade, sentidos escondidos por trás das imagens canônicas.

Em sala de aula, o professor pode utilizar a pintura de Rugendas como uma imagem geradora, solicitando aos alunos que investiguem para além dos sentidos denotativos, os silêncios que ela traz, como por exemplo, a dureza do trabalho e as formas de resistência da população negra, contribuindo para destacar a luta pela liberdade e o protagonismo dos escravizados.

A próxima imagem (fig. 9) de autoria de Rugendas é intitulada “Moinho de açúcar”, de 1835. A cena é também uma representação de sua passagem pelas províncias do nordeste do Brasil e do registro do seu olhar sobre os tipos sociais, os costumes e o estágio do processo colonial.

Figura 9 - Moinho de açúcar, de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 8, 2022, p. 13)

A imagem aparece na seção “Vamos começar” do livro do 8º ano, que explora os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas que serão abordados no volume. A figura não tem muito destaque e divide a página com outra imagem de mesmo tamanho e de autor desconhecido, representando a mineração de diamantes no século XIX.

As duas imagens são acompanhadas da seguinte questão: “Escreva um texto explicando a importância das atividades retratadas nas imagens para a economia do Brasil colonial. Para isso, use os conceitos a seguir.” Então apresenta as palavras que deverão ser utilizadas pelos estudantes para produzir o texto: escravidão, colônia, metrópole, comércio, mineração, engenhos.

No Manual do Professor, é indicada a seguinte opção de resposta:

4. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: Durante o período Colonial, a produção de açúcar nos engenhos constituiu uma atividade altamente lucrativa, decaindo em importância apenas com o início da mineração de diamante e ouro no século XVIII. Em ambas as atividades, o sistema de escravidão fornecia a força de trabalho para sua exploração. O comércio desses produtos para fora da Colônia era exclusividade da metrópole portuguesa. (Dias et al. V.8, 2022, p. 13)

A atividade proposta utiliza as imagens como fontes históricas, mas, como é possível perceber na sugestão de resposta no Manual do Professor, o texto redigido é acrítico quanto a representação e exploração da mão de obra escravizada africana, limitando-se a destacar que foram importantes para o desenvolvimento das duas atividades comerciais durante o período colonial, o que reforça o sentido canônico da

imagem utilizada.

A imagem apresenta um cenário rural em que se observa o funcionamento de um engenho de açúcar. Todos os personagens estão dispostos em um pátio no qual a roda do engenho aparece em destaque. Rugendas tentou representar todo o processo da produção do açúcar, assim, no canto esquerdo, através da porta, é possível visualizar uma parte do canavial, de onde vem a matéria-prima para a produção do açúcar. No canto direito da imagem, já desatrelado dos animais, aparece o carro de bois com a cana colhida na plantação, os animais estão localizados no lado oposto. No centro da cena, um homem negro escravizado leva a cana até um outro que a coloca na máquina para iniciar a moagem. No canto direito em segundo plano, o proprietário dá ordens a seus escravizados fiscalizando seu trabalho. Ao lado do marido, a senhora aparece na varanda da casa, próximo a três pães-de-açúcar, resultado de todo o trabalho exposto na cena por Rugendas.

Durante o período colonial, a produção do açúcar da cana foi a principal atividade comercial desenvolvida no Brasil, sua produção ainda registrava na década de 1820 a maior exportação dentre os produtos comercializados pelo país. As capitâncias de Pernambuco e da Bahia foram as que se destacaram com a atividade monocultora, produzida com o emprego de mão de obra escravizada africana.

A montagem dos engenhos era atividade complexa e cara, exigia a importação das máquinas, a formação da plantação e profissionais especializados para acompanhar o processo, como o mestre do açúcar, além da importação mão de obra escravizada. Muitos africanos traficados para trabalhar nos engenhos traziam o conhecimento da produção do açúcar das colônias portuguesas no continente africano.

Na imagem de Rugendas, os personagens negros, homens e mulheres escravizadas, foram representados trabalhando na produção. O cenário figura como se fosse uma paisagem natural em que os sujeitos representados estão integrados à máquina, como se fossem uma parte da engrenagem. O artista não representou expressões nos rostos nem produziu detalhes que pudesse identificar os escravizados. A gravura passa uma imagem de que cada personagem está em seu devido lugar, homens e mulheres negras trabalhando, o senhor branco fiscalizando, tudo funcionando como deveria. A imagem é uma representação naturalizada da exploração da mão de obra escravizada africana.

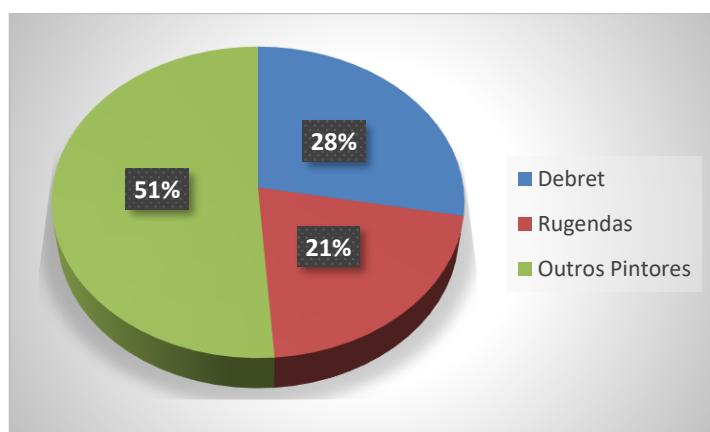
A análise da imagem nos remete a uma reflexão sobre o que está ausente na cena, isto é, a resistência da população negra, sua luta contra a escravidão, seu desejo por liberdade, seus valores, suas crenças, sua cultura e seu protagonismo na História brasileira. A representação feita por Rugendas destacou o que o seu olhar europeu queria ver e o que ele queria levar para apresentar na Europa. Trata-se de uma expressão do apagamento das conquistas da população negra, refletindo uma sociedade hierarquizada pelo recorte racial implementado no processo colonial.

A imagem poderia ser utilizada em sala de aula para questionar a naturalização da escravidão e a ideia de democracia racial, questionando a visão idealizada por Rugendas em sua gravura de uma relação harmoniosa entre os senhores brancos e os trabalhadores negros escravizados, a fim de destacar a luta da população negra contra o sistema escravista.

3.1.3 Outros autores canônicos

Entre os oito volumes das duas coleções analisadas, incluindo o Livro do Estudante e o Manual do Professor, foi encontrado um total de 43 imagens canônicas. Os dois maiores autores foram Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, contudo também foram utilizadas imagens de outros autores, totalizando o número de 15 artistas que produziram imagens canônicas. A distribuição das imagens entre os autores pode ser observada no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Pintores canônicos.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das coleções História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022) e Jovem Sapiens - História (Dias et al., 2022)

As imagens produzidas por Debret e Rugendas correspondem a 49% das imagens canônicas que aparecem nas duas coleções, enquanto a outra metade está

distribuída entre os demais artistas. Selecionei dois autores e duas imagens para apresentar neste tópico, o primeiro é Carlos Julião, o terceiro mais utilizado nas coleções, e o segundo é Modesto Brocos y Gomes, autor de uma imagem muito significativa da condição da população negra durante o Segundo Reinado.

Carlos Julião nasceu Turim no antigo Reino da Sardegna, atual território da Itália, em 1740. Ele exerceu a função de engenheiro militar do exército português, servindo em diversas regiões do império, como na Índia, nas colônias africanas e no Brasil durante a segunda metade do século XVIII.

De acordo com a historiadora Valéria Piccoli Silva (2010),

a expectativa em torno da atuação desses profissionais pragmáticos era de que fossem capazes de viabilizar a ocupação e a defesa dos territórios submetidos à coroa portuguesa, encontrando soluções e propondo intervenções a partir das características e variáveis apresentadas pelo próprio sítio, e não apenas tendo em conta preceitos teóricos. (p. 74)

Carlos Julião foi responsável por realizar vistorias nas fortificações e pela cartografia colonial, além da produção de plantas das cidades coloniais. No Brasil, o militar interessou-se também pela representação dos tipos sociais, produzindo uma iconografia rica em detalhes da população africana, na qual se observam aspectos culturais como a vestimenta, escarificações e costumes.

A imagem a seguir (fig. 10) de sua autoria é uma aquarela produzida no século XVIII intitulada “Negras vendedoras de rua”. A pintura apresenta duas mulheres negras escravizadas vendendo suas mercadorias em cestos de palha transportados sobre suas cabeças. O artista não representou um cenário, apenas um fundo branco e um chão de terra.

Figura 10 - Negras vendedoras de rua, de Carlos Julião, séc. XVIII.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 239)

A imagem aparece no capítulo 8 do livro do 7º ano intitulado “A expansão das fronteiras na América portuguesa” no tópico “Africanos e descendentes”. Ela é acompanhada de um texto que destaca o uso da população negra como mão de obra escravizada, empregada no trabalho nos engenhos, na mineração, nos cafezais, como vendedores urbanos e trabalhadores domésticos. A imagem não é analisada pelos autores, sendo utilizada apenas como ilustração. Seu uso acrítico em um capítulo sobre o contexto da colonização reforça a construção de estereótipos da população negra como mão de obra escravizada, desperdiçando a possibilidade de construir novos referenciais históricos dos africanos no Brasil.

Chamou-nos a atenção o detalhamento das vestimentas das personagens. Ambas vestem roupas semelhantes, a mulher da esquerda, no entanto, tem os pés calçados, que é um indício de sua liberdade. Ela usa uma saia longa, uma camisa branca e um turbante na cabeça. Na cintura, vemos um tecido no qual é amarrado a penca de balangandãs, e nas costas, ela traz uma criança branca envolta em um pano. Observa-se ainda, uma pequena bolsa presa ao pescoço, conhecida como bolsa de mandinga, que assim como os balangandãs, funcionava como amuleto de proteção. A segunda mulher difere da primeira por ter os pés descalços e pela posição do pano da costa, que aparece cobrindo a parte superior do corpo como uma capa.

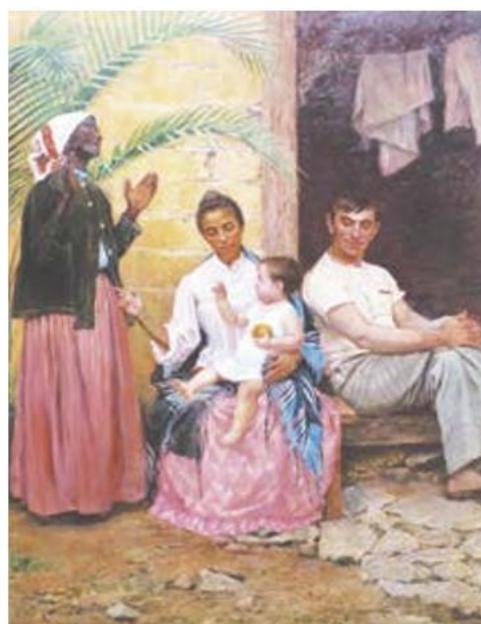
Os elementos da indumentária representados por Carlos Julião são indicações da resistência cultural das mulheres negras, significando proteção e ligação ancestral

com as tradições africanas no Brasil. São, portanto, importantes registros do protagonismo da população negra, recriando seus costumes na diáspora em um contexto de violência e exploração da mão de obra escravizada africana.

A imagem pode ser empregada pelo professor em sala de aula para reforçar os laços culturais entre o Brasil e o continente africano através de um exercício comparativo da aquarela de Carlos Julião com outras imagens que representem a indumentária das mulheres africanas, identificando os sentidos dos elementos simbólicos representados.

A próxima imagem (fig. 11) é de autoria do pintor Modesto Brocos y Gomez intitulada “A redenção de Cam” pintada em 1895. A pintura apresenta, no canto direito, uma senhora idosa negra em pé com os braços erguidos para o alto em posição de oração. Em destaque no centro da imagem, observa-se uma mulher mestiça sentada com uma criança branca no seu colo. Completando a cena, no canto direito, vemos um homem branco sentado olhando de lado para a criança. O cenário é composto, ao fundo, por uma casa simples de taipa³, cuja porta aberta permite observar algumas roupas estendidas. Há também uma palmeira com folhas verdes localizada atrás da senhora idosa.

Figura 11 - A redenção de Cam, de Modesto Brocos y Gomez, 1895.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 9, p. 38)

³ Tipo de construção produzida com barro úmido, que pode ser misturada com materiais orgânicos, como fibras naturais, e que é aplicada diretamente sobre uma estrutura de madeira.

A imagem aparece no capítulo 2 do livro do 9º ano intitulado “Primeira República: dominação e resistência” no tópico “Imigrantes no Brasil”. O texto que acompanha a imagem destaca o crescimento da população brasileira em razão da imigração no período de 1890 a 1930, apontando que os europeus brancos e católicos foram os preferidos. Destaca ainda que, de acordo com o médico João Baptista de Lacerda, o Brasil seria um país totalmente branco em um prazo de 100 anos.

A tarefa que analisa a imagem propõe três questões aos estudantes: a) o que ocorre na cena representada? b) Qual é a mensagem transmitida pelo artista? c) Essa obra realiza visualmente a teoria do branqueamento. Em que consistia essa teoria? As questões propostas contribuem para a reflexão da imagem, possibilitando compreender o significado da representação produzida pelo artista e criticando as teorias eugenistas do final do século XIX

A imagem evoca a política do branqueamento desenvolvida pelo Estado brasileiro após a abolição da escravidão, momento em que foi incentivada a imigração europeia para substituir a mão de obra negra nas fazendas de café e no trabalho urbano, como na nascente indústria brasileira.

A referência usada pelo artista é a narrativa bíblica da “Maldição de Cam”, presente no livro de Gênesis, que durante a Idade Média foi utilizada como justificativa religiosa para escravização da população africana identificada como descendente de Cam devido a cor da pele negra. Na narrativa bíblica, Noé amaldiçoa Cam e sua descendência a serem escravos dos seus irmãos.

Alguns elementos da imagem ajudam a construir o sentido que fundamenta a pintura de Brocos y Gomez. A cena possui uma narrativa de tempo linear, que remete a ideia de progresso e que é identificado como o branqueamento da população brasileira. O artista representou três gerações de uma mesma família, a primeira com a avó negra que foi escravizada, a segunda com a filha mestiça e a terceira com o neto que nasceu branco, remetendo a redenção de Cam e ao fim da maldição.

É significativo a posição da avó que agradece aos céus pelo neto branco, afirmindo o desejo do branqueamento e aceitação do destino do apagamento da raça negra. A filha aponta com a mão direita, indicando que o neto branco será o futuro da família, enquanto o pai observa a criança e sorri com orgulho, sentindo-se responsável pelo filho não ter nascido negro.

De acordo com a historiadora Lilia Moritz Schwarcz (2024):

pressupõe-se que o pai da mãe, que figura no centro do quadro com seu filho no colo, deveria ser mais claro do que sua companheira: a avó da criança que aparece no canto esquerdo. Isso significa dizer que o avô é, portanto, mais uma presença ausente que garante o projeto branqueador, defendido na tela. Isso posto, se é verdade que o movimento percorrido pela obra vai do negro ao branco, pode-se pensar que o trabalho como um todo tem um gênero predominante, uma vez que o "futuro racial" da família é branco e masculino. (p. 291)

Tomando-se a raça negra como um problema que necessita de solução, a imagem remete às mulheres a origem racial africana e aos homens a solução branca que tornará a família e o Brasil uma nação civilizada, desta forma a linha do tempo do progresso culmina em uma sociedade branca e masculina. A pintura induz a uma idealização do branqueamento como se a extinção da raça negra fosse um desejo da população de origem africana. Contudo, o que historicamente já se apontava, recentemente foi comprovado por meio de uma pesquisa para realizar o mapeamento genético da população brasileira, isto é, a miscigenação da população brasileira foi resultado de um longo processo de violência e abuso contra as mulheres negras e indígenas.

No Brasil, 71% da herança genética masculina veio de europeus e 77% da herança genética feminina veio de africanas ou indígenas. O que a outra líder da pesquisa classifica como uma violência histórica marcada no nosso DNA:

"Muitas mulheres indígenas e africanas tendo filho com homens europeus. Isso conta uma história de violência, seja ela qual for, porque é pouco provável que 80% das mulheres africanas quisessem ficar só com homens europeus e os homens indígenas somem da população", diz Tábita Hünemeier, coordenadora da pesquisa/ USP. (Brasil [...], 2025)

A pintura de Brocos y Gomes esconde que o branqueamento foi resultado da violência patriarcal e colonial contra as mulheres negras e indígenas, tornando necessário que o processo de leitura da imagem possibilite aos estudantes questionarem a mensagem objetivada pelo autor ao produzir a tela.

A imagem pode ser empregada em sala de aula para compreender e criticar as teorias eugenistas do século XIX, utilizadas como base para a formulação da política do branqueamento da população desenvolvida pelo Estado brasileiro após a abolição da escravidão. O professor pode solicitar aos estudantes que identifiquem também as consequências das teorias racistas na vida da população negra estabelecendo uma conexão com os dias atuais.

3.2 Imagens positivas da inserção do negro na sociedade

A crítica das imagens canônicas que acabamos de realizar nos aponta sua ação sobre um fato histórico que afetou significativamente a população negra no Brasil, a escravidão (séc. XVI-XIX), e a partir dele, a sintetização de toda a História de africanos e seus descendentes no Brasil sob o estereótipo do escravo. Todo o significado do ser negro passa a ser reduzido à imagem do homem e da mulher negra como um trabalhador forçado, seu único intuito é produzir riquezas através de atividades comerciais definidas pelo senhor branco. As imagens canônicas, desta forma, fixam o sentido da identidade negra, e atuam para apagar e silenciar suas manifestações culturais, seus conhecimentos, sua resistência e protagonismo durante o período de dominação colonial.

Enquanto representação, esta imagem fixada e estereotipada da população negra foi e ainda continua a ser marcada pela discriminação racial. Não podemos afirmar que o racismo foi superado, contudo tão pouco o protagonismo de homens e mulheres negras deixou de existir em razão de uma representação negativa que lhes foi construída pela colonialidade. A transformação dos sentidos do ser negro passa por um processo de crítica e desconstrução das imagens canônicas, mas sobretudo pela construção de novas representações através de imagens positivas que destaquem a agência da população negra, suas formas de luta e resistência, a preservação cultural, seu protagonismo, a luta pela liberdade e a insistência na vida, mesmo dentro de um contexto em que a morte era uma presença constante.

No âmbito escolar, as representações iconográficas do livro didático de História devem contribuir para a “afirmação do orgulho de ser negro e negra, ao assumir a identidade negra em toda a sua complexidade – expressando-a por meio da estética, da linguagem, da arte, da música, do teatro, da dança, da produção teórica engajada e da narrativa política” (Gomes, 2024, p. 23).

Como afirma Nilma Lino Gomes (2022),

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (p. 39)

As imagens positivas da população negra cumprem o papel de representar outras narrativas que foram apagadas, e de atender a uma demanda dos movimentos

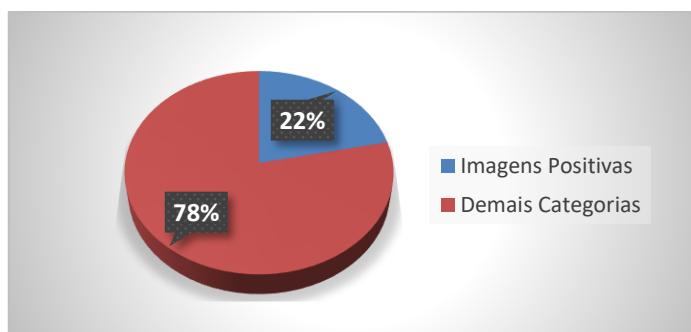
negros por representações plurais no espaço escolar, promovendo a identificação e o fortalecimento da identidade racial de meninos e meninas negras com as imagens utilizadas para o estudo da História africana.

Desta forma, as imagens positivas rompem com estereótipos negativos da população negra para destacar os sujeitos, homens e mulheres negras, em situações de valorização social, como em lugares de destaque, a intelectualidade negra, espaços de poder e resistência, bem como o protagonismo em diversas situações.

