



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E
DOCUMENTAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ADRIANA PALHANA MOREIRA

IMAGENS E TEXTOS DE AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS:
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM MATO
GROSSO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

ABRIL/2020

ADRIANA PALHANA MOREIRA

**IMAGENS E TEXTOS DE AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS:
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM MATO
GROSSO.**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora Mestrado Profissional de Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Jaqueline Ap. Martins Zarbato.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

CUIABÁ-MT

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P161i MOREIRA, Adriana Palhana.
Imagens e textos de africanos e afro-brasileiros: análise de
livro didático de história em Mato Grosso / Adriana Palhana
MOREIRA. -- 2020
128 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Jaqueline Aparecida. Martins Zarbato.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino
de História, Cuiabá, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Livro Didático. 2. Ensino de História. 3. Cultura Africana e
Afro-brasileira. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: IMAGENS E TEXTOS DE AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS:
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO**

AUTOR (A): MESTRANDO (A) Adriana Palhana Moreira

Dissertação defendida e aprovada em **30 de abril de 2020**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Jaqueline Aparecida Martins Zarbato - Presidente da banca /
Orientador(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof(a). Dr(a). Osvaldo Rodrigues Junior – Examinador(a) Interno(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Márcia Pereira dos Santos – Examinador(a) Externo(a)

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Marques – Suplente

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/05/2020, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Usuário Externo**, em 18/05/2020, às 19:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADRIANA PALHANA MOREIRA, Usuário Externo**, em 20/05/2020, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Pereira dos Santos, Usuário Externo**, em 20/05/2020, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2524185** e o código CRC **480BA41F**.

Cuiabá/MT, 30/04/2020.

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória” no ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso tem como objetivo, analisar a apresentação dos africanos e afro-brasileiros na coleção didática de *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Junior (PNLD 2017/2018/2019) dialogando através da abordagem de textos e imagens. Como embasamento teórico, utilizamos os autores Circe Bittencourt, que discute o Ensino de História e suas metodologias, e Kazumi Munakata e Choppin que nos trazem uma discussão acerca do Livro Didático (LD). Apresentamos a Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, alterada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena para contextualizar a necessidade da discussão sobre os africanos e afro-brasileiros. Metodologicamente, são abordados os textos e imagens dos volumes do 7º e 8º ano na Coleção *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior (PNLD 2017/2018/2019) com enfoque na maneira como africanos e afro-brasileiros são abordados nas páginas do livro didático. Problematicando as concepções de Cultura, memória, trabalho e dialogando sobre as possibilidades de superação de estereótipos relacionados aos afro-brasileiros e de que forma são apresentados no Livro didático para os estudantes. Partindo da perspectiva da Educação Histórica temos como proposição a elaboração de aulas-oficinas. Teoricamente nos embasamos nos estudos de Isabel Barca, que diz que a Educação Histórica nasce da preocupação com aprendizagens significativas, em contextos concretos, ligando teoria e prática. Dessa forma, as aulas-oficinas propostas contem imagens e textos que versam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira com abordagens que contribuam para a (re)escrita da história desses sujeitos, com intuito de contribuir com o ensino de história.

Palavras-chave: Livro Didático; Ensino de História; Cultura Africana e Afro-brasileira.

ABSTRACT

The present Master's research, developed in the line of research “Historical Knowledge in Different Spaces of Memory” in ProfHistória of the Federal University of Mato Grosso aims to analyze the presentation of Africans and Afro-Brazilians in the didactic collection of History, Society and Citizenship Alfredo Boulos Junior (PNLD