A seguir, discutiremos algumas imagens positivas selecionadas nas duas coleções analisadas nesta pesquisa, destacando a forma como representam a população negra. Para isso, optamos por abordar um tipo de imagem positiva por cada volume das coleções, ficando assim distribuído: lugares de destaque no volume do 6º ano, intelectualidade negra no volume do 7º ano, espaços de poder e resistência no volume do 8º ano, e protagonismo no volume do 9º ano.

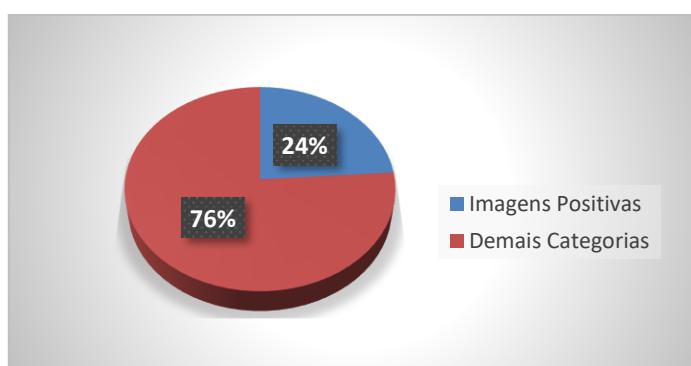
Nos gráficos abaixo, apresentamos o percentual das imagens positivas em relação ao total de imagens referentes à população negra em cada coleção.

Gráfico 4 - Imagens Positivas.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022)

Gráfico 5 - Imagens Positivas.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al., 2022)

A comparação entre os gráficos mostra que o percentual de imagens positivas é bem próximo nas duas coleções, sendo de 22% na coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) e 24% na Coleção Jovem Sapiens – História (2022). Esses valores mostram também que a quantidade de imagens positivas é superior à de imagens canônicas, o que aponta para uma mudança positiva na forma de representação da população negra nos livros didáticos de História, o que acreditamos ser influência da implementação da Lei 10.639/03.

3.2.1 Lugares de destaque

A imagem a seguir (fig. 12) é uma fotografia da final da prova de 200 m feminino na olimpíada de Tóquio no Japão em 2021. As atletas que aparecem na imagem são da esquerda para a direita: a estadunidense Gabrielle Thomas, a jamaicana Shelly-Ann e a vencedora Elaine Thompson-Herah também da Jamaica. A fotografia é um recorte do desenvolvimento das atletas na prova, destacando o preparo físico das mulheres a poucos instantes de cruzarem a linha de chegada.

Figura 12 - Corredoras na final feminina dos 200 m durante os Jogos Olímpicos de Tóquio (Japão), 2021.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 6, p. 242)

A imagem está localizada no capítulo 8 do livro do 6º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania intitulado “O mundo grego e a democracia”, no tópico “Os jogos olímpicos”. O texto que acompanha a imagem na página resume a história dos jogos olímpicos na Grécia antiga, destacando sua importância como um evento sagrado e as honrarias concedidas aos atletas vencedores em suas cidades de origem.

É interessante notar que, enquanto o texto afirma que os jogos eram destinados

somente para os homens, pois as mulheres não poderiam competir, nem assistir aos jogos, a imagem utilizada mostra uma competição de atletismo feminino nos jogos olímpicos da era moderna, o que já evidencia uma mudança nas características da competição na atualidade. Contudo, o autor não propõe nenhuma atividade para analisar a imagem que passa a ser utilizada apenas como ilustração. A imagem não é utilizada como fonte e a reflexão sobre o aspecto das mudanças e permanências não destaca a valorização das mulheres negras representadas na fotografia. Apesar disso, a linguagem visual da imagem permite aos leitores compreenderem tratar-se de uma cena de êxito em que as mulheres retratadas conquistaram a vitória na competição.

Os jogos olímpicos de Tóquio deveriam ter ocorrido em 2020, mas em razão das restrições da pandemia de Covid-19, o início dos jogos foi adiado para o ano seguinte, quando as condições já garantiam mais segurança para a participação dos atletas com o avanço da vacinação.

A imagem aqui retratada apresenta três mulheres negras, atletas de grande rendimento, em um momento de destaque nas suas carreiras profissionais. A participação nos jogos olímpicos é um reconhecimento da conquista dos melhores resultados entre os atletas de todo o mundo, representando a coroação dos esforços empreendidos na preparação para a competição e, também, o registro do nome das atletas na história do esporte mundial. Ao todo, sete atletas competiram a final da prova de 200 m feminino, todas elas eram mulheres negras.

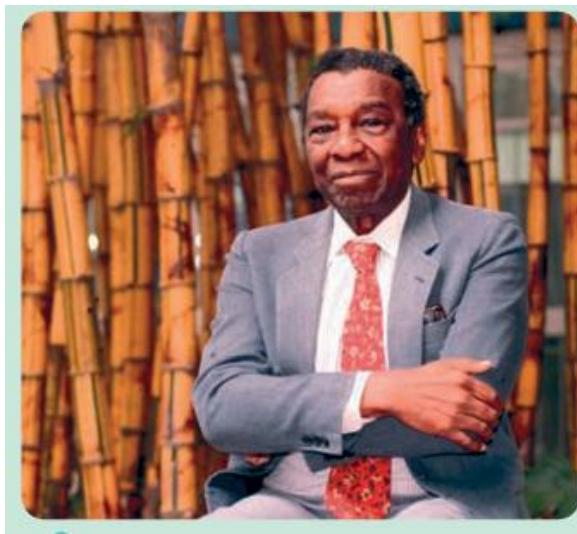
A imagem pode ser compreendida a partir de dois marcadores da diferença, o de gênero e o de raça. No Brasil, esses dois aspectos caracterizam o grupo que compõe a maior parcela da população, formada por mulheres negras. Socialmente, elas são afetadas pela violência de gênero, que afeta, entre outras questões, a formação educacional, a ocupação profissional e a moradia; e pela discriminação racial, que historicamente segregava a população negra excluindo-a do acesso à cidadania. Apesar do contexto da população negra no Brasil, a fotografia retrata uma situação de vitória da mulher negra, uma conquista que a levou a um lugar de destaque, que contribui para a representação positiva, rompendo os estereótipos que tradicionalmente são usados para representá-la.

A imagem pode ser usada em sala de aula para destacar a força, a resistência e o protagonismo da mulher negra, que superando inúmeras dificuldades, consegue

realizar conquistas importantes. O professor pode apresentar a trajetória das atletas representadas na fotografia e solicitar aos estudantes que pesquisem mulheres negras que alcançaram conquistas importantes na sociedade, sugerindo que procurem referências também em suas próprias famílias. O exercício pode contribuir para a identificação positiva da população negra e para o fortalecimento da identificação racial dos estudantes.

A próxima imagem (fig. 13) é uma fotografia do geógrafo brasileiro Milton Santos produzida em 1996 na cidade de São Paulo. A imagem mostra um homem negro idoso vestindo terno e gravata, ele está sentado posando para a fotografia e olhando de frente para a câmera. Ao fundo, uma espécie de parede de bambus compõe o cenário.

Figura 13 - Milton Santos, geógrafo, na cidade de São Paulo (SP), 1996.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 6, 2022, p. 33)

A imagem está localizada no capítulo 1 do livro do 6º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “Construindo a História”, na seção “Hora do Tema”. O texto que acompanha a imagem aborda a importância dos estudos de outras ciências para o desenvolvimento do conhecimento histórico, destacando a Antropologia, a Sociologia, a Linguística e a Geografia. A fotografia de Milton Santos aparece em uma sequência de pesquisadores destacados como o antropólogo Darcy Ribeiro e a socióloga indígena Pagu Rodrigues. Milton Santos aparece como o nome de referência para representar o conhecimento geográfico em uma posição de destaque e reconhecimento por sua contribuição para o desenvolvimento da disciplina.

A imagem não é trabalhada na atividade da seção que coloca apenas uma questão para ser respondida pelos estudantes: 1. De que maneiras profissionais de diferentes áreas podem auxiliar o historiador na produção do conhecimento histórico? Desta forma, a imagem é empregada apenas com uso ilustrativo, contudo a leitura dos elementos visuais da fotografia e o contexto de sua utilização no capítulo conferem a ela um sentido positivo de representação do geógrafo Milton Santos, identificado como um intelectual negro com reconhecimento internacional. A imagem auxilia na formação de uma representação positiva da população negra, rompendo com os estereótipos que reduziam a História africana e afro-brasileira à escravidão e à marginalização.

O professor Milton Santos nasceu na cidade de Brotas de Macaúbas, na Bahia, em 3 de maio de 1926. Sua formação inicial em direito foi conquistada em 1948, na Universidade Federal da Bahia, contudo Milton Santos alcançaria reconhecimento intelectual como geógrafo desenvolvendo trabalhos nas áreas de estudos regionais, urbanização e desigualdade, globalização e no desenvolvimento teórico da Geografia, contribuindo para uma renovação da disciplina através da proposição de uma Geografia Crítica. Em 1994, o autor recebe o prêmio internacional de Geografia Vautrin Lud, considerado a mais alta honraria concedida a um pesquisador da disciplina. Recebeu ainda 19 títulos de Doutor Honoris Causa concedidos por 12 universidades brasileiras e 7 estrangeiras. Atuou como professor em universidades brasileiras e estrangeiras, como jornalista e ocupou cargos da administração pública.

A composição da imagem com o traje formal, terno e gravata, a postura com os braços cruzados e o olhar direto para a câmera confere um sentido de respeito e autoridade ao personagem retratado, o que dialoga com o reconhecimento intelectual alcançado por Milton Santos em sua atuação profissional como pesquisador e cientista, afirmindo o sentido positivo da imagem. A construção da fotografia evoca ainda uma conexão entre modernidade e tradição com os elementos simbólicos da roupa moderna usada pelo autor e o fundo de bambu, que também pode ser relacionado com a simbologia de resistência, força e flexibilidade, características que podem ser atribuídas a Milton Santos.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para analisar a representação positiva da população negra. O professor pode questionar previamente os estudantes se eles conhecem o personagem da fotografia e qual trabalho eles imaginam que ele

exerça, solicitando que justifiquem suas respostas. Posteriormente, pode-se pedir que os discentes pesquisem a trajetória profissional do professor Milton Santos, refletindo sobre os espaços ocupados pela população negra na sociedade.

3.2.2 Intelectualidade negra

A imagem a seguir (fig. 14) é uma fotografia do historiador Manolo Florentino, produzida em 2004, no então Departamento de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A imagem mostra um homem negro vestindo um terno marrom e camisa rosa. O cenário da fotografia é composto, em segundo plano, pela escadaria de madeira do prédio.

Figura 14 - O historiador Manolo Florentino, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 7, p. 222)

A imagem está localizada na abertura do capítulo 10 do livro do 7º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Africanos no Brasil” e aparece em destaque na página ao lado de outras personalidades negras, como o geógrafo Milton Santos, o cantor Gilberto Gil e a atleta paralímpica Terezinha Guilhermina, medalhista de ouro nos jogos de Londres em 2012.

O ângulo ascendente da fotografia é um recurso de produção utilizado com o objetivo de promover a valorização e o engrandecimento do personagem retratado, conferindo um aspecto positivo à imagem. No Manual do Professor, o personagem da imagem é apresentado como professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e identificado com um historiador, o que o caracteriza como um intelectual negro, que

ocupa espaço de produção do conhecimento em uma importante instituição de ensino superior do país.

As imagens da página de abertura do capítulo são empregadas pelo autor com o objetivo de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a presença de africanos e seus descendentes no Brasil. O encaminhamento no Manual do Professor aponta que:

O objetivo desta abertura é partir do presente, observando as personalidades negras dos dias atuais e de diversos campos da vida social para instigar o interesse do alunado pelo assunto: a entrada dos africanos no Brasil. Daí as perguntas: o que elas têm em comum? Quais delas você conhece? (Boulos Júnior, 2022, v. 7, p. 222)

As imagens são acompanhadas de uma atividade com as seguintes perguntas: Observe as fotografias dessas personalidades. 1) O que elas têm em comum? 2) Quais delas você conhece? 3) Você tem acompanhado a contribuição delas na vida social brasileira? 4) Teste seus conhecimentos: escreva no caderno o nome delas e o trabalho que desenvolvem.

Manolo Florentino foi um destacado historiador brasileiro, nascido no Espírito Santo em 1958. Graduou-se na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1981, cursou mestrado em Estudos Africanos no Colégio do México e concluiu o doutorado na UFF em 1991. Foi professor do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) até se aposentar em 2019.

A obra de Manolo Florentino é reconhecida pela transformação que proporcionou aos estudos sobre a escravidão e a relação entre Brasil e África durante o período do tráfico atlântico. Uma de suas pesquisas mais destacadas é “Em costas negras: uma História do tráfico de escravos entre África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)”, que recebeu o prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa no ano de 1993. O historiador também contribuiu com a construção do banco de dados *Slave Voyages* sobre as viagens dos navios negreiros entre África e América, contabilizando quase 35.000 viagens no período de 1614 a 1866. De acordo com o banco de dados, o Brasil foi o país que mais recebeu africanos escravizados, totalizando cerca de 40% de todos os homens, mulheres e crianças traficados para a América.

No contexto do processo colonial em que a escravização foi responsável pelo silenciamento da cultura e dos saberes dos povos africanos, a fotografia do historiador Manolo Florentino assume um importante papel de positivação da representação da

população negra, destacando o personagem como um reconhecido agente de produção do conhecimento de uma instituição que predominantemente é caracterizada pela presença de professores e pesquisadores brancos e de um conhecimento eurocentrado, em detrimento dos conhecimentos trazidos e produzidos no Brasil pelos povos negros africanos e seus descendentes.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para promover a quebra de estereótipos sobre os locais ocupados pela população negra na sociedade, destacando, assim como o historiador Manolo Florentino, a trajetória de outras personalidades negras que são reconhecidas como produtores de conhecimento.

A imagem a seguir (fig. 15) é uma fotografia da escritora estadunidense Saidiya Hartman produzida em 2021. A imagem mostra uma mulher negra, vestindo um terno preto com uma camisa cinza. A câmera está posicionada na frente da mulher, que olha para outro local, seu olhar passa a ideia de um pensamento reflexivo. O fundo preto na composição da imagem e a expressão da mulher retratada constroem um sentido de seriedade, destacando a importância da personagem e focando na sua pessoa sem criar distrações. A imagem fica objetivamente direcionada para a mulher e para o que ela representa.

Figura 15 - Escritora estadunidense, Saidiya Hartman, 2021.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 201)

A imagem analisada está localizada no capítulo 7 do livro do 7º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “A colonização na América”, na seção

“Impactos da escravidão moderna”. O texto que acompanha a imagem aborda as consequências da escravidão nos dias atuais e, para isso, traz uma fala da autora Saidiya Hartman:

[...] Nós ainda vivemos uma hierarquização do humano que foi criada no contexto da escravidão transatlântica. Vemos nos EUA e no Brasil as várias maneiras como tudo isso ainda interfere no presente, determina o acesso à educação, as oportunidades na vida. É importante falar sobre isso porque do contrário as pessoas naturalizam a desigualdade extrema na distribuição de recursos e de riquezas. Naturalizam as disparidades como uma espécie de “condição racial” que nada tem de natural, que foi produzida pela história e pelo processo social. [...] (apud Dias et al. V.7, 2022, p. 201)

A imagem não é trabalhada na atividade, contudo ela destaca a figura de uma mulher intelectual negra, representada como uma autoridade para falar sobre os impactos da escravidão na vida da população negra. A representação da mulher como intelectual negra é reforçada com a transcrição da fala da autora, que, então, é discutida na atividade proposta na página. A imagem é uma representação positiva da população negra, uma vez que coloca a autora Saidiya Hartman em um espaço respeitado de produção do conhecimento sem nenhum tipo de representação estereotipada negativa.

A escritora estadunidense Saidiya Hartman nasceu em Nova York em 1961. Graduou-se na Universidade Wesleyan (1984) e concluiu o doutorado em 1992 pela de Universidade Yale. Atualmente é professora de literatura comparada na Universidade de Columbia em Nova Tork. Reconhecida e premiada por seu trabalho, a autora desenvolve pesquisas sobre história cultural e estudos afro-diaspóricos, tendo vários livros publicados. Em língua portuguesa foram publicados “Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão” (2021), livro que aborda a busca pessoal da autora por seus parentes em Gana, na África, discutindo a memória da escravidão e seus efeitos destrutivos na história da população negra; e “Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais” (2022), livro em que destaca as experiências das personagens proporcionando que suas vozes sejam ouvidas em um contexto em que suas histórias eram apagadas. O livro evidencia o protagonismo das mulheres e suas ações de resistência, abandonando sua visão como objeto passivo diante da violência cotidiana.

A autora inova em seus trabalhos ao propor um método diferente para contar as suas histórias sobre a população negra. Denominado de Fabulação Crítica, as

narrativas são construídas com uma mistura de pesquisa documental e imaginação, que permitem recriar as vozes das personagens com mais liberdade sem, contudo, perder o embasamento crítico dos fatos presentes na documentação. A imaginação exerce a função de preencher as lacunas dos arquivos, colocando em perspectiva a voz das mulheres negras representadas. Hartman trabalha com histórias individuais das personagens, interligando com contextos macro das estruturas racistas que constroem relações desiguais de poder e discriminação. Seu objetivo é identificar as mulheres, iluminar suas lutas, destacar suas ações de resistência e assim contar uma história macro sem perder de vista os sujeitos individuais.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para discutir o conceito de intelectualidade e para promover a valorização dos conhecimentos produzidos pela população negra, não somente os que são desenvolvidos no espaço acadêmico, mas também os saberes que são construídos nas experiências vividas nas comunidades e partilhados de geração em geração.

3.2.3 Espaços de poder e resistência

A próxima imagem (fig. 16) é uma fotografia do busto da rainha-mãe Nana Yaa Asantewaa do império Ashanti produzida em 2016 em Gana, na África. A estátua está localizada na frente do museu de mesmo nome. A imagem apresenta, em primeiro plano, o busto em homenagem a Yaa Asantewaa, e, em segundo plano, duas imagens em tamanho real representam a rainha Ashanti com seu vestido de batalha empunhando uma arma de fogo em sinal de resistência contra a dominação britânica. Ao fundo, veem-se as paredes do museu, que tem a arquitetura do palácio real da rainha-mãe do império Ashanti.

Figura 16 – Busto da rainha Yaa Asantewaa, Museu Yaa Asantewaa em Ejisu, Gana, 2016.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 8, p. 267)

A imagem encontra-se no capítulo 13 do livro do 9º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Industrialização, imperialismo e resistência”, na seção “A resistência africana”. O texto que acompanha a imagem aborda as diversas formas de resistência africana contra a dominação imperialista europeia, enfocando as revoltas que foram motivadas pela perda da soberania dos povos africanos, a exploração comercial e a imposição cultural dos países europeus.

No tópico “A rebelião ashanti” é abordado o episódio da guerra do trono de ouro que narra a liderança da rainha-mãe Yaa Asantewaa na resistência contra os britânicos. A imagem não é analisada no texto e não há nenhuma atividade sobre o tema, contudo, no Manual do Professor, há uma orientação para apresentar aos estudantes a fala de Asantewaa com os chefes do conselho asahnti a fim de destacar o papel das mulheres na resistência africana. A imagem contextualizada pelo texto da página representa de forma positiva a figura da rainha-mãe do império Ashanti destacando sua importância em um espaço de poder do império e sua resistência pela defesa do povo ashanti.

No final do século XIX, a rainha-mãe Yaa Asantewaa liderou a resistência ashanti contra a dominação britânica após a prisão e o exílio do governante Prempeh I. A resistência ashanti ficou conhecida como “A guerra do trono de ouro”, objeto sagrado para a cultura ashanti e que simbolizava o poder real e a unidade do povo. A guerra teve início quando o governador britânico Frederick Hodgson exigiu a posse do trono de ouro, o que gerou uma revolta e a união dos chefes contra o desrespeito britânico com o objeto sagrado.

Yaa Asantewaa assumiu o poder como regente do império Ashanti e lutou pela libertação do seu povo contra o domínio imperial britânico. Diante da apatia dos homens que receavam continuar a luta de libertação, Asantewaa falou aos chefes:

Agora vejo que alguns de vocês temem avançar para lutar por nosso rei. Se fosse nos bravos dias de Osei Tutu, Okomfo Anokye e Opoku Ware, os chefes não se sentariam para ver seu rei ser levado embora sem disparar um tiro. Nenhum europeu ousaria falar com os chefes de Asante da maneira como o governador falou com vocês esta manhã. É verdade que a bravura de Asante não existe mais? Eu não posso acreditar. Não pode ser! Devo dizer isto: se vocês, os homens de Asante, não avançarem, então nós avançaremos. Nós, as mulheres, iremos. Convocarei minhas companheiras. Lutaremos contra os homens brancos. Lutaremos até que a última de nós caia nos campos de batalha. (Ayim, 2025)

Liderados por Yaa Asantewaa, os ashantis conquistaram importantes vitórias

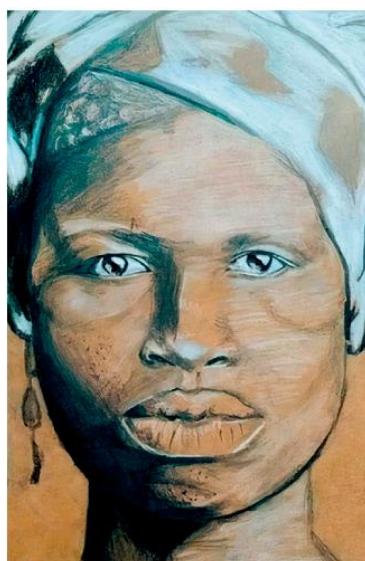
contra os exércitos britânicos fazendo-os recuar para a costa e o trono de ouro permaneceu em segurança. Contudo, após a prisão da filha da rainha-mãe, Asantewaa foi obrigada a se render, sendo posteriormente exilada nas ilhas Seicheles, onde morreu em 1921. O território do império Ashanti (atual Gana) tornou-se um protetorado britânico e passou a ter seus recursos naturais explorados, ficando governado por chefias ilegítimas indicadas pelos britânicos.

Yaa Asantewaa tornou-se um grande símbolo da liderança da mulher africana e da resistência de Gana contra o imperialismo europeu no século XIX. Atualmente ela é homenageada pela Escola Secundária para Meninas Yaa Asantewaa fundada em 1959 para incentivar a formação de lideranças femininas em Gana e que se destaca como uma das melhores escolas do país tendo ganhado vários prêmios por sua atuação educacional.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para trabalhar o protagonismo das mulheres africanas na resistência contra a dominação imperialista, destacando a ação da rainha-mãe à frente do império Ashanti e, como guerreira, sua liderança na luta pela defesa de seu povo.

A imagem a seguir (fig. 17) é um desenho feito a lápis sobre papel de autoria de Douglas Macedo produzido em 2019. A imagem mostra em destaque o rosto de uma mulher negra, usando um turbante na cabeça e um brinco que aparece na orelha direita. Um fundo marrom completa a pintura, que é formada quase totalmente pela imagem do rosto da mulher.

Figura 17 – Zeferina, de Douglas Macedo. Desenho a lápis sobre papel, 2019.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 8, 2022, p. 238)

A imagem aparece no capítulo 9 do livro do 8º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “O Segundo Reinado” na seção “Os quilombos” no box “Sujeito em foco”. O texto que acompanha a imagem aborda a existência dos quilombos como principal forma de luta da população negra contra a escravidão e destaca que muitos quilombos foram liderados por mulheres, como Dandara, no Quilombo dos Palmares; Tereza, no Quilombo Quariterê; Felipa Maria Aranha, no Quilombo do Mola; e Zeferina, no Quilombo do Urubu. A imagem da personagem aparece em destaque na página e traz um texto que resume a história de sua chegada ao Brasil por volta de 1820 e sua liderança na revolta do Quilombo do Urubu. No Manual do Professor há uma orientação para apresentar aos estudantes um texto da historiadora Silvia Maria Barbosa, que destaca o protagonismo das mulheres negras na luta contra a escravidão.

A imagem não é trabalhada em nenhuma atividade, contudo seus elementos visuais e o texto da página evidenciam uma representação positiva da mulher negra, mesmo em um contexto de escravidão, quando as representações das mulheres africanas eram reduzidas ao estereótipo da trabalhadora escravizada. A imagem constrói o significado da personagem como uma mulher negra que ocupou um espaço de poder e foi liderança na resistência de seu povo na luta por liberdade, sendo um símbolo na luta atual da população negra por dignidade e cidadania.

A personagem representada na imagem chama-se Zeferina, uma mulher africana originária de Angola, que, ainda criança, foi trazida como escravizada para o Brasil na primeira metade do século XIX acompanhada de sua mãe Amália. Zeferina viveu na região da Bahia no período marcado pela ocorrência de diversas revoltas de escravizados. Ela ficou conhecida por liderar o quilombo do Urubu, localizado atualmente na periferia da cidade de Salvador, na Bahia.

São poucos os registros que ajudam a construir a História da participação de mulheres negras em atos de resistência e revoltas contra a dominação colonial e o que se conhece da luta de Zeferina vem em grande parte da tradição oral, que reivindica sua memória como símbolo de protagonismo feminino da mulher negra na resistência contra a escravidão.

De acordo com a historiadora Silvia Maria Barbosa (2004), a liderança de Zeferina mantém relação com a herança ancestral africana em seus aspectos do poder matriarcal e da religiosidade. Vejamos:

Zeferina foi dotada de conhecimento histórico e de ancestralidade de origem africana. Ela exerceu um poder revolucionário enquanto líder no Quilombo do Urubu a favor de si e do seu povo escravizado, e este poder foi resultado de uma criativa reconstrução do conhecimento histórico, mítico e místico, sobretudo do sistema matrilinear de Angola, da tradição das guerreiras e quilombolas, indo da rainha Nzinga até as anônimas brasileiras, e este poder vem sendo dinamicamente recriado enquanto referencial de resistência pela atual comunidade local. (p. 26)

Educada por sua mãe na tradição oral angolana, Zeferina possuía os saberes necessários das tradições de seu povo, e exerceu a liderança política e religiosa no Quilombo do Urubu, tendo seu poder reconhecido e legitimado pela comunidade quilombola que lutou a seu lado até sua prisão e morte em 1826.

Diferente da imagem anterior, a representação de Zeferina produzida por Douglas Macedo é uma criação artística que destaca as características de uma mulher negra que foi guerreira e líder quilombola. A imagem apresenta elementos significativos que expressam a força, a coragem e a resistência da personagem. O turbante caracteriza um símbolo identitário da ancestralidade africana, a expressão do rosto sério e tenso pode expressar a vigilância e o preparo para o combate em defesa de seu povo, enquanto seu olhar que encara diretamente o observador demonstra a força e um brilho de esperança na luta por liberdade. Sua boca com lábios grossos também se destaca na composição da imagem e remete a sua origem racial como mulher negra africana, elemento de orgulho que é evidenciado na representação de Zeferina. Por fim, queremos destacar o brinco solitário que evoca a feminilidade da personagem, referenciando o papel da mulher como liderança da resistência quilombola na comunidade do Urubu.

Em sala de aula, a imagem pode ser usada para construir referências positivas da resistência africana no Brasil e da liderança feminina negra. O professor pode sugerir que os estudantes pesquisem como a memória de Zeferina é empregada na atualidade para a mobilização da população negra na luta por direitos e para o fortalecimento da identidade negra.

3.2.4 Protagonismo

A imagem a seguir (fig. 18) é uma fotografia da Escola Professora Tereza Conceição de Arruda localizada no Quilombo Mata Cavalo no município de Nossa Senhora do Livramento (MT), produzida em 2020. A imagem mostra uma sala de aula em que aparecem duas fileiras de cadeiras com meninos e meninas negras. Ao fundo,

uma parede está decorada com um desenho de uma mulher negra com cabelos cacheados bastante volumosos ao lado de uma frase em que se lê: “O cabelo afro é identidade, poder e transformação”, a decoração da parede é completada pelas marcas das mãos dos estudantes pintadas com tinta preta.

Figura 18 - Escola Professora Tereza Conceição de Arruda. Quilombo Mata Cavalo, Nossa Senhora do Livramento (MT), 2020.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 9, p. 238)

A imagem está localizada no capítulo 12 do livro do 9º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Ditaduras na América Latina” na seção “Para refletir”. O texto que acompanha a imagem aborda a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) e do movimento quilombola pela valorização da educação como forma de luta para a conquista de direitos durante o período da ditadura civil-militar na década de 1970. No Manual do professor há uma orientação para refletir sobre o ativismo negro da década de 1970 e sobre a importância da educação para o conhecimento dos direitos, além de um texto de apoio que narra a criação do MNU em 1978. A imagem não é diretamente analisada na atividade, contudo em diálogo com o texto contribui para uma representação positiva do protagonismo negro no período da ditadura civil-militar no Brasil.

As milhares de comunidades quilombolas atuais existentes no Brasil são remanescentes dos quilombos construídos durante o período da escravidão em que homens, mulheres e crianças negras lutaram e viveram em liberdade, segundo seus valores, crenças e costumes herdados das culturas de diversos povos africanos. A formação dos quilombos foi a principal forma de resistência e luta contra a escravidão desenvolvida pela população negra no Brasil, caracterizando seu protagonismo e construção de uma forma alternativa de organização social e política, que respeitasse

sua identidade e sua humanidade diante de um contexto colonial que os via como seres racialmente inferiores.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 68 reconheceu aos povos remanescentes de comunidades quilombolas que estejam ocupando a terra o seu direito à propriedade do território, uma conquista dos movimentos negros e quilombolas em reparação aos séculos de exploração escravista impostos aos seus ancestrais. A posse do território constitui condição necessária para a manutenção do seu estilo de vida e para a reprodução cultural, o que reconhece as características específicas dessas comunidades de acordo com a sua origem étnica e a região em que se localizam.

Para fomentar o fortalecimento cultural dos povos quilombolas foi reconhecido ainda o direito à educação específica por meio da elaboração da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que orienta as práticas educacionais para as escolas localizadas em comunidades quilombolas ou que atendam estudantes oriundos dessas comunidades.

De acordo com o documento, a educação escolar quilombola é regida pelos seguintes princípios:

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; (Brasil, 2012, p. 63)

A imagem analisada contribui para a valorização cultural da comunidade quilombola através da decoração da sala com um desenho de uma mulher negra que exibe orgulhosamente seu cabelo natural. Os cabelos com características raciais da população negra: crespos, cacheados, volumosos, foram e ainda são objeto de discriminação racial. E em espaço escolar, a reprodução de estereótipos racistas quanto aos cabelos pode afetar a formação da identidade de meninos e meninas negras e a forma como se veem e gostariam de serem vistos, levando-os a buscarem

tratamentos estéticos para se adequarem aos padrões de beleza brancos, como por exemplo o cabelo liso.

A valorização do cabelo afro como visto na imagem expressa o protagonismo da população negra pelo abandono do padrão estético hegemônico e pela adoção do cabelo natural como uma forma de resistência cultural e política, uma atitude decolonial sobre seu próprio corpo. Como afirma Shirlene Bemfica de Oliveira (2017):

o cabelo cacheado e crespo ganham espaço e são reconhecidos “como corpo social e como linguagem que expressa o conflito racial vivenciado por negros e brancos” (GOMES, 2002). Os mesmos homens e mulheres que dantes alisavam e domavam os cabelos, passam atualmente por um processo de transição capilar e de abandono da química em prol da liberdade e pela luta por igualdade de direitos. (p. 2)

A frase escrita na parede “O cabelo afro é identidade, poder e transformação” e as marcas das mãos das crianças dão conta de uma ação coletiva desenvolvida na escola quilombola pela valorização da identidade negra em suas várias formas de expressão, o que fortalece a identificação com a história da comunidade e da população negra no Brasil.

Em sala de aula, o professor pode sugerir aos estudantes que identifiquem os elementos da imagem que contribuem para a valorização da cultura e para a promoção da autoestima da população negra. Pode sugerir ainda que sejam pesquisados elementos da estética africana e os seus significados.

A próxima imagem (fig. 19) é uma fotografia do jornal “A Voz da Raça”, publicado em São Paulo em 1937. A imagem mostra a página do jornal dividida em cinco colunas, o título aparece no canto superior direito com as indicações do ano, local e data. Logo abaixo, observa-se uma fotografia de um grupo regional de músicos vestidos formalmente com terno e gravata e segurando seus instrumentos. O jornal A Voz da Raça compõe a chamada Impresa Negra, que publicou diversos jornais formados por jornalista negros nas primeiras décadas do século XX.

Figura 19 - Jornal “A voz da raça”, publicado pela Frente Negra Brasileira, 1937.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 9, 2022, p. 134)

A imagem está localizada no capítulo 5 do livro do 9º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “A Era Vargas”, na seção O Movimento Negro durante o Estado Novo”. O texto que acompanha a imagem destaca que durante o período da Era Vargas, houve a busca por uma integração cultural da população negra sem, contudo, permitir que desempenhasse participação política. No período que compreende a ditadura do Estado Novo, todos as organizações políticas foram dissolvidas inclusive a FNB, o que esvaziou a atuação do movimento negro.

No Manual do Professor há uma orientação para apresentar aos estudantes um fragmento de texto da historiadora Carla Lopes sobre as fases do Movimento Negro no Brasil. Outra orientação destaca que apesar da atuação do Movimento Negro, persistem demandas não alcançadas, como a representação por meio de monumentos públicos, salientando que na cidade de São Paulo, de 200 monumentos com representações humanas, apenas um refere-se a uma mulher negra, o Monumento à Mãe Preta de 1955.

A imagem não é analisada no texto da página nem trabalhada por meio de atividade, contudo a análise dos seus elementos visuais, como o título em destaque: A Voz da Raça, a fotografia de homens negros em tamanho grande e os títulos das seções do jornal na página: Ecos da Escravidão, o Dever do Negro e Escritores

Negros, caracterizam o destaque da população negra na publicação, evidenciando ser um jornal da imprensa negra produzido com o objetivo de promover a defesa e a valorização da população negra. A imagem, desta forma, representa o protagonismo de homens e mulheres negras que, por meio do jornal *A Voz da Raça*, ampliava o alcance da comunicação das ações da Frente Negra Brasileira.

É emblemático que, no contexto da exclusão da população negra dos direitos e do exercício da cidadania, uma de suas formas de resistência em busca de expor sua condição e denunciar as mazelas da escravização tenha sido através da criação de jornais cuja atuação objetivava fazer ouvir a voz daqueles que tinham suas vozes silenciadas pela sociedade escravista colonial e, também, no período republicano.

O primeiro jornal da imprensa negra que se tem registro foi “*O Homem de Côn*” publicado em 1833, ainda durante o período da escravidão, pela Tipografia Fluminense, de Francisco Paula Brito. Seu primeiro exemplar foi às ruas em 14 de setembro de 1833, pouco depois da abdicação do imperador D. Pedro I. (CARVALHO, 2009, p. 66)

De acordo com a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto (2005), as publicações do jornal “*O Homem de Côn*” chamam a atenção por:

trazerem à baila denúncias de discriminação de ordem racial, apresentadas por publicistas que evidenciavam sua ascendência africana – por meio de termos da época como “pardo”, “mulato”, “de cor”. Dirigidas aos cidadãos negros da Corte, seu público, aquelas palavras se colocavam a serviço da afirmação dos talentos e das virtudes dos membros desse grupo socioracial, a fim de estabelecer contrapontos aos prejuízos a que eram expostos. (p. 72)

A imprensa negra era formada por jornalistas negros que exerciam outras atividades profissionais. Sua existência foi caracterizada pelas dificuldades enfrentadas pelos diversos títulos produzidos, como a frequência irregular das publicações e problemas financeiros para custear as impressões, o que fez com que a maioria dos jornais tivessem curta duração. Contudo, eram jornais que se denominavam representantes da população negra e que escreviam para denunciar os abusos sofridos por homens e mulheres negras com a exclusão dos direitos, o desemprego, as péssimas condições de vida. Além de denúncias, também se dedicavam a promover a autoestima do negro, a valorização da sua cultura, a formação moral e a sociabilidade em festas sociais em clubes voltados para a população negra.

A imagem aqui destacada é uma publicação do Jornal A Voz da Raça que era o órgão oficial da Frente Negra Brasileira (FNB) e teve a sua edição no período de 1915 a 1937. A FNB foi a primeira grande organização negra no Brasil a concentrar os esforços da população negra na luta por direitos. Criada em 1931, foi resultado de um processo marcado pela atuação de outras organizações que a antecederam, como jornais, as irmandades religiosas e associações culturais recreativas.

De acordo com Maria Aparecida Pinto Silva (2003),

a idéia do nascimento da Frente Negra deve ser considerada como o fim de um processo de construção do movimento anterior a 30. Assim, a concepção que se tem hoje é, de fato, de uma frente de militantes. A idéia inicial da Frente Negra era de superar possíveis diferenças políticas e, em nome da questão racial, construir uma verdadeira e definitiva associação de pretensões nacionais. (p. 124)

Uma das principais reivindicações da FNB era pelo direito à educação para a população negra, visto como uma forma essencial para a garantia de direitos. Desta maneira, foram oferecidos pela organização cursos vocacionais e de alfabetização para adultos, além de uma escola primária para crianças.

Nos jornais da imprensa negra, como A Voz da Raça, as críticas e denúncias contra as discriminações sofridas pela população negra giravam em torno da argumentação pela defesa do cumprimento das leis, assim, “os contra-argumentos acionados pregavam o respeito às letras que visavam a instituir a ordem no país.” (Pinto, 2005, p. 77) E que foram produzidas segundo o princípio da civilidade e da modernização da nação.

A imagem pode ser usada para destacar a importância da organização coletiva e da educação para a conquista de direitos objetivada pela população negra. O professor pode sugerir aos estudantes que façam uma pesquisa sobre as principais reivindicações da população negra na comunidade em que moram e posteriormente produzirem um jornal destacando os resultados encontrados. O exercício pode contribuir para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e para a busca de soluções dos problemas identificados.

4 AS ICONOGRAFIAS NA CONSTRUÇÃO DE OUTRAS NARRATIVAS HISTÓRICAS

Nesta seção, analisaremos fontes iconográficas que contribuem para a construção de outras narrativas históricas sobre a população negra nos livros didáticos, abordando aspectos do protagonismo das mulheres negras, bem como das manifestações culturais afro-brasileiras. No bloco temático Imagens da Mulher negra, destacaremos: a luta por direitos, o direito à educação, o trabalho da mulher negra, a mulher negra no espaço familiar e as rainhas africanas. No bloco temático Tradições Culturais, destacaremos: a participação da população negra nos movimentos políticos, a religiosidade e as festas tradicionais e o patrimônio cultural.

4.1 As mulheres negras na História

Uma das características recorrentes das pesquisas que se dedicam a analisar as representações de mulheres negras nos livros didáticos de História aponta para questões do apagamento, do silenciamento e da construção de narrativas estereotipadas, como representações em situações de violência, o trabalho escravizado, o trabalho doméstico, situações de pobreza e o pouco ou nenhum protagonismo das personagens negras a despeito de várias experiências da ação dessas mulheres na luta contra a dominação escravista colonial e pela conquista de direitos.

Pesquisas como (Miranda, 2020; Andrade, 2021; Souza, 2023 e Cavalcante, 2024), destacam o emprego do conceito de interseccionalidade como elemento de análise de grande importância para compreender as formas como as mulheres negras aparecem representadas nos livros didáticos de História.

De acordo com a pesquisadora Carla Akotirene (2019)

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisgenderopatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (p. 14)

A interseccionalidade aponta para marcadores de opressão inseparáveis na experiência de vida de mulheres negras, como as discriminações de classe, raça e gênero que se aglutinam gerando um efeito identitário plural nas suas histórias individuais e coletivas desde o período colonial até os dias atuais. Um efeito da

experiência interseccional foi o surgimento do Feminismo Negro nos EUA e no Brasil, na década de 1970, a partir da constatação de que o movimento feminista tinha como foco a defesa dos direitos das mulheres brancas e em sua maioria da classe média, enquanto o movimento pelos direitos civis focava nos direitos dos homens negros, desta forma, uma tripla exclusão ocorria com as mulheres negras: do sexism, de sua condição social e de sua identidade racial. O Feminismo Negro defende a necessidade do reconhecimento das diferenças e das demandas específicas das mulheres negras em relação ao feminismo tradicional e ao movimento negro.

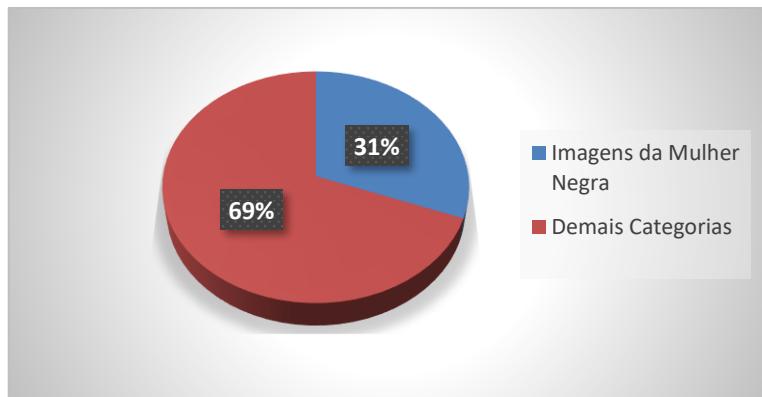
De acordo com a pesquisadora Sueli Carneiro (2020),

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (p. 1)

As opressões sofridas pelas mulheres negras as colocam no patamar mais baixo da hierarquia social e o que observamos nas páginas do livro didático é uma expressão das discriminações de raça, classe e gênero nas representações da História das mulheres negras. Nas duas coleções analisadas nesta pesquisa, identificamos representações estereotipadas das mulheres negras com o emprego de imagens reducionistas em situação de escravidão, violência, pobreza e discriminações de classe, raça e gênero. Entretanto, queremos ressaltar que, apesar das representações negativas, nossa abordagem nessa seção destacará outras narrativas históricas das mulheres negras, enfocando sua ação protagonista e experiências outrora apagadas de sua História nas páginas do livro didático.

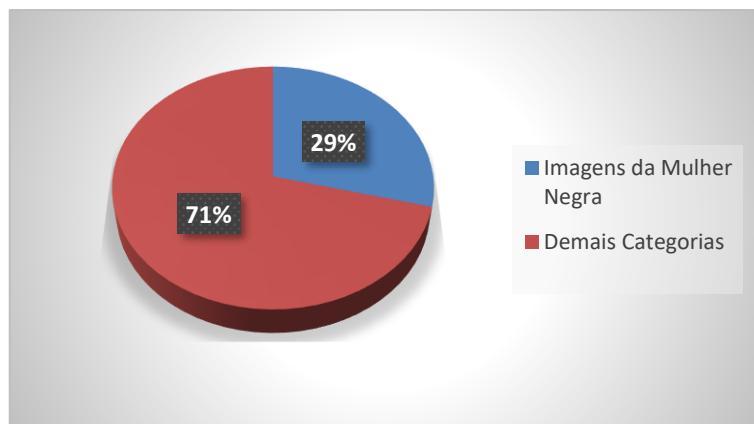
Nos gráficos abaixo, observamos a proporção das iconografias sobre as mulheres negras em relação ao total de imagens referentes à população negra nas duas coleções analisadas.

Gráfico 6 - Imagens da Mulher Negra.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022)

Gráfico 7 - Imagens da Mulher Negra.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al., 2022)

Podemos observar que as quantidades de imagens referentes à mulher negra são semelhantes nas duas coleções, sendo de 31% na coleção História, Sociedade & Cidadania (2022), e de 29% na coleção Jovem Sapiens – História (2022). Identificamos ainda que, em todos os blocos temáticos que definimos, havia imagens da mulher negra, o que evidencia a diversidade de representações das personagens encontradas nas imagens canônicas, nas imagens positivas e nas tradições culturais. O bloco temático de imagens da mulher negra totalizou o maior percentual dentro do conjunto das iconografias analisadas nas duas coleções com 60% das imagens.

4.1.1 A luta por direitos

A imagem a seguir (fig. 20) é uma fotografia da feminista negra estadunidense Angela Davis produzida em 1973. A imagem mostra uma mulher negra sentada segurando um papel nas mãos, enquanto mantém o olhar direcionado para a frente.

Ela veste uma jaqueta com uma camisa estampada e tem cabelos crespos volumosos. Compondo o cenário, vemos ao fundo algumas árvores, e outras pessoas que aparecem próximas da personagem principal.

Figura 20 - Angela Davis, 1973.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 9, 2022, p. 199)

A imagem analisada está localizada no capítulo 7 do livro do 9º ano da coleção Jovens Sapiens – História (2022) intitulado “O mundo durante a Guerra Fria”, na seção “O movimento negro estadunidense”, no box “Sujeito em Foco”. O texto que acompanha a imagem apresenta um resumo da atuação de Angela Davis na luta pelos direitos da população e das mulheres negras nos EUA. Traz ainda um texto de Thais Rodrigues e Laíssa Ferreira comentando o livro Mulheres, raça e classe, destacando sua importância para o Feminismo Negro. No Manual do Professor há uma orientação para explicar aos estudantes que nos anos 1960, uma nova onda dos movimentos feministas começou a se formar nos EUA, contudo não há nenhuma atividade ou orientação de como abordar o conteúdo do box.

Angela Davis é uma importante ativista dos direitos da população e das mulheres negras no EUA. Nascida em Birmingham, Alabama, nos Estados Unidos, em 1944, formou-se em Filosofia na Universidade de Brandeis e foi professora da Universidade da Califórnia até sua aposentadoria em 2008. Davis inicia seu ativismo pelos direitos civis da população negra na década de 1960, quando ingressa na SNCC

(*Student Non-violent Coordinating Committee*)⁴, uma organização formada por jovens estudantes universitários que atuava por meio de protestos pacíficos em defesa do registro de eleitores negros.

Durante a década de 1960, o movimento negro dos EUA esteve engajado na luta pela conquista dos direitos civis pelo fim das políticas segregacionistas que determinavam lugares específicos para a população negra em transportes, bairros e instituições públicas. O marco da luta desenvolvida por diversas organizações do movimento negro foi a conquista dos direitos civis em 1964, tendo à frente a liderança de nomes como o pastor Martin Luther King.

Mesmo com a aprovação do *Civil Rights Act* (Lei dos Direitos Civis), a discriminação e o racismo contra a população negra não desapareceram do cotidiano do país e a radicalização do movimento negro culminou em atos de protestos e confrontos violentos contra as forças policiais que tiveram à frente novas organizações como o movimento dos Panteras Negras, que adotaram a ideologia do *Black Power*. Angela Davis fez parte dos Panteras Negras e integrou também o partido comunista dos EUA.

De acordo com o historiador Henrique Rodrigues de Paula Goulart (2019), o *Black Power*,

era, também, fruto da percepção cada vez mais difundida entre os afro-americanos de que a opressão racial constituía um fenômeno de caráter estrutural, fundante, no país. Ele articulava a revolta da militância negra contra os “valores e instituições” norte-americanos que, mesmo após o fim formal (i.e., legal) da segregação racial, continuavam a sustentar a exclusão – econômica, política, cultural – dos afro-americanos. (p. 96)

O movimento difundia o orgulho, a valorização cultural e a solidariedade entre os negros. Dentre os símbolos adotados pelos integrantes está o penteado utilizado por homens e mulheres negras, como o que aparece na imagem de Angela Davis. O chamado cabelo Black Power era símbolo de luta, de força, da valorização e do orgulho das pessoas negras contra a estética, os valores e instituições impostas pelo racismo ocidental.

Além do movimento pelos direitos civis, Angela Davis é um dos grandes nomes do Feminismo Negro nos EUA. Em seu livro “Mulheres, raça e classe” (2016), ela destaca o sistema de opressões sobre a mulher negra que é caracterizado pela interseccionalidade de vários marcadores identitários de violência, como a raça, a

⁴ Comitê de Coordenação Estudantil Não-Violenta. Tradução gerada por IA do Google.

classe e o gênero. Diferente das mulheres da classe média que não enxergavam as questões raciais que afetavam as mulheres negras, e dos homens do movimento negro que reproduziam o sexismo na luta pelos direitos civis, as mulheres negras apresentavam demandas por direitos oriundos de experiências plurais de opressão. Davis (2016) destaca:

As líderes do movimento pelos direitos das mulheres não suspeitavam que a escravidão da população negra no Sul, a exploração econômica da mão de obra no Norte e a opressão social das mulheres estivessem relacionadas de forma sistemática. No interior do movimento de mulheres, em seus primeiros anos, pouco se discutia sobre a população branca trabalhadora – nem mesmo sobre as mulheres brancas trabalhadoras. Embora muitas mulheres apoiassem a campanha abolicionista, elas não conseguiam integrar sua consciência antiescravagista à análise que faziam da opressão das mulheres. (p. 95)

A análise dos elementos simbólicos da imagem permite identificar algumas chaves de interpretação da composição. A fotografia em preto e branco é um recurso de produção que possibilita maior atenção aos elementos principais da imagem, no caso, a figura de Angela Davis, que ocupa posição central. Ela aparece à frente das demais pessoas da cena. É possível identificar dois homens brancos atrás dela, sendo ela a única mulher negra na imagem, o que remete a sua atuação em defesa dos direitos das mulheres e contra o racismo. O Cabelo natural de Angela Davis é símbolo do poder negro na luta por direitos e expressão do orgulho racial e da ancestralidade africana. A imagem destaca a importância da personagem como mulher negra de referência na luta antirracista e contra a discriminação das mulheres negras no EUA.

A imagem pode ser usada em sala de aula para reforçar o protagonismo das mulheres negras na luta interseccional contra o racismo e as discriminações de gênero. O professor pode usar a imagem para gerar uma discussão entre os estudantes sobre as demandas do feminismo negro, identificando quais delas podem ser encontradas na escola e na comunidade, e solicitando a construção de alternativas para a sua solução.

A próxima imagem (fig. 21) é uma reprodução da capa do livro “Uma História feita por mãos negras” de Beatriz Nascimento organizado por Alex Ratts. A imagem mostra a autora, uma mulher negra, sentada de perfil olhando para a frente enquanto sorri. Ela veste uma camisa simples e tem um lenço cobrindo o cabelo.

Figura 21 - Capa do livro “Uma história feita por mãos negras”, de Maria Beatriz Nascimento, organizado por Alex Ratts, 2021.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 17)

A imagem está localizada no capítulo 1 do livro do 7º ano da coleção Jovens Sapiens – História (2022) intitulado “Construindo a História” na seção “Historiadores”. O Texto que acompanha a imagem aborda o processo de construção do conhecimento histórico por meio da análise de fontes, afirma que a abordagem do historiador pode variar de acordo com a temática analisada, e que o conhecimento histórico pode sofrer transformações ao longo do tempo.

A imagem aparece em tamanho destacado na página e apresenta o sentido da personagem como uma historiadora que privilegiou em seus estudos diversos aspectos relacionados à história da população afro-brasileira. Beatriz Nascimento foi representada sorridente na fotografia, aparentemente em diálogo com outras pessoas para quem compartilha o resultado de seu trabalho. A imagem evoca a figura dos griots, que eram sujeitos responsáveis pela preservação das histórias e dos conhecimentos das comunidades africanas através da oralidade. Essas histórias eram narradas a partir da experiência dos povos africanos, construídas por mãos negras, como defendia Beatriz Nascimento.

A imagem não é trabalhada por meio de atividade nem analisada no texto da página, contudo, seus elementos visuais permitem identificar a personagem como uma historiadora, que atuou em defesa do direito da população negra a uma História

sem reducionismos e estereótipos, e que destacasse seu protagonismo na sociedade brasileira.

Beatriz Nascimento nasceu na cidade de Aracaju, Sergipe, em 1942. Ainda criança veio com a família para a cidade do Rio de Janeiro, onde concluiu o curso de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Posteriormente ingressou no mestrado em Comunicação Social na mesma instituição, contudo, não chegou a concluir o curso em razão de sua morte em 1995, vítima de homicídio.

Pesquisadora reconhecida por sua atuação acadêmica e sua militância no movimento negro, Beatriz Nascimento dedicou-se ao estudo da História da população negra no Brasil, uma vez que, na universidade, a abordagem da História dos africanos e afro-brasileiros era limitada por aspectos estereotipados da escravidão. Segundo a autora, a História dos negros no Brasil ainda estava por ser escrita, e teria que ser produzida por mãos negras, como destaca o título da capa do livro reproduzido na imagem. De acordo com Beatriz Nascimento (2021),

Um trabalho que trate de um povo como nós tem que levar em conta aspectos não apenas socioeconômicos como também raciais. Não se pode incorrer na perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida histórica de um povo, que foi arrancado de seu habitat, escravizado e violentado na sua história real. (p. 39-40)

Na busca pela construção de uma História sobre a população negra no Brasil que destacasse uma visão a partir da raça, Beatriz Nascimento passou a pesquisar a trajetória dos quilombos como elementos de resistência e liberdade. Para a autora, dentro de uma historiografia que identificava o negro apenas pelo estereótipo do escravizado, os quilombos eram definidos como locais de destino de negros fugidos da escravidão e generalizados em sua concepção ao longo dos mais de 300 anos de escravização da população negra no Brasil.

A historiadora Beatriz Nascimento defendia que os quilombos tiveram momentos distintos ao longo da História e que eles se caracterizavam como organizações autônomas com estruturas políticas específicas, como verdadeiros Estados negros. Ela aponta no episódio da paz de Ganga Zumba, no quilombo dos Palmares, uma negociação diplomática a nível de Estado para Estado. Destaca que a população não era formada apenas por escravizados, mas por libertos, indígenas, pessoas livres, e que havia trocas comerciais entre os quilombos e as vilas. Para a autora, a visão construída pela historiografia sobre os quilombos como espaços bélicos contra a colonização era fruto das fontes que narram somente os episódios

das batalhas contra os colonizadores, contudo era necessário analisar a História da paz dos quilombos, quando a ausência de conflitos com as autoridades coloniais permitia a vida em liberdade, a prática cultural, as atividades produtivas.

Na virada do século XIX para o século XX, os quilombos ganham uma definição ideológica na busca de elementos que contribuíssem para a construção de uma identidade nacional. Passam a ser identificados como formas de organização que lutaram pela libertação do Brasil, na expectativa da construção de uma nação justa e livre. Figuras como a de Zumbi ganham destaque como heróis nacionais. Contudo, de acordo com Beatriz Nascimento, a partir da década de 1970, com o fortalecimento do movimento negro, busca-se a valorização de uma identidade negra em meio ao apagamento dos conflitos raciais no Brasil. Nesse momento, os quilombos passam a ser vistos como forma de resistência cultural. Beatriz Nascimento (2021) destaca ainda:

Como antes tinha servido de manifestação reativa ao colonialismo de fato, em 1970 o quilombo volta como código reagente ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica. (p.165)

No sentido que aqui empregamos da luta por direitos, Beatriz Nascimento lutou pelo direito a uma História condizente com o protagonismo da população negra a partir de sua identidade racial, de sua resistência à escravidão e da valorização de sua cultura e heranças africanas, combatendo os estereótipos comumente utilizados para se referir aos negros pelo viés da escravização.

O professor pode empregar a imagem em sala de aula para criticar a matriz eurocêntrica da História brasileira, destacando o trabalho da historiadora Beatriz Nascimento na construção de outra perspectiva histórica da população negra através de seus estudos sobre a formação dos quilombos. Pode-se propor um exercício de análise dos sumários dos livros didáticos de História para a identificação da História africana e afro-brasileira em comparação com os capítulos destinados à História europeia, fomentando uma crítica do material didático.

4.1.2 O direito à educação

A imagem a seguir (fig. 22) é uma fotografia de Ruby Bridges, então com seis anos de idade, sendo escoltada por um agente federal até sua escola em Nova Orleans, nos EUA, em 1960. A imagem mostra uma menina negra com laço no cabelo

sentada no banco traseiro de um carro, que tem à frente um homem branco, vestindo terno, gravata e chapéu. A menina olha diretamente para a câmera, enquanto o homem permanece olhando para a frente.

Figura 22 - Ruby Bridges sendo escoltada por um agente federal até sua escola, em Nova Orleans, Louisiana, 1960.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 8, p. 356)

A imagem está localizada no capítulo 14 do livro do 8º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania intitulado “Estados Unidos e América Latina no século XIX”, no box “Para saber mais”. O texto que acompanha a imagem tem o título “Cidadania x Racismo” e contextualiza o processo da abolição da escravidão nos EUA em 1865, após o fim da guerra civil, com a aprovação da 13ª emenda, que modificou a constituição do país. Três anos depois, uma nova mudança na constituição reconhecia a cidadania da população negra, contudo, por meio das leis Jim Crow, estabelecia-se uma política de segregação institucionalizada, que proibia os negros de frequentarem os mesmos lugares que os brancos, como escolas, hospitais e banheiros públicos.

O texto segue narrando o processo que permitiu a matrícula de Ruby Bridges na escola para estudantes brancos e destaca a repressão sofrida nos primeiros meses desde o início das aulas.

No Manual do professor, há um encaminhamento orientando o professor a refletir com os estudantes sobre um texto do historiador Leandro Karnal extraído do livro "História dos EUA: das origens ao século XXI" (2007), que fala sobre a segregação racial na região sul do país. Há também um texto de apoio do mesmo autor que aborda a origem dos estilos musicais do *Jazz* e do *Blues* como expressões culturais dos afro-estadunidenses.

A imagem não é trabalhada por meio de atividade, mas se relaciona

diretamente com o conteúdo discutido no texto da página e expressa a conflituosa conquista do direito à educação pela comunidade negra nos EUA.

A imagem foi produzida no contexto da luta pelos direitos civis nos EUA. Em 1954, a Suprema Corte da justiça estadunidense reconheceu a ilegalidade da segregação racial nas escolas do país e determinou a integração de estudantes negros em escolas que eram destinadas apenas para estudantes brancos. O processo teria início a partir da educação infantil e, após um rigoroso exame de admissão, Ruby Bridges foi considerada apta para estudar na escola William Frantz, em Nova Orleans. Contudo, o início das aulas de Ruby foi marcado por protestos e ameaças a sua segurança por parte de pais, professores e funcionários da escola.

Após ter um pedido de escolta negado pela polícia local, a menina passou a ser acompanhada por agentes federais que garantiram o seu direito de frequentar as aulas na escola. Durante meses, Ruby foi a única estudante na sala de aula, porque os pais não permitiram que seus filhos tivessem aulas com uma criança negra. Apenas uma professora da escola aceitou dar aulas para Ruby e a escolta policial durou um ano até que os demais estudantes voltaram a frequentar as aulas.

A fotografia mostra que os ataques racistas não tinham distinção de idade. Ruby aparece na imagem arrumada para participar da aula com vestido e fita de laço no cabelo. O olhar da menina expressa a inocência de quem mal entendia os ataques racistas proferidos contra ela. Entretanto, a decisão de Ruby e de sua família em continuar frequentando as aulas, demonstra o compromisso com a luta individual e coletiva da população negra nos EUA.

A imagem pode ser usada em sala de aula para discutir as desigualdades raciais no direito à educação e como as discriminações afetam a formação educacional de crianças negras. O professor pode apresentar dados estatísticos que corroborem a afirmação.

A próxima imagem (fig. 23) é uma fotografia de uma sala de aula produzida em 2018 no município de Santaluz, na Bahia. A imagem mostra diversos estudantes, meninos e meninas negras, sentados e observando a professora, que escreve uma atividade na lousa.

Figura 23 - Meninas e meninos negros em sala de aula, Santaluz (BA), 2018.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 95)

A imagem está localizada no capítulo 1 do livro do 7º ano da coleção Jovens Sapiens – História (2022) intitulado “Construindo a História”, na seção “Cultura”. O texto que acompanha a imagem trabalha o conceito de cultura, explicando que ela caracteriza o compartilhamento de ideias e formas de ver o mundo dentro de uma sociedade, e que pode haver formas diversas de culturas dentro de um mesmo povo. A transmissão da cultura aos indivíduos é feita por meio da família, da escola, do trabalho e de outros grupos sociais. A imagem não é trabalhada por meio de atividade, e o sentido fixado a ela por meio do texto da página não trabalha a ideia da educação de meninos e meninas negras, contudo é uma expressão do exercício do seu direito à educação conquistado por meio das lutas da população negra no Brasil.

A fotografia retrata a presença de crianças negras no ambiente escolar, usufruindo o direito à educação, contudo, assim como os conflitos vivenciados pela população negra nos EUA, a garantia do acesso à educação por meninos e meninas negras no Brasil foi um processo de lutas que durou várias décadas.

Por muito tempo a legislação que tratava da instrução pública, durante o período imperial trazia obstáculos à presença da população negra sob diversas formas. Em artigo sobre os negros na legislação educacional do século XIX, a historiadora Surya Pombo de Barros destaca três momentos distintos: as décadas de 1830 a 1840, de 1850 a 1860, e de 1870 a 1880.

No primeiro momento, a legislação das províncias de uma forma geral estabelecia a proibição da matrícula de pessoas não livres, no segundo recorte temporal, as proibições incidiam sobre os escravos, e no terceiro momento, já se observa a não proibição de ingênuos, libertos e escravos. Contudo, há uma grande diversidade de legislações e especificidades, como no caso do Rio Grande do Norte

que, em 1836, permitiu que as professoras recebessem mulheres escravizadas para lhes ensinar prendas domésticas, possibilidade retirada na legislação do ano seguinte.

A incorporação da proibição da frequência, além da matrícula, mostra que havia a busca da população negra pela instrução, fato valorizado pelo movimento negro nas primeiras décadas do século XX por organizações, como a Frente Negra Brasileira. Para Barros (2016):

A explicitação da palavra escravo em províncias que já haviam proibido não livres, e a inclusão dessa categoria pela primeira vez em outras províncias durante os anos 1850 e 1860 revelam um aspecto da disputa sobre o lugar do negro na sociedade brasileira. Disputa porque a insistência na proibição também pode ser interpretada como tentativa dos poderes estabelecidos de instaurar um costume (p. 600)

Seja por meio de negociações ou outras estratégias, mesmo que sem um reconhecimento formal da matrícula, a educação era vista pela população negra como uma forma de conquistar melhorias no seu dia a dia, daí a preocupação dos legisladores em reafirmar as proibições repetidas vezes como uma forma de manter o controle sobre os escravizados.

A normalidade com que a aula ocorre na imagem analisada transparece uma ideia de ausência de conflitos ou problemas no ensino de crianças negras: a sala tem boa infraestrutura, materiais novos, as crianças possuem fardamento, a professora está trabalhando normalmente, contudo, a realidade educacional brasileira mostra uma grande disparidade entre a educação de negros e brancos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento publicado em 2004,

pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (Brasil, 2004, p. 7)

Em artigo de 2020 sobre a desigualdade racial na educação a pesquisadora Nara Torrecilha Ferreira destaca que enquanto “25,5% da população branca possui 12 anos ou mais de estudo, apenas 11,6% da população negra atinge esse nível de educação formal” (Ferreira, 2020, p. 4).

As duas pesquisas demostram uma permanência na desigualdade da educação da população negra em relação a população branca, apesar disso é

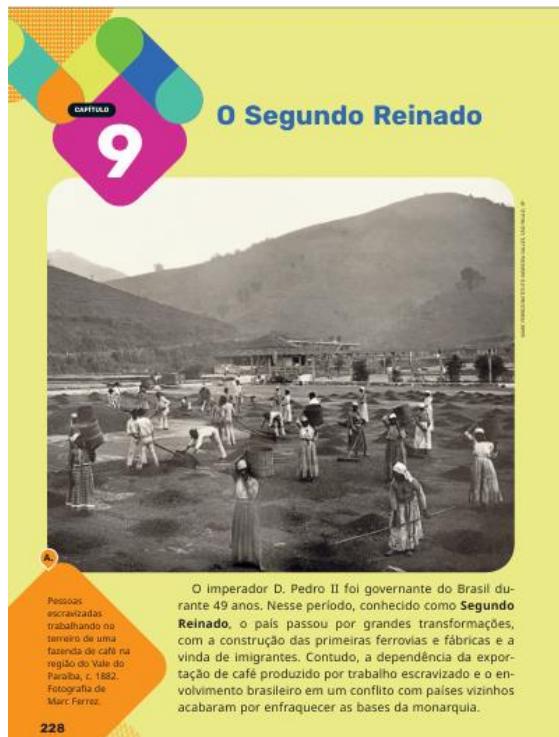
possível destacar que houve avanços, como na criação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica do Brasil.

Assim como a imagem anterior, a fotografia aqui analisada pode ser usada pelo professor para discutir as desigualdades raciais na educação, propondo aos estudantes um exercício de comparação desta imagem, que representa uma sala de aula aparentemente bem equipada, com as condições das salas de aulas na escola dos estudantes. Pode-se solicitar aos estudantes que construam formas de reivindicação de melhorias e da qualidade da educação nas suas comunidades.

4.1.3 O trabalho da mulher negra

A imagem a seguir (fig. 24) é uma fotografia de uma fazenda de café localizada no Vale do Paraíba, produzida por Marc Ferrez em 1882. A imagem mostra vários homens e mulheres negras escravizadas trabalhando no terreiro da fazenda. É possível perceber a grande quantidade de mulheres negras que aparecem em destaque em primeiro plano, várias delas realizam o transporte do café em cestos de palha, enquanto os homens o espalham no terreiro para secar.

Figura 24 - Homens e mulheres negras escravizadas trabalhando em uma fazenda de café no Vale do Paraíba, Marc Ferrez, 1882.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias *et al.*, v. 8, 2022, p. 228)

A imagem analisada está localizada na abertura do capítulo 9 do livro do 8º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Segundo Reinado”. O Texto que acompanha a imagem destaca as transformações ocorridas no Brasil durante o período, enfocando a dependência da mão de obra escravizada para a produção do café. Na legenda da imagem, lê-se “Pessoas escravizadas trabalhando no terreiro de uma fazenda de café na região do Vale do Paraíba”. Apesar do destaque das mulheres na imagem, elas não são citadas, enquanto o sentido privilegiado na legenda as representa como trabalhadoras escravizadas.

A proporção de homens e mulheres escravizadas mostrada na imagem expressa uma certa igualdade entre ambos, contudo de acordo com o historiador Manolo Florentino, que pesquisou o tráfico de escravizados entre África e o Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX, a quantidade de homens era superior à de mulheres negras escravizadas. De acordo com o autor,

Os cativos recém-desembarcados eram definitivamente marcados por um enorme desequilíbrio sexual e etário: cerca de 3,2 homens para cada mulher, proporção que, contados somente os adultos, chegava a 3,4/1. Estes últimos, por seu turno, chegaram a alcançar quatro quintos de toda a escravaria importada, com maior peso entre os homens. (Florentino, 2014, p. 59)

Embora em menor número entre os escravizados desembarcados no Brasil, as mulheres africanas e suas descendentes desempenharam funções em diversas atividades da economia colonial e imperial, seja nas lavouras de cana-de-açúcar, na mineração ou na produção cafeeira do século XIX.

Em oposição a ideia de colaboração e obediência que a fotografia de Marc Ferrez pode transparecer, queremos aqui destacar o protagonismo das mulheres escravizadas na resistência à escravidão, fato silenciado na imagem presente no livro didático.

A imagem produzida em 1882 mostra o período final da escravidão no Brasil, que foi abolida em definitivo com a aprovação da Lei Áurea de 1888, sendo destacada na época como resultado exclusivo da ação de abolicionistas brancos e da princesa regente, responsável por sua assinatura. Entretanto, muitas foram as formas adotadas pelas mulheres e pelos escravizados de maneira geral para lutar contra a escravidão.

As fugas eram uma das formas mais perigosas de resistência dos escravizados, e muitas mulheres negras participaram do abandono dos locais de trabalho para conquistar a liberdade. Na seção anterior, analisamos a História de Zeferina, que liderou o quilombo do Urubu, que reunia diversos homens e mulheres negras na luta contra a escravidão. Além das fugas e da formação de quilombos, havia outras estratégias utilizadas pelas mulheres negras para alcançar a liberdade, como através da conquista das alforrias. Buscando o reconhecimento dos senhores por serviços prestados, ou mesmo poupando dinheiro das atividades de ganho entre as escravizadas que trabalhavam nas grandes cidades, as mulheres lutavam para conquistar a sua liberdade e de sua família. Simas (2017) nos informa que:

As cativas tinham atuação importante quando se tratava de zelar pela família e, além de se empenhar para conquistar a alforria de seus familiares, também podiam fugir para proteger seus filhos do cativeiro. Isso sem falar na prática do aborto utilizada também como forma de livrar o rebento da escravidão, pois não desejavam para os filhos o mesmo fim. (p. 20)

A condição das escravizadas grávidas era extremamente difícil, uma vez que não recebiam cuidados durante a gestação, levando à morte das crianças pouco tempo depois do parto. Desta forma, o aborto era uma forma de resistência empregada pelas mulheres para evitar que seus filhos sofressem com a escravidão.

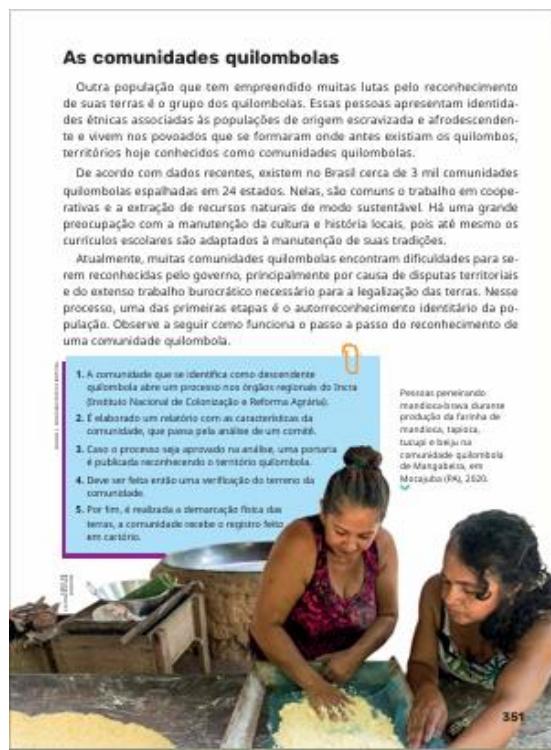
Outra forma de luta pela liberdade era através da abertura de processos judiciais, quando suas alforrias eram questionadas por familiares ou por credores dos senhores, como no caso de Gertrudes, mulher negra forra, que teve sua liberdade

questionada na justiça por credores do seu ex-senhor, José Carlos da Costa, na Paraíba, em 1828. (Silva, M. P. 2010, p. 5)

A imagem pode ser usada em sala de aula para destacar os tipos de trabalho que eram desempenhados pelas mulheres negras escravizadas e principalmente para discutir os silêncios da fotografia de Marc Ferrez. O professor pode solicitar aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre as formas de resistência desenvolvidas pelas mulheres negras ao longo do período da escravidão. Pode questionar também qual a intenção do fotógrafo ao produzir a imagem.

A imagem a seguir (fig. 25) é uma fotografia de 2020 em que vê duas mulheres negras realizando a peneiração da mandioca brava na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba, no Pará. As duas mulheres aparecem vestindo roupas simples e utilizam uma peneira feita de madeira com uma tela fina na qual passam a mandioca. Ao fundo, é possível ver o forno a lenha feito de barro com uma bacia de metal, e, na sua frente, há outra peneira de madeira com um tipo de escorredor de aço.

Figura 25 - Mulheres negras peneirando mandioca-brava na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2020.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 9, 2022, p. 351)

A imagem está localizada no capítulo 12 do livro do 9º ano da coleção Jovens Sapiens – História (2022) intitulado “O Brasil contemporâneo”, na seção “As

comunidades quilombolas". O texto que acompanha a imagem aborda o conceito de comunidades quilombolas, referenciando o seu reconhecimento étnico-racial associado aos antigos habitantes dos quilombos no período da escravidão. Destaca aspectos culturais das comunidades quilombolas, como o trabalho cooperativo e a extração de recursos naturais de forma sustentável, e relata ainda, as dificuldades enfrentadas por estas comunidades com a legalização do território. Por fim, é feita a apresentação do processo de reconhecimento formal das comunidades quilombolas.

No Manual do Professor há uma orientação para analisar com os estudantes o passo a passo do processo de registro das comunidades quilombolas e a importância dessa ação para a promoção de políticas públicas destinadas a comunidades tradicionais. Destaca ainda a violência dos conflitos decorrentes das disputas territoriais que envolvem essas comunidades.

A imagem não é trabalhada por meio de atividade, sendo utilizada como ilustração do texto principal, e as mulheres não são mencionadas, apesar de serem as únicas personagens na imagem. A legenda da fotografia traz a seguinte definição: "Pessoas peneirando mandioca-brava durante produção da farinha de mandioca, tapioca, tucupi e beiju na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2020". As mulheres são identificadas genericamente como "pessoas", não tendo reconhecida suas identidades de raça e gênero, o que caracteriza sua invisibilização como sujeitos no sentido fixado pelo livro didático.

As mulheres são representadas na imagem fazendo uma atividade cotidiana, e aqui, queremos chamar atenção para esta atividade, que constitui um trabalho doméstico da comunidade quilombola. Este tipo de trabalho realizado no espaço do lar por mulheres negras, não apenas nos remanescentes de quilombos, mas nas casas de milhares de famílias no Brasil, é de grande importância para o funcionamento da comunidade, no entanto, acaba sendo, em muitas situações, invisibilizado e tem sua importância não destacada.

A cena representa um aspecto da jornada de trabalho doméstico, que para as mulheres negras em especial, se acumula a outras atividades produtivas e de sustento da família, como o cuidado dos filhos e do marido, e o trabalho fora de casa. Um acúmulo de tarefas invisibilizado e não remunerado, que torna bastante desgastante a rotina dessas mulheres.

O peso das atividades domésticas sobre as mulheres é uma expressão do sexism e do machismo, presentes na sociedade, que aliados às discriminações de

raça e classe, ampliam as formas de opressão sofridas pelas mulheres negras.

Outro aspecto do trabalho representado na imagem é sua importância para a preservação cultural das comunidades quilombolas, o que está relacionado à posse do território. Essas comunidades possuem uma identidade comum como remanescentes dos antigos quilombos, que existiram como forma de resistência contra a escravidão. Elas possuem costumes e tradições herdadas dos ancestrais que viveram nos quilombos, dentre eles as festas, a religiosidade, formas de trabalho e produção de alimentos, como o preparo de farinha de mandioca mostrada na fotografia. Essas práticas culturais são importantes para a união dos moradores e para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade, sendo repassados de geração em geração.

No Brasil, os quilombos formados durante o período da escravidão mesclaram as culturas africanas trazidas pelos escravizados com as influências de outras tradições culturais encontradas na América num processo de reconstrução e adaptação cultural à realidade vivenciada na diáspora. A utilização da mandioca como alimento importante na manutenção dos quilombos, por exemplo, foi incorporada das comunidades indígenas, responsáveis pela domesticação da planta há milhares de anos na região da Amazônia.

De acordo com a análise da fotografia, podemos destacar ainda o caráter coletivo da tarefa realizada pelas mulheres na comunidade, e a força e resiliência das personagens nas tarefas diárias e na manutenção cultural da comunidade quilombola.

A imagem pode ser usada pelo professor em sala de aula para discutir o conceito de comunidades quilombolas e para destacar a importância do trabalho realizado pelas mulheres que ocupam posição de lideranças, além de atuarem na preservação cultural. Pode-se solicitar aos estudantes que pesquisem sobre os processos de produção de alimentos nas comunidades quilombolas, sobre as atividades culturais e sobre as funções desenvolvidas pelas mulheres.

A próxima imagem (fig. 26) é uma fotografia de 2020, que mostra uma enfermeira, mulher negra, prestando atendimento a uma senhora idosa, mulher branca. A senhora aparece sentada na cama e é apoiada pela enfermeira que segura sua mão. A cena se passa em uma enfermaria.

Figura 26 - Enfermeira negra prestando atendimento a uma senhora idosa.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 6, p. 157)

A imagem aparece na abertura da unidade 3 do livro do 6º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania intitulado “Luta por direitos ontem e hoje”. O texto que acompanha a imagem destaca a luta por direitos na Grécia e em Roma antigas, e faz uma conexão com o tempo presente analisando a criação do Estatuto do Idoso no Brasil no ano de 2003. No Manual do Professor há uma explicação de que se objetiva partir de um documento sobre os Direitos Humanos no presente para despertar o interesse dos estudantes pelo tema da conquista de direitos no passado.

A fotografia faz parte de um conjunto de imagens sobre os direitos da pessoa idosa no Brasil: direito ao lazer, direito à saúde, direito ao transporte gratuito e direito ao exercício da atividade profissional. A imagem aqui analisada não é trabalhada por meio de atividade, e o texto da página não faz referência ao trabalho da mulher negra. O sentido positivo da representação do trabalho da mulher negra está fixado somente nos elementos visuais da imagem.

A presença de homens e mulheres negras em postos de trabalho com exigência de formação superior passou a ser mais frequente depois da aprovação da Lei 12.711/12, que estabeleceu a política de cotas raciais para a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas - autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência - nas universidades federais.

A imagem é uma representação positiva do trabalho da mulher negra, que ocupa uma posição importante da área da saúde no cuidado aos pacientes. O tipo de trabalho representado na fotografia requer formação qualificada e anos de estudo para sua conclusão, o que afirma positivamente a posição social da personagem negra.

A imagem pode ser usada em sala de aula para fazer uma crítica às atividades profissionais predominantemente exercidas por pessoas negras na sociedade. O

professor pode questionar os estudantes quais são suas pretensões profissionais identificando se há profissões que exigem formação superior. Em seguida pode pedir que investiguem as razões das ocupações profissionais, ocupadas em sua maioria por pessoas negras, não demandarem muito tempo de qualificação. O exercício pode ser concluído com a apresentação do conceito de Racismo Estrutural.

4.1.4 A mulher negra no espaço familiar

A seguir, analisaremos em conjunto uma sequência de três imagens, que representam a mulher negra no contexto da família. A primeira imagem (fig. 27) é uma fotografia sem data em que aparecem uma mulher, uma criança e um homem, ambos negros. A imagem sugere uma atividade agrícola na qual a família está produzindo mudas para o plantio. A segunda imagem (fig. 28) é uma fotografia de 2019 representando uma mulher negra e sua filha, uma criança negra, posando para uma fotografia no celular segurado pela mãe. A terceira imagem (fig. 29) é uma fotografia sem data em que se observa uma família negra formada por uma mulher jovem representada com cabelos naturais volumosos, e dois idosos, sendo um homem e uma mulher, que aparecem ao lado da jovem posando para uma fotografia produzida por ela.

Figura 27 - Família produzindo mudas para o plantio.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 6, p. 287)

Figura 28 - Mulher tirando fotografia com sua filha, 2019.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 6, 2022, p. 36)

Figura 29 - Mulher tirando fotografia com os avós.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 9, p. 305)

Quanto a localização das imagens, a primeira está no capítulo 12 do livro do 6º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “O Feudalismo: sociedade, cultura e religião”, na seção “Jovens na História”. O texto que acompanha a imagem fala sobre a História de William Kamkwamba, um jovem negro do Malaui, país do sudeste da África, que conseguiu construir um moinho de vento para irrigar a plantação da família usando os conhecimentos aprendidos na escola.

A segunda imagem está no capítulo 1 do livro do 6º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “Construindo a História”, na seção “Atividades”. A questão pede aos estudantes para realizarem a comparação da imagem com uma segunda fotografia produzida em 1873, que mostra um fotógrafo produzindo o registro de uma família.

A terceira imagem está na abertura do capítulo 14 do livro do 9º ano da coleção

História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Fim da Guerra Fria e Globalização”. A imagem divide a página com outras duas fotografias que representam o registro fotográfico de jovens de diferentes origens étnico-raciais. Uma atividade pede para os estudantes analisarem as imagens sobre os comportamentos culturais compartilhados pelos jovens e trabalha o conceito de Globalização.

As três imagens não são analisadas quanto a representação de famílias negras, sendo utilizadas apenas como ilustração dos temas abordados nas seções.

Queremos ressaltar nas três imagens o papel destacado da mulher negra como suporte afetivo e de cuidado, sobretudo dos filhos. Na primeira imagem, a criança aparece mais próxima da mãe, indicando a função de cuidado, proteção e educação exercida pela mulher negra na família. Na segunda imagem, o papel afetivo fica mais evidente, mãe e filha aparecem abraçadas e sorrindo, demonstrando um momento de felicidade registrado na memória através do suporte da fotografia. Na terceira imagem também é possível perceber o momento de alegria registrado em uma fotografia pela jovem junto aos avós.

Outro aspecto que se destaca na análise das fotografias relaciona-se à diversidade da composição familiar. Na primeira imagem vemos uma família nuclear heteroafetiva, formada por pai, mãe e filha; na segunda imagem, observamos uma família monoparental composta por mãe e filha; e na terceira imagem, percebemos uma família composta por pessoas de gerações diferentes com os avós e a neta.

Um terceiro aspecto a se destacar refere-se aos ambientes representados nas imagens, que caracterizam lugares organizados, seguros e saudáveis para a formação e desenvolvimento das famílias. As imagens não evocam representações estereotipadas da mulher negra em situações de pobreza, sexualização ou exploração do trabalho. Elas constroem sentidos positivos da presença da mulher negra no espaço familiar ocupando importante papel afetivo, educativo e de cuidado.

Apesar das representações positivas, um aspecto chama atenção quanto às fotografias, as três compõem acervos de bancos de imagens, que são utilizadas para fins comerciais em campanhas publicitárias, o que nos remete a uma visão idealizada na representação das mulheres e das famílias negras. Acreditamos que as imagens têm reduzida sua relevância como registros documentais de situações reais vivenciadas pela população negra, deixando de se empregar imagens que expressem a realidade vivida. Esse aspecto pode ser relacionado à comodidade das editoras em

adquirir fotografias de bancos de imagens e, também, à complexidade inerente à produção do livro didático. Contudo, não deixam de ser uma representação positiva da população negra no livro didático.

As imagens podem ser usadas pelo professor em sala de aula para fortalecer as representações positivas das mulheres negras e para trabalhar a diversidade de modelos familiares. O professor pode solicitar aos estudantes que comentem se se identificam ou se conhecem alguém que tenha esse modelo familiar. Pode questionar também qual o papel desenvolvido pelas mulheres nas famílias, destacando sua importância, bem como os desafios vivenciados no dia a dia.

4.1.5 Rainhas africanas

A próxima imagem (fig. 30) é uma representação artística de uma Candace produzida com base em vestígios arqueológicos cuxitas tais como relevos e joias. A imagem mostra uma mulher negra vestida com roupas distintas, um grande colar de joias no pescoço, e uma coroa adornada com duas serpentes sobre a cabeça. Ao fundo, é possível observar várias pirâmides de diferentes tamanhos.

Figura 30 - Representação artística de uma Candace feita com base em vestígios arqueológicos.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 6, 2022, p. 116)

A imagem aparece no capítulo 4 do livro do 6º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “A África antiga”, na seção “As Candaces”. O texto que acompanha a imagem destaca a grande relevância das mulheres na administração

do reino ocupando funções importantes e posteriormente assumindo o governo de forma soberana. No Manual do Professor, há uma orientação de atividade, solicitando que os estudantes pesquisem sobre as sociedades com lideranças femininas no passado e na atualidade, destacando as semelhanças e diferenças e argumentando sobre sua importância.

A imagem não é trabalhada por meio de atividade, mas ela ocupa lugar destacado na página e, combinada com o texto, ressalta o papel das mulheres negras como governantes da civilização cuxita, na África antiga.

O termo Candace é utilizado para definir a soberana do Reino de Cuxe, que se localizava na região da Núbia, ao sul do Egito. A palavra pode ser traduzida como Rainha-mãe expressando a importância que as mulheres alcançaram na administração do reino. Boa parte dos registros que relatam as ações das Candaces estão escritos na língua meroítica, que ainda não foi decifrada, o que faz com que sua História ainda tenha lacunas a serem preenchidas. No entanto, os registros arqueológicos em templos e pirâmides com representações iconográficas dão conta do poder e da influência que essas mulheres alcançaram em uma das mais ricas civilizações da antiguidade.

De acordo com a historiadora Fernanda Chamarelli de Oliveira (2020),

Candace foi o nome conferido a mulheres que compunham a família do soberano no Reino Kush, localizado na região da África subsaariana, entre os séculos II AEC e IV EC, sendo suas mães, esposas e irmãs, assumindo importantes papéis sociais e políticos, atuando como conselheiras de seus maridos, irmãos ou filhos, e chegando a assumir o governo de forma autônoma e independente neste período. (p. 89)

Apesar do significado do termo ser traduzido como Rainha-mãe, elas apresentavam outros graus de parentesco com os reis, como irmãs ou esposas, e sua presença junto ao governante destaca a relevância do aspecto feminino, “pois sem ele sua investidura no cargo, que é dada a partir de sua descendência materna, e sua prosperidade em seu governo, alcançada junto a sua esposa, não seriam possíveis.” (Oliveira, 2020, p. 100)

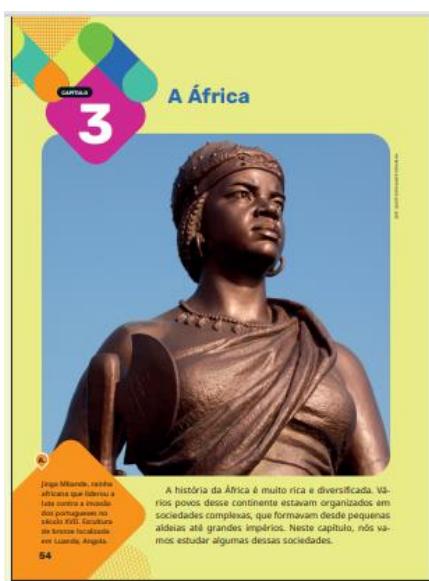
Inicialmente as Candaces possuíam grande influência sobre os governos dos maridos, filhos ou irmãos, mas, a partir de 170 a.C., elas passaram a governar de forma autônoma dos homens, como rainhas soberanas e a elas foram relacionados títulos, como “Filha de Rá”, ‘Senhora das duas terras” e “qore” (chefe) atribuído aos governantes soberanos. Dentre as Candaces que governaram a capital Meroe destacam-se Amanirenas, Amanishaketo, Nawidemak e Maleqereabar.

A imagem apresentada no livro representa a Candace como uma mulher negra retinta, característica dos povos da Núbia. As joias que ela utiliza destacam a especialização dos artesãos cuxitas e a grande riqueza alcançada pelo reino no período. As pirâmides, ao fundo da imagem, expressam a influência cultural do vizinho Egito, também presente na religiosidade com o culto aos deuses egípcios.

A imagem pode ser usada em sala de aula para destacar a importância alcançada pelas mulheres nos reinos africanos. O professor pode pedir aos estudantes que identifiquem os elementos da imagem que simbolizam o espaço de poder ocupado pelas candaces. Também pode solicitar que realizem uma pesquisa sobre as realizações das soberanas do Reino de Cuxe.

As imagens a seguir são duas representações de Njinga Nbandi, rainha de Ndongo e Matamba, em Angola. A primeira imagem (fig. 31) é uma estátua de bronze do escultor Rui Matos, instalada na praça rainha Njinga, em Luanda. A segunda imagem (fig.32) é uma gravura do artista Achille Devéria, colorida a mão no século XIX. Com características distintas, as imagens mostram uma mulher africana. A estátua está representada com roupas de batalha, com um machado na mão direita e com os olhos em direção ao horizonte. A gravura representou uma mulher com vestes nobres da realeza, um colar no pescoço e com uma coroa sobre a cabeça.

Figura 31 - Estátua da rainha Ginga, localizada em Luanda, Angola.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 54)

Figura 32 - Gravura da Rainha Ginga de Achille Devéria, séc. XIX.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 7, 2022, p. 73.)

As imagens estão localizadas no capítulo 3 do livro do 7º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “África”. A imagem da estátua está na abertura do capítulo, e a legenda a identifica como rainha africana que lutou contra a invasão portuguesa no século XVII. A gravura está no box “Sujeito em foco” que tem como título “Jinga Nbande”. O texto que acompanha a imagem fala resumidamente sobre sua trajetória como rainha e de sua resistência à colonização, contudo não há atividades para trabalhar a imagem. Na abertura do capítulo, a atividade proposta tem apenas uma questão que se relaciona com a estátua: “O que as imagens da abertura deste capítulo mostram sobre a história e a cultura dos povos africanos?” No Manual do Professor há uma orientação para salientar a importância das mulheres na História africana por meio da estátua da rainha Nzinga Nbandi.

As duas imagens contribuem para a representação positiva das mulheres africanas destacando seu protagonismo nas lutas de resistência durante o período colonial, ocupando espaços de poder.

Nzinga Nbandi nasceu 1582, filha do rei do Ndongo, Ngola Kiluanji e de Guenguela Kalombe. Foi treinada desde criança, como o pai, para ser uma liderança. Após a morte do rei, o poder foi assumido por seu irmão, Mbandi, que a indicou, por suas habilidades, para ser embaixadora do reino do Ndongo. Nzinga foi enviada por seu irmão para negociar com o governador português de Luanda, desse encontro destaca-se um episódio marcante de sua História. Silva (2020) salienta:

Estando na presença do governador João Correia, Ginga constata apenas uma almofada ao chão para se assentar, enquanto o português se encontrava confortavelmente assentado em um trono. Ela não aceitou a situação, pois certamente considerou aquele ato desrespeitoso, por isto

colocou uma escrava de quatro no chão e se assentou sobre o seu dorso.
(p. 6)

O encontro com o governador português expressa a postura de Nzinga para negociar em condições de igualdade com os estrangeiros com uma saída rápida para o constrangimento que lhe foi preparado. A liderança e a defesa de seu povo foram características que destacaram Nzinga como uma das heroínas de Angola na luta contra a dominação imperial portuguesa.

Com a morte do irmão, Nzinga torna-se soberana do reino do Ndongo, superando os obstáculos da tradição que impedia mulheres de assumirem funções de comando. Posteriormente, consegue também tornar-se rainha de Matamba, e passa a ter sob suas ordens um exército de milhares de soldados.

A relação com os portugueses piora com o crescimento do interesse lusitano na escravização dos africanos e na dominação territorial de Angola, e nesse contexto, Nzinga Nbandi inicia uma batalha para derrotar as forças estrangeiras. A rainha é reconhecida por sua coragem e habilidade guerreira com a qual defendeu seu reino e seu povo contra os interesses imperialista portugueses, sendo até hoje lembrada como heroína e símbolo nacional da resistência angolana contra a colonização europeia.

A imagem pode ser usada em sala de aula para fortalecer a representação positiva das mulheres e o seu papel destacado na História dos reinos africanos. O professor pode solicitar aos estudantes para comparar as imagens e identificar qual aspecto se destaca em cada uma das representações da rainha Njinga. Também pode questionar quais motivos levaram à construção de uma estátua em sua homenagem.

4.2 A população negra nas manifestações culturais

Como nos afirma Stuart Hall (2016), as representações são construídas por meio da linguagem e compreendidas pelos indivíduos de uma sociedade quando eles integram um mesmo grupo cultural, ou seja, quando eles compartilham os códigos culturais necessários para compreender as mensagens presentes nos signos. Neste sentido, as representações são construídas pela sociedade ao dar sentido às coisas. O conjunto dos significados construídos por uma sociedade é o que entendemos, então, como cultura. A cultura compreende a construção de sentidos que possibilita a uma sociedade ler o mundo em que ela vive, defini-lo, classificá-lo, ordená-lo e assim estruturar os valores, as pessoas, os momentos. É através da cultura que podemos

tornar o mundo inteligível e produzir conhecimentos, e assim, construir também nossas identidades.

Ao longo do processo de colonização, observamos o encontro de culturas diferentes dos povos indígenas da América, dos povos africanos e dos europeus, no entanto, essas culturas passaram a ser ordenadas em uma escala hierárquica que as classificava como superiores e inferiores. O poder de classificação era detido pelos europeus que se identificavam como a cultura superior, e os povos colonizados eram identificados como possuidores de culturas primitivas, que assim passaram a ser desvalorizadas, perseguidas, silenciadas ou apagadas.

Tomando a educação como um processo de socialização da cultura, observamos ao longo da História da educação no Brasil, uma sobreposição da cultura dominante do colonizador europeu, de seus valores, instituições, conhecimentos, sobre as culturas dos povos indígenas e dos povos africanos escravizados. Esse processo se deu pela inferiorização e pelo apagamento da História, dos conhecimentos e valores do negro e do indígena.

Como analisamos anteriormente, as imagens canônicas nos mostram como a representação da população e das culturas negras no Brasil foi construída com o sentido de inferiorização e da subordinação dos africanos e seus descendentes sob a imagem estereotipada do escravizado. Este tipo de representação tem como foco a visão dos europeus, apagando o protagonismo e a cultura dos povos africanos e seus descendentes no Brasil.

No processo da abolição da escravidão, por exemplo, o destaque da luta antiescravagista recaia, principalmente, sobre as organizações abolicionistas formadas pela população branca, silenciando a luta por liberdade empreendida pelos escravizados desde o início da colonização, cuja principal expressão foi a formação dos quilombos. A abolição, neste sentido, visava ao apagamento da escravidão e do negro da História do Brasil, uma vez que após a libertação ele passou a ser indesejado, e excluído da cidadania. A política do branqueamento foi a forma encontrada pelo Estado brasileiro para alcançar este objetivo. De acordo com Rocha e Viana (2011),

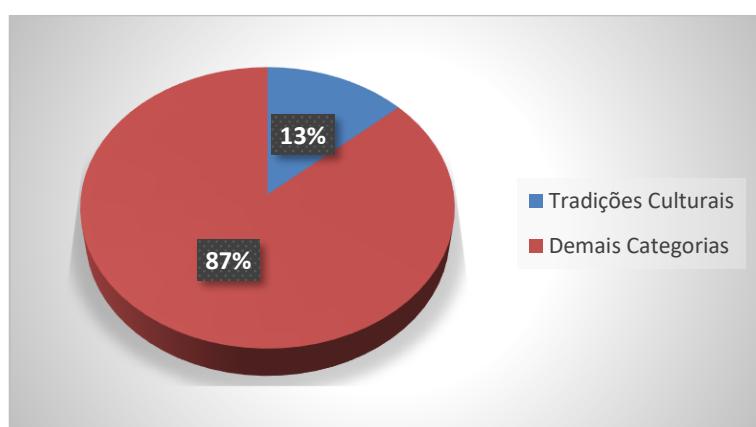
O ex-escravo negro não se inseria no ideal de homem nacional, postulado pela política do branqueamento. A preocupação era fazer o negro branquear-se para perder, aos poucos, as características degenerativas da raça considerada inferior. Para isso, era necessário ao negro entrar em contato com o homem branco, a fim de perder suas características africanas garantindo a cidadania nesse contexto. (p. 129)

Mais de um século depois da abolição da escravidão no Brasil, observamos que o branqueamento da população não se efetivou, assim como a não se confirmou a superioridade da raça branca sobre negros e indígenas. Mas, de fato, o que se comprovou foi a resistência da população negra e suas formas de preservação cultural. Seu protagonismo na História, silenciado durante muito tempo nas páginas do livro didático, tornou-se um direito com a aprovação da Lei 10.639/03, que obriga o estudo da História e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros nas escolas de educação básica. Uma conquista resultante da atuação do Movimento Negro por igualdade de representação contra o apagamento da História e da cultura negra no Brasil.

Nas páginas seguintes, iremos analisar as formas de representação da cultura negra nos livros das duas coleções analisadas nesta pesquisa, para isto vamos destacar a participação nos movimentos políticos da História do Brasil, a representação da religiosidade, e as festas e expressões culturais da população negra.

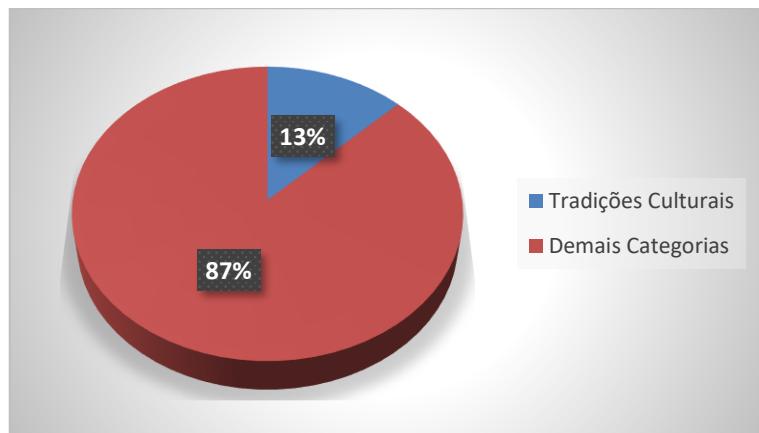
Nos gráficos abaixo, destacamos a relação das imagens referentes as tradições culturais da população negra com as demais iconografias dos blocos temáticos estudados.

Gráfico 8 - Tradições Culturais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022)

Gráfico 9 - Tradições Culturais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da coleção Jovem Sapiens - História (Dias et al., 2022)

Percebemos, assim como nos demais blocos temáticos, que os percentuais das imagens de tradições culturais são semelhantes nas duas coleções com 12% na coleção História, Sociedade & Cidadania (2022), e 11% na coleção Jovem Sapiens – História (2022), o que pode expressar uma padronização no volume de imagens empregadas para representar a população negra nos livros didáticos de História.

4.2.1 Movimentos políticos

A imagem a seguir (fig. 33) é uma fotografia de uma manifestação política em apoio ao presidente Getúlio Vargas produzida em 1945 na cidade do Rio de Janeiro. A imagem mostra várias pessoas aglomeradas, segurando cartazes nos quais podem-se ler as frases “Queremos Getúlio”, “Operários querem Getúlio”, “Salve presidente Vargas” e “Nós queremos Getúlio com ou sem constituinte”. Dentre os manifestantes observam-se apenas homens, dos quais é possível perceber a presença de alguns homens negros.

Figura 33 - Comício queremista no Largo da Carioca. Rio de Janeiro (RJ), 1945.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 9, p. 81)

A imagem está localizada no capítulo 3 do livro do 9º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “A Era Vargas”, na seção “O fim do Estado Novo e o queremismo”. O texto que acompanha a imagem apresenta o processo que levou a deposição de Getúlio Vargas e ao fim do Estado Novo. Não foi proposta nenhuma atividade para analisar a imagem, e as orientações do Manual do Professor destacam a estratégia de Vargas para continuar no poder e o apoio da população a um presidente autoritário.

O movimento político representado na fotografia ficou conhecido pela expressão “Queremismo”, um neologismo produzido inicialmente pelos jornais de oposição para criticar o apoio da população ao presidente Getúlio Vargas, que liderou a ditadura do Estado Novo de 1937 a 1945.

O movimento se formou no contexto dos atos públicos que criticavam Getúlio Vargas e exigiam sua deposição com a convocação de eleições para reestabelecer o regime democrático no país. Trabalhadores organizaram-se para rebater as críticas contra Vargas e para defender a sua permanência na presidência da república.

Até 1937, a maior organização em defesa dos direitos da população negra no Brasil era a Frente Negra Brasileira, que, de acordo com dados dos seus organizadores, chegou a ter cerca de 20 mil associados em todo o Brasil. Contudo, com o início do Estado Novo, a organização foi desarticulada, assim como todos os partidos políticos.

Após a deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo em 1945, o Movimento Negro voltou a se organizar. Neste período a Instituição de maior alcance

foi a UHC, União dos Homens de Cor, criada em Porto Alegre por João Cabral Alves, em 1943. Um de seus objetivos era promover a ascensão social e intelectual da população negra para prepará-la para ingressar na vida social e administrativa do país. (Domigues, 2007, p. 108)

De acordo com o historiador Petrônio Domingues (2007),

No início da década de 1950, representantes da UHC foram recebidos em audiência pelo então Presidente Getúlio Vargas, ocasião em que lhe foi apresentada uma série de reivindicações a favor da “população de cor”. No Rio de Janeiro, os dirigentes da entidade tornaram-se “figuras proeminentes, seja no ativismo seja na vida pública. Este é o caso, por exemplo, de José Bernardo da Silva, eleito deputado federal por dois mandatos consecutivos a partir de 1954”. (p. 108-109)

Outra organização que se desenvolveu no período foi o TEN (Teatro Experimental do Negro), criado por Abdias do Nascimento, em 1944. Além da criação de um grupo teatral formado somente por atores negros, o TEN publicou o jornal “Quilombo”, promoveu cursos de alfabetização e de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro.

De acordo com o historiador Arilson dos Santos Gomes, Abdias do Nascimento ainda liderou a realização de uma convenção nacional que destinou reivindicações da população negra aos deputados da Assembleia Constituinte de 1946. De acordo com Gomes (2012),

A Convenção Nacional do Negro Brasileiro foi uma ação realizada em São Paulo (1945) e no Rio de Janeiro (1946) sob a liderança de Abdias do Nascimento (1914-2011), que apresentou o “Manifesto a Nação Brasileira”, interpelando os partidos da época sobre a situação das populações negras, em sua grande maioria vivendo em favelas. As atividades, somadas, contaram com a participação de 700 pessoas. Destaca-se que, em 1946, o Brasil estava formando a Assembleia Constituinte. O manifesto redigido nas convenções, em sua fundação, continha uma série de reivindicações sociais. (p. 182)

A análise da imagem permite observar a presença de alguns homens negros na manifestação queremista, em 1945, contudo, ela não expressa a organização e atuação do movimento negro no período. Representados no meio da massa popular, a imagem silencia o protagonismo político de lideranças negras, como Abdias do Nascimento, que foi candidato à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 1950, e cuja atuação no TEN defendia a melhoria das condições sociais da população negra, inclusive com a proposição de criação de uma lei antirracista.

A imagem pode ser usada em sala de aula para questionar a invisibilização da população negra nas manifestações de massa durante os governos de Getúlio

Vargas, questionando os estudantes sobre a presença de homens e mulheres negras na representação iconográfica utilizada pelo livro didático. O professor pode pedir que os discentes investiguem na imagem se há demandas específicas da população negra.

A próxima imagem (fig. 34) é uma fotografia de uma multidão de trabalhadores rurais na cidade de Recife, em Pernambuco, no ano de 1970, que estão reunidos para ouvir o discurso do deputado Francisco Julião. A imagem mostra diversos camponeses vestidos com roupas simples e chapéu, que seguram pedaços de madeira erguidos para o alto. Na fotografia não é possível identificar a presença de mulheres.

Figura 34 - Camponeses reunidos na cidade de Recife (PE) para ouvir discurso de Francisco Julião, 1970.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 9, 2022, p. 252)

A imagem está localizada no capítulo 9 do livro do 9º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “O pós-guerra no Brasil”, na seção “Atividades”. A questão que acompanha a imagem traz um texto da historiadora Maurina Holanda Cavalcante que aborda o contexto de exploração dos trabalhadores rurais e de formação das Ligas Camponesas. São propostas três perguntas: a) Qual era o contexto do Brasil quando surgiram as Ligas Camponesas? b) O que incentivou a criação das Ligas Camponesas no Nordeste? c) De acordo com os conteúdos estudados no capítulo, quais eram os objetivos principais das Ligas Camponesas e quem era seu líder?

A imagem só é mencionada em uma orientação no Manual do Professor em que se lê: “Peça à turma que analise a fotografia e aponte elementos que possam identificar as pessoas como trabalhadoras rurais.” (Dias et al., v. 9, 2022, p. 252).

Como se pode observar, a questão da identificação racial dos camponeses não é abordada, o que expressa a invisibilização da população negra pelo livro didático, apesar da imagem evidenciar seu pertencimento racial.

A imagem remete ao contexto de organização e luta dos movimentos rurais no Brasil, mas especificamente das Ligas Camponesas, que tiveram como nome de referência no cenário nacional, o deputado Francisco Julião, advogado que aderiu a causa camponesa defendendo seus interesses na justiça e na política.

As Ligas Camponesas surgiram em Pernambuco por meio de associações de trabalhadores rurais que se organizaram institucionalmente para reivindicar melhorias nas condições de trabalho e pelo direito à terra, em um contexto em que o trabalho rural não era protegido por legislação trabalhista como ocorria nos centros urbanos. A primeira Liga Camponesa surgiu no Engenho Galileia, na cidade de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, em 1955. Identificada como Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPP), com o apoio jurídico e político de Francisco Julião, os camponeses conseguiram a desapropriação da terra para a Reforma Agrária, tornando-se exemplo para as lutas camponesas em todo o Brasil, o que contribuiu para a criação de Ligas Camponesas em outros estados.

A análise da imagem permite identificar a presença massiva de trabalhadores rurais negros em uma ação protagonista na luta pela reforma agrária no sertão nordestino. Os pedaços de madeira que seguram nas mãos expressam a postura combativa, que se identifica com as ações das Ligas Camponesas de resistência à exploração por parte dos grandes latifundiários e com o lema adotado pela organização “reforma agrária na lei ou na marra”.

Diferente da imagem anterior em que os homens negros aparecem dispersos e invisibilizados no meio da multidão, esta imagem traz uma representação da população negra como agente de transformação da sua realidade social, em que os homens negros constituem maioria. Esta imagem contrasta com as representações passivas e, na maioria das vezes, simbólicas, que retratam personagens negros sem destacar a força da ação coletiva como grupo racial.

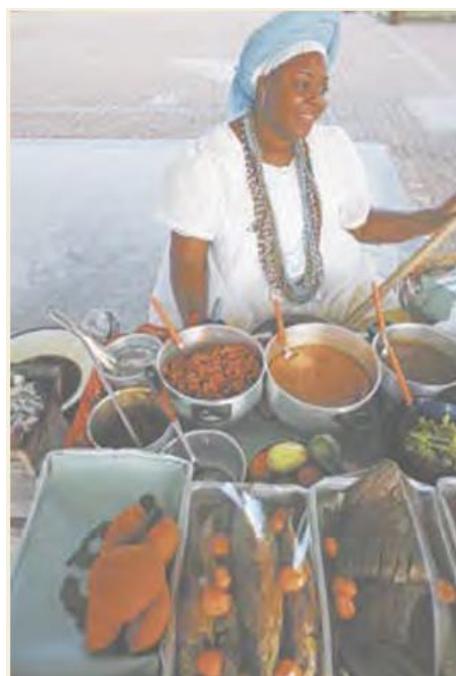
A imagem pode ser usada pelo professor em sala de aula para demonstrar a ação coletiva da população negra na luta por direitos no sertão nordestino. Pode-se pedir que os estudantes identifiquem quem são as pessoas na imagem, como elas estão representadas e quais são suas reivindicações. É possível ainda, evidenciar a

invisibilização da população negra, destacando a forma como foram identificados na legenda da imagem.

4.2.2 Religiosidade

A imagem a seguir (fig. 35) é uma fotografia de uma mulher negra produzida na Bahia, em 2009. A imagem mostra uma mulher sentada diante de uma mesa com várias panelas com ingredientes para a produção de acarajé, uma comida típica do estado da Bahia tradicionalmente vendida por mulheres negras nas ruas de Salvador. A mulher usa vestido branco com turbante no cabelo, no pescoço ela traz as guias, elementos sagrados das religiões de terreiro de matriz africana, como o candomblé.

Figura 35 - Vendedora de acarajé. Salvador (BA), 2009.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 6, p. 35)

A imagem está localizada no capítulo 2 do livro do 6º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Fontes e conhecimento em História”, na seção “Quem faz a História?”. A imagem aparece no box “Para refletir”, que traz um texto com o título: sujeitos da História. O texto que acompanha a imagem destaca a importância dos sujeitos no estudo da História e utiliza a fotografia como exemplo analisado por meio de uma atividade. Logo abaixo da imagem, que aparece em tamanho destacado na página, vemos uma tabela para ser completada pelos estudantes com as seguintes questões: local e data, cena retratada, sujeito principal,

e sua importância na história do trabalho na Bahia.

No Manual do Professor, a personagem é apresentada como uma “mulher negra que ganha a vida como vendedora”. A resposta aponta para os identificadores de gênero e raça e fixa o sentido da imagem como uma cena cotidiana de trabalho, contudo, o sentido religioso, mais evidente no elemento das guias que aparecem destacadas na imagem, não é mencionado. A abordagem da imagem, desta forma, é apenas superficial, não aprofundando nos detalhes que a compõem.

A imagem remete a uma cena cotidiana e popular do comércio de rua de Salvador. A comida que está sendo vendida pela baiana é o acarajé, um bolinho feito de feijão fradinho torrado no óleo de dendê. O acarajé é uma comida de origem africana, que foi trazida para o Brasil pelos africanos da etnia nagô originários dos reinos iorubás. Herança africana, expressa a preservação cultural de homens e mulheres negras escravizadas no Brasil, que se tornou popular entre os brasileiros desde o período colonial e, também, símbolo da cultura negra do estado da Bahia.

A despeito do racismo religioso que os povos de terreiro - membros de religiões de matriz africana - sofrem no Brasil, o acarajé tornou-se uma iguaria da culinária baiana oferecida e apreciada pelos turistas que visitam o estado. O alimento é presença marcante na preparação dos rituais dos terreiros de candomblé servindo para alimentar os orixás. Cada orixá tem um alimento específico que é preparado de forma ritualizada e sacralizada para ser dado em oferenda durante as reuniões dos terreiros. Dentre os orixás para quem o acarajé é servido, tem-se Iansã e Ogum, além de Oxumaré, Xangô, Obá e Ibeji.

De acordo com o historiador Florismar Menezes Borges (2008),

Muito mais que relacionada a um sistema nutricional, a comida é também chamada de Axé do Orixá, indispensável para a conservação da vida. Em comentários tecidos por Lody “O ato de comer e beber no Candomblé transcende a ação biológica e se constitui na principal maneira de renovar e estabelecer o axé” (LODY,1998,17). Assim, é através do alimento que essa ação se concretiza. É por meio dela que o vínculo entre os Deuses e os Homens, se perpetua e se solidifica. (sic) (p. 21)

A mesma comida servida para os orixás é também servida para todas as pessoas que participam dos encontros rituais, dessa forma, o alimento adquire um aspecto sagrado que proporciona a ligação espiritual entre as pessoas e os orixás, renovando o axé, a energia da vida.

Outro elemento religioso presente na imagem são as guias que a baiana traz no pescoço. As guias são símbolos sagrados de proteção e conexão com o seu orixá,

são formadas por fios de contas coloridos, que também identificam os orixás por meio das cores e são utilizadas por membros iniciados na religião.

A imagem pode ser empregada em sala de aula para destacar os elementos da cultura africana presentes na comida e nas guias que a baiana utiliza no pescoço. O professor pode pedir que os estudantes pesquisem sobre a origem do acarajé e sua relação com a religiosidade africana, e também que identifiquem o significado das guias para os povos de terreiro.

A próxima imagem (fig. 36) é a reprodução de um cartaz da campanha “Ceará sem racismo”, que apresenta o tema “Respeite minha história. Respeite minha diversidade”. A campanha foi desenvolvida pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS). O cartaz apresenta uma imagem colorida em que se lê o tema da campanha ao lado de uma fotografia da ialorixá Mãe Menininha do Gantois. O rosto da mulher negra foi representado em tons coloridos, ela tem um turbante cobrindo o cabelo, usa óculos e tem vários cordões de contas no pescoço.

Figura 36 - Ialorixá Mãe Menininha do Gantois. Campanha contra o racismo chamada “Ceará sem racismo. Respeite a minha história, respeite minha diversidade”. 2019.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 9, p. 45)

A imagem está localizada no capítulo 13 do livro do 9º ano da coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Brasil contemporâneo”, na seção “Leitura e escrita da História”. O texto que acompanha a imagem analisa o conceito de crimes de ódio, definindo-os como atos de discriminação coletiva com referência a elementos de raça, cor, religião, procedência nacional e étnica, e discute suas causas. Sobre a imagem, são propostas duas perguntas aos estudantes: I) Qual é o sentido que a mensagem da campanha apresenta? II) Observe a imagem e relate-a ao objetivo

da campanha. No Manual do Professor, as respostas mencionam a necessidade de respeito à História e à cultura dos povos, e faz uma descrição da mulher afirmando que ela representa a população negra. Contudo, a identidade e a trajetória de luta da Mãe Menininha do Gantois não são trabalhadas nas orientações do Manual do Professor.

A imagem aparece em tamanho reduzido na página e seu sentido está relacionado às práticas de violência e crimes de ódio contra as populações negras no Brasil. Não é realizado um trabalho de valorização da cultura e das religiões de matriz africana por meio da apresentação de seus princípios e valores.

A campanha foi criada no ano de 2019, durante a pandemia de covid-19, e visitou, de forma presencial e online, mais de 60 municípios do estado do Ceará. Foram realizados palestras, formações e seminários sobre diversidade étnico-racial com gestores, servidores e organizações da sociedade civil. O material de divulgação da campanha estampa imagens de heróis cearenses e brasileiros, como Preta Tia Simoa, Dragão do Mar, Zumbi dos Palmares e o Cacique Daniel do povo Pitaguary do município de Maracanaú.

A mulher que aparece na imagem é a iorixá Mãe Menininha do Gantois, que durante 64 anos esteve à frente do terreiro de candomblé Ilê Iaomim Axé Iamassê, mais conhecido como terreiro do Gantois. Maria Escolástica da Conceição Nazaré, a Mãe Menininha, nasceu em 1894 e foi a terceira mulher a ocupar a função de iorixá do terreiro do Gantois. Ela ficou conhecida no Brasil como uma grande defensora do direito à liberdade de crença para os povos de terreiro e, durante sua vida, foi amiga e mãe de santo de importantes intelectuais, artistas e políticos brasileiros, como Jorge Amado, Maria Bethânia, Luiz Inácio Lula da Silva, Getúlio Vargas. Mãe menininha usou sua influência para lutar contra a discriminação contra as religiões de matriz africana, como a chamada Lei de Jogos e Costumes de 1930, que obrigava os terreiros a pedirem autorização à polícia para a realização dos encontros rituais, muitas vezes interrompidos com violência e destruição dos espaços de culto.

Desde a Proclamação da República, em 1889, o Brasil se tornou um país laico com a separação entre Estado e Igreja, contudo permaneceram algumas restrições, sobretudo para as religiões de matriz africana. De acordo com os pesquisadores Kamila Cristina Teixeira e João Bosco Góis (2021),

A razão para tanto é que o modelo de religião para ser exercida “livremente” - o Católico - não contemplava práticas como a umbanda e o

candomblé, que continuaram a ser perseguidas sob diferentes alegações, a exemplo do charlatanismo e da perturbação da ordem pública. Elas se distanciavam dos ideais de civilização estabelecidos e eram descritas como perigosas, devendo, portanto, serem monitoradas e combatidas. Além disso, dada sua intrínseca relação com a negritude, eram vistas como um elemento característico de um passado atrasado incompatível com os ideais de progresso que a nova ordem republicana buscava implantar. (p.3)

Em 1976, com a articulação de Mãe Menininha, o governador da Bahia, Roberto Santos, emitiu um decreto liberando os terreiros de candomblé de seguirem as determinações da lei de jogos e costumes.

A imagem do cartaz em tons multicoloridos remete à diversidade étnica e cultural da formação do Brasil, e à defesa da liberdade e do respeito às manifestações culturais da população negra expressa na figura de Mãe Menininha do Gantois, que representa as religiões de matriz africana, como o candomblé.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para promover o respeito às religiões de matriz africana. O professor pode solicitar que os estudantes façam uma pesquisa sobre a trajetória de luta de Mãe Menininha do Gantois, e que identifiquem os fundamentos de sua religião, o Candomblé. Posteriormente, pode ser realizado um debate sobre as razões das discriminações contra as religiões de matriz africana, propondo ações de valorização e respeito.

4.2.3 Festas tradicionais e patrimônio cultural

A imagem a seguir (fig. 37) é uma fotografia da apresentação do grupo Jongo de Piquete, de São Paulo, produzida em 2007. A imagem mostra homens e mulheres negras dançando em uma roda ao som de tambores. Os participantes da roda vestem roupas nas cores vermelho e branco, as mulheres usam vestido, têm um cordão amarrado na cintura e usam um lenço no cabelo, os homens vestem calça e camisa. A apresentação acontece em um pátio cercado de árvores.

Figura 37 - Apresentação do grupo Jongo de Piquete (SP), 2007.



Fonte: Imagem reproduzida em (Boulos Júnior, 2022, v. 9, p. 304)

A imagem está localizada no capítulo 2 do livro do 7º ano da colação História, Sociedade & Cidadania (2022) intitulado “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, na seção “Bantos no Brasil”. A imagem aparece em tamanho pequeno no box “Para saber mais” e é acompanhada por um texto intitulado “Jongo: herança cultural dos povos bantu”, que destaca o registro da dança como patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2005. No Manual do professor há uma indicação de vídeo do canal Tradições Culturais Brasileiras, que integra o processo de registro do jongo como Patrimônio Cultural Brasileiro. A imagem não é analisada por meio de atividade, cabendo ao professor aprofundar o tema com os estudantes.

O Jongo é uma manifestação cultural afro-brasileira surgida nos estados da região sudeste do Brasil durante o século XIX, período de expansão da lavoura de café, sobretudo, na região do vale do Paraíba. A dança foi trazida para o Brasil por escravizados africanos, sendo uma herança cultural dos povos de origem bantu, falantes das línguas quimbundo, quicongo e umbundo.

Trata-se de uma forma de louvação aos antepassados, consolidação das tradições e afirmação de identidades (Brasil, 2007, p. 14). A prática cultural é realizada por diversos participantes, homens, mulheres e crianças, que formam uma roda e dançam de formas variadas ao som dos tambores e das canções, chamadas de pontos, puxadas por um cantador e respondidas em coro pelos membros da roda. Os pontos têm características variadas, como pontos de louvação às entidades espirituais, de saudação e de encerramento das rodas. Há também os pontos de

demandas e magia, e os de gurumenta, de desafio entre os cantadores.

Os tambores utilizados na roda de jongo são produzidos artesanalmente com troncos ocos de árvores e peles de animais, que são colocados junto a uma fogueira para fazer a afinação. São elementos de grande importância no jongo, que realizam a conexão com o mundo espiritual, não podendo faltar na roda.

De acordo com a pesquisadora Nayara Ferreira Lacerda (2023),

Durante o período da escravidão, o Jongo constituiu momento de lazer dos escravizados. Também constituiu forma de burlar a opressão sofrida nas fazendas, onde os praticantes se comunicavam por meio de metáforas, as quais os capatazes e senhores não conseguiam compreender. (p.76)

O jongo constitui uma forma de resistência cultural da população negra descendente dos africanos e um elemento de identificação cujo reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil foi realizado pelo IPHAN, em 2005. São destacados na imagem os elementos da oralidade na preservação dos conhecimentos tradicionais da comunidade presentes nos pontos cantados na roda, o som dos tambores com seus símbolos sagrados e o movimento dos corpos dançando no ritmo das batidas, características da herança cultural africana no Brasil.

A imagem pode ser utilizada em sala de aula para promover a valorização da herança cultural africana. O professor pode solicitar que os estudantes façam uma pesquisa sobre a expressão cultural, identificando suas características, seus elementos simbólicos, seus significados e os locais onde a dança é praticada. Em parceria com o professor de Educação Artística, pode-se propor uma apresentação de Jongo com a turma.

A próxima imagem (fig. 38) é uma representação artística produzida com base em registros históricos de fotografias da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. A ilustração representa homens e mulheres negras no quintal de uma casa com árvores e plantas. Eles dançam e cantam ao som de instrumentos como o violão e um tambor.

Figura 38 - Representação artística com base em fontes iconográficas do Rio de Janeiro, início do século XX.



Fonte: Imagem reproduzida em (Dias et al., v. 9, 2022, p. 49.)

A ilustração está localizada no capítulo 2 do livro do livro do 9º ano da coleção Jovem Sapiens – História (2022) intitulado “O início da República no Brasil”, na seção “A casa da Tia Ciata”. O texto que acompanha a imagem destaca que o local era ponto de encontro da população negra e traz um trecho do livro “Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro”, de Roberto Moura, em que aborda a efervescência cultural e a criatividade artística nos encontros na casa da Tia Ciata. No Manual do professor, uma pergunta faz referência ao texto e a imagem ao questionar aos estudantes “Em que local os afrodescendentes se reuniam para preservar sua identidade? Quais foram as iniciativas tomadas por eles como forma de preservar suas raízes?” A imagem é ilustrativa do tema abordado na seção e representa artisticamente a resistência cultural das populações africanas no período de exclusão e perseguição de suas tradições no pós-abolição.

O local representado na imagem é a casa da baiana Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata. Sua casa ficava localizada em uma região identificada como a Pequena África, na área portuária da cidade do Rio de Janeiro. Após o fim do tráfico atlântico de escravizados, em 1850, em decorrência da aprovação da Lei Eusébio de Queiroz, inicia-se o tráfico interprovincial no Brasil, que provoca o deslocamento de grandes contingentes de homens e mulheres negras para as

províncias que demandavam maior quantidade de mão de obra escravizada. Assim, o Rio de Janeiro passa a receber pessoas vindas de diversos lugares do Brasil, aglutinando indivíduos de diversos povos e etnias do continente africano, formando a pequena África na capital do império.

A casa da Tia Ciata passa a ser, na virada do século XIX para o século XX, no contexto de exclusão da população negra no pós-abolição, o local de encontro e acolhimento da população negra e dos recém-chegados ao Rio de Janeiro, que necessitavam de ajuda para se estabelecer. Torna-se a capital da Pequena África, onde a trocas e manifestações culturais africanas ocorriam, os festejos eram realizados, os orixás eram cultuados e a criação artística florescia. Conforme Moura (1995),

Na sua casa, capital do pequeno continente de africanos e baianos, se podiam reforçar os valores do grupo, afirmar o seu passado cultural e sua vitalidade criadora recusados pela sociedade. Lá começam a ser elaboradas novas possibilidades para esse grupo excluído das grandes decisões e das propostas modernizadoras da cidade [...] (p. 152)

A segurança para a realização dos rituais de culto aos orixás e para o batuque do samba na casa de Tia Ciata foi conquistada após o episódio em que ela foi chamada para tratar de uma ferida que não fechava na perna do então Presidente da República, Wenceslau Brás. Usando de seus conhecimentos de ervas medicinais, Tia Ciata curou a ferida e, em retribuição, conseguiu para o seu marido, João Batista da Silva, um emprego no gabinete do chefe de polícia, garantindo, assim, que ações violentas da polícia não ocorreriam durante as festas na sua casa.

Tia Ciata também se destacou por iniciar a venda de quitutes de tabuleiro nas ruas da cidade. Era habilidosa na culinária e vendia seus produtos vestida e paramentada como baiana. Outras tias baianas juntaram-se a ela desenvolvendo uma atividade empreendedora que auxiliava no sustento de suas casas. A figura das baianas tornou-se símbolo da vida cultural do Rio de Janeiro, passando a ser homenageada na ala das baianas das escolas de samba do carnaval carioca.

A imagem apresenta os elementos da cultura negra no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX, como o quintal da casa localizada na periferia da cidade, o terreiro onde se realizava as festas e onde, da mistura cultural, nascia o samba; o tambor e o batuque símbolos culturais africanos, a dança como movimento e fala do corpo destacando a energia e o vigor das tradições afro-brasileiras.

A imagem pode ser empregada na sala de aula para destacar a formação cultural afro-brasileira no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX. O professor pode pedir que os estudantes identifiquem os elementos culturais na imagem, como o samba, os tambores e a dança. Pode-se solicitar que pesquisem sobre a trajetória de Tia Ciata e sua importância para o desenvolvimento das expressões culturais da população negra. Para encerrar a atividade, pode propor a realização de uma roda de samba na sala com o estudo da letra das canções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho foi realizar uma análise das representações iconográficas da população negra nos livros didáticos de História aprovados no PNLD (2024-2027), destacando as permanências e transformações. Desta forma, dividimos as imagens coletadas em quatro blocos temáticos: imagens canônicas, imagens positivas, imagens da mulher negra e tradições culturais. Foram analisadas duas coleções de livros didáticos, escolhidas pelo critério de maior adoção pelas escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, de acordo com informações do site do FNDE. As coleções escolhidas foram “História, Sociedade & Cidadania” (2022) da editora FTD, e “Jovem Sapiens – História” (2022) da editora Scipione.

O recorte de nossa pesquisa localizou-se na análise das iconografias sobre a população negra presentes no livro didático, o que passa a compreendê-las com um novo sentido, distinto do sentido original de sua produção. No livro didático, as iconografias ganham uma utilidade pedagógica, voltada para a crítica e problematização destinadas a produção do conhecimento histórico. Elas adquirem o sentido de fontes históricas e como tal devem ser trabalhadas metodologicamente para alcançar os objetivos pedagógicos

Foram catalogadas um total de 669 imagens distribuídas na seguinte proporção de acordo com as coleções: coleção História, Sociedade & Cidadania (2022) - imagens canônicas (7%), imagens positivas (22%), imagens da mulher negra (31%) e tradições culturais (12%). Na coleção Jovem Sapiens – História (2022) a distribuição das imagens foi de: imagens canônicas (5%), imagens positivas (24%), imagens da mulher negra (29%) e tradições culturais (11%).

Ratificamos que as imagens canônicas são, de acordo com Elias Saliba (1999), representações iconográficas que, repetidas inúmeras vezes, acabam por inibir uma reflexão crítica sobre seus conteúdos e caracterizam-se pelo reducionismo e pela presença de estereótipos dos sujeitos representados. Identificamos, em nossa pesquisa, imagens canônicas da população negra nas duas coleções nos volumes e capítulos que tratam da colonização e do período imperial no Brasil. São imagens estereotipadas que reduzem a população negra à condição da escravidão em situações de violência e marginalização.

O emprego dessas imagens pelo livro didático de História foi caracterizado pelo apagamento do protagonismo da população negra e pelo uso acrítico das representações, contribuindo para a naturalização da exploração da mão de obra negra escravizada. Mesmo marcadas pelo eurocentrismo de seus autores, estas imagens podem através da análise historiográfica, contribuir para a desconstrução dos estereótipos, desde que sejam empregadas didaticamente como fontes para a produção do conhecimento histórico, o que implica na sua crítica e problematização de seus significados, ou seja, sem naturalizar tais representações.

As imagens positivas são representações iconográficas que desconstroem as formas de representação estereotipadas características das imagens canônicas, marcando, portanto, uma mudança nas representações da população negra. Identificamos quatro tipos de imagens positivas: lugares de destaque, intelectualidade negra, espaços de poder e resistência, e protagonismo. Neste bloco temático, as imagens valorizavam as conquistas, a produção de conhecimentos e a resistência da população negra na luta por liberdade.

Quanto ao emprego das imagens positivas no livro didático, apesar de manterem relação com o texto-base, observamos a ausência de atividades que realizassem uma análise das representações. Este fato destaca a importância do professor para realizar a discussão com a turma, problematizando os significados e fomentando a construção do conhecimento histórico, e na medida do possível, retomando e desconstruindo as imagens canônicas.

No bloco temático das imagens da mulher negra observamos a maior diversidade de representações, sendo encontradas também nos demais blocos temáticos e somando a maior quantidade de imagens com 60% do total das iconografias sobre a população negra encontradas nas duas coleções. Identificamos cinco tipos de imagens da mulher negra: a luta por direitos, o direito à educação, o trabalho da mulher negra, a mulher negra no espaço familiar e rainhas africanas. Estas representações contribuíram para a construção de outra perspectiva na História das mulheres negras através da sua valorização em situações positivas e de protagonismo, destacando sua importância na construção histórica.

Contudo, um aspecto negativo sobressaiu da análise do uso das imagens no livro didático. Enquanto as imagens destacavam um sentido de protagonismo da mulher negra, o texto-base e as legendas utilizadas para identificá-las produziram sua

invisibilização, como, por exemplo, vale retomar que, na figura 25, duas mulheres negras são representadas em uma fotografia peneirando farinha de mandioca, ao passo que na legenda são identificadas genericamente como “pessoas”, tendo invisibilizadas suas identidades de raça e gênero.

No último bloco temático referente às tradições culturais identificamos três tipos de representações: movimentos políticos, religiosidade, e festas tradicionais e patrimônio cultural.

No tópico sobre movimentos políticos, novamente observamos a invisibilização dos homens negros e o apagamento das mulheres negras. Na figura 34, evidencia-se um movimento de homens negros sem a participação das mulheres, e na legenda, os homens são identificados apenas como camponeses, não tendo reconhecido seu pertencimento racial.

No tópico sobre a religiosidade, os autores do livro didático fizeram uma análise superficial das imagens não atentando para os elementos simbólicos chegando até a ignorá-los, como na figura 36 em que, mesmo utilizando a imagem de uma campanha contra o racismo com a representação de uma ialorixá, o texto da seção não fez qualquer menção aos elementos simbólicos e significados que a imagem representa, mais uma vez invisibilizando a mulher e a cultura negras.

Quanto ao último tópico sobre as festas tradicionais e o patrimônio cultural, as imagens foram empregadas apenas de forma ilustrativa, não explorando suas possibilidades de análise para a produção do conhecimento histórico.

Como destaca as reflexões teóricas do Pensamento Decolonial, a população negra teve sua representação nos meios intelectual e cultural ao longo do período colonial, pautada pela ótica do olhar europeu que evidencia a centralidade do homem branco e a inferiorização da cultura de origem africana.

Como um produto cultural de grande complexidade, o livro didático, que materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda evidencia a centralidade do eurocentrismo no processo de constituição do saber e das formas de representação dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Concluímos que, observamos mudanças e permanências nas representações iconográficas da população negra nas duas coleções analisadas. As permanências são referenciadas principalmente no bloco temático das imagens canônicas, que,

como o próprio nome sugere, são representações recorrentes nos livros didáticos de História sendo carregadas de imagens estereotipadas e reducionistas sobre a população negra, sem problematizações ou reflexões. As mudanças, por sua vez, são identificadas principalmente no bloco temático das imagens positivas, que contribuem para a desconstrução das representações estereotipadas e destacam o protagonismo de homens e mulheres negras na resistência contra a escravização e na luta por direitos.

Acreditamos que contribuímos com a historiografia do livro didático, no sentido de promover sua crítica para uma educação decolonial e antirracista, processo ainda inacabado, mas que no período de vinte e dois anos de vigência da Lei 10.639/03 nos possibilitou alcançar algumas conquistas importantes sem perder de vista que ainda há muito por fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólem, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRADE, Ana Carolina Silva. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - São Gonçalo/RJ, 2021.
- ARANTES, Erika B. FARIAS. Juliana Barreto. SANTOS, Ynaê Lopes dos. Apresentação: Dossiê racismo em pauta: “a história que a história não conta”. In: **Revista Brasileira de História**, v. 41. nº 88. pp. 15-32.
- AYIM, Nana Oforiatta. **Yaa Asantewaa: History**. Disponível em: <https://yaaasantewaa.co.uk/history/>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/qpTNtpKMFmkdjsSdzRmSz4B/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BARBOSA, Silvia Maria Silva. **O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu**. Artigo apresentado no X Simpósio Baiano de Pesquisadoras(es): Gênero, Idades e Gerações, Salvador, 03 dez. 2004.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista sociedade e Estado**, v. 31, n. 1. p. 15-24, jan-abr/2016.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. et al. (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORGES, Florismar Menezes. **Acarajé: tradição e modernidade**. 2008. 132 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2008.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

Brasil é o país mais miscigenado do mundo, conclui pesquisa inédita. Jornal Nacional, 10 de maio de 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/05/15/brasil-e-o-pais-mais-miscigenado-do-mundo-conclui-pesquisa-inedita.ghtml>. Acesso em 31/05/2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Jongo: patrimônio imaterial brasileiro. Brasília: IPHAN, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2012. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BUENO, João Batista G. Imagens visuais em livros didáticos de História. **Resgate**, Campinas, v. 19, n. 2. p. 68-76, jul-dez, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular:** o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo, Editora Unesp, 2017.

CAPRINI, Aldieris B. A. BECALLI, Fernanda Z. (org) **Educação para as relações étnico-raciais:** experiências e reflexões. Vitória: Edifes, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (orgs).

Domínios da História: ensaios e teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2020. Disponível em: http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137. Acesso em: 2 jul. 2025.

CARVALHO, Gilmar Luiz de. **A imprensa Negra paulista entre 1915 e 1937:** características, mudanças e permanências. Dissertação (Mestrado em História), USP, São Paulo, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALCANTE, Antonia Maryane Alves. **A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO NOVO ENSINO MÉDIO**: (PNLD 2022-2024). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá/CE, 2024.

CECATTO, Adriano. FERNANDES, Márcio Regis. História e imagem: linguagem e cultura visual. In: **Simpósio Nacional de História Cultural**, 6., 2012, Teresina. anais [...]. PIAUÍ: UFP, 2012. p. 1-11.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORREIA, Felipe. A decolonialidade na história: uma análise sobre as apropriações decoloniais no ensino de história dos anos 2000 até os dias atuais. In: **História, crise ambiental, vulnerabilidades sociais**, 2022, Goiás. Anais [...]. Goiás: PUC, 2022. p. 479-492, formato híbrido.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **A liberdade é uma luta constante**. Organização de Frank Barat; tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 100–122, 2007. Disponível em: <https://www.revistatempo.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e227734, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227734>. Acesso em: 6 jul. 2025.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**: uma história do tráfico negreiro de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo, editora Unesp, 2014.

FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista**: os tipos negros de Rugendas e Debret. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

- GABRIELLY, Khyara. FONTANINI, Mendes. História e imagem: uma perspectiva historiográfica sobre a adesão das fontes visuais na História internacional e nacionalmente. **Oficina do historiador**, Porto Alegre, v. 14, n. 1. p. 1-16, jan-dez, 2021.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, Mai/Jun, 1995.
- GOMES, Arilson dos Santos. O trabalhismo e o movimento social negro brasileiro (1943-1958). **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 177-194, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades>. Acesso 15 de jul. de 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In.: Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 37–47, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- _____. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, José. (et al.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte, 2023
- _____. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12–33, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- GONÇALVES, José Adalto. **Imagens de Debret no Ensino de História**: o olhar colonial e a presença negra no Rio de Janeiro oitocentista. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.
- GOULART, Henrique Rodrigues de Paula. **Entre os EUA e o Atlântico negro**: o Black Power de Stokely Carmichael (1966-1971). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- JÚNIOR, Florisvaldo P. R. ALMEIDA, Ivete B. S. (org). **Ensino de História em Perspectiva Decolonial**. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2022. E-book. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20em%20perspectiva%20decolonial%20-%20E-BOOK.pdf>. Acesso em: 3 jul.2024.

- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: **arte e cultura visual**. Artcultura, Uberlândia, v. 8, n. 12. p. 97-115, jan-jun, 2006.
- LACERDA, Nayara Ferreira. Jongo, cultura e resistência negra no Brasil. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 23, p. 70-97, 2023. DOI: [10.12660/rm.v15n23.2023.88837] (<https://doi.org/10.12660/rm.v15n23.2023.88837>). Acesso em: 21 jul.2025.
- LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: **eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7^a ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.
- LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: PDE, 2009.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.
- _____. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed., 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47. p. 81-108, set./dez., 2015.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- _____. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. Tradução de Isabel Canhoto. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 187–224, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- MIRANDA, Caroline Barroso. “**De que cor eu sou?**” O lugar da menina negra no espaço escolar – um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de história. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.
- MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n.

48. p. 123-144, 2004.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, Ayrton M. S. SANTANA, Pedro A. Decolonialidade: contribuições para repensar a História. **Revista de Ciências Humanas**, Caeté, v. 2, n. 3. p. 167-178, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização de Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 215–242.

OLIVA, Anderson Ribeiro. CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Apresentação: A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. In: **Revista História Hoje**. São Paulo, V. 12, nº 55, 2003.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. Formas de representação das candaces na cultura material em Kush (I AEC e I EC). **NEARCO: Revista Eletrônica de Antiguidade**, Rio de Janeiro, v. XII, n. II, p. 89–113, 2020. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/nearco/article/view/56683>. Acesso em: 9 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/nearco.2020.56683>.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. Por que estamos falando sobre nossos cabelos? Representações sociais de alunos do ensino médio técnico sobre a transição capilar. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017**, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2017. ISSN 2179-510X. Disponível em: <https://www.fazendogenero.ufsc.br/fg11>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OLIVEIRA, Valéria Soares de. SILVA, Isaíde Bandeira da. BARROS, Vilarin Barbosa. Uma educação básica em relações étnico-raciais: alunos em cena no

- ensino de História em Quixadá. **Revista Grifos**, n. 41. p. 15-31, 2016.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. Para não esquecer de lembrar – A imprensa negra do Século XIX (1833-1899). **Em Tempo de Histórias: publicação do Programa de Pós-Graduação em História PPG-HIS/UnB**, Brasília, n. 9, p. 71–89, 2005.
- PRADO, João Fernando de Almeida. **Jean-Baptiste Debret**: com reprodução de quarenta paisagens do artista, do Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina: notas sobre as paisagens do Paraná, por Newton Carneiro. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- REIS, João José. “A greve negra de 1857 na Bahia”. **Revista USP**, 18 (1993).
- ROCA, A. Imagens construtoras de nação: Rugendas e seus desenhos sobre indígenas no Brasil e na Argentina. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 29-64, jan./jul. 2017.
- ROCHA, Helena do Socorro Campos da; VIANA, Bruno Jorge Abdul Massih. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. **Revista da ABPN**, v. 2, n. 5, p. 115–138, jul./out. 2011.
- RUGENDAS, J. M. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Livraria Martins, 1940.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 434-452.
- SANTOS, Adriana R. de J. (et. Al.) Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17. p. 1-16, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128. p. 451-472, mai-ago/2006.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. São Paulo, Companhia das Letras, 2024.

- SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou? / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.
- SILVA, Isaíde Bandeira da. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez. 2012.
- SILVA, Jeferson Rodrigo da. Itinerários do livro didático como objeto central no ensino de História. **Antíteses**, Londrina, v. 6, n. 12. p. 103-125, jul-dez, 2013.
- _____. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagens. **Revista de Teoria da História**, ano 2, n. 5, junho/2011.
- SILVA, Keila F. C. C. A representação da imagem do negro nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 2, n. 1. p. 174-185, mar, 2018.
- SILVA, Maria Aparecida Pinto. **A Voz da Raça:** uma expressão negra no Brasil que queria ser branco, 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, Maria da Penha. Mulheres negras: sua participação histórica na sociedade escravista. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2010.
- SILVA, Marina Borges. **A questão étnico-racial e a educação:** de seu percurso histórico às expressões atuais. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.
- SILVA, Sílvio Geraldo Ferreira da. Rainha Ginga Mbandi: elo identitário entre Angola e Brasil. **Revista Angolana de Ciências**, Angola, v. 2, n. 1, p. 1–24, 2020.
- Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=704174676009>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- SILVA, Valéria Piccoli Gabriel da. **Figurinha de brancos e negros:** Carlos Julião e o mundo colonial português. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SIMAS, Tatyany de Oliveira. **História de resistência de mulheres escravizadas em Pernambuco (1839-1856).** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2017.
- SIRQUEIRA, Karoline Lima. **A imagem como documento:** a história dos africanos e afro-brasileiros por meio das imagens nos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- SOUZA, Antônia Valdilene Rocha de. **Representação das mulheres negras na**

história do Brasil nos livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental (PNLD 2020-2023). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2023.

TEIXEIRA, Amanda Gatinho. Joalheria de Crioulas: Subversão e Poder no Brasil Colonial. In: **Antíteses**. v. 10, n. 20, p.829-856, jul./dez. 2017.

TEIXEIRA, Kamila Cristina da Silva; GÓIS, João Bosco. Violência religiosa e formas de resistência: o caso dos cultos de matrizes africanas. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, Viçosa, v. 32, n. 2, p. 01-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/1031423/oikos.v32i2.11415>. Acesso em: 18 jul. 2025.

TERRA, Paulo Cruz. **Tudo o que transporta e carrega é negro?** Carregadores, cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1824-1870). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de história:** um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-História**, Assis, v. 9. p. 39-59, 2001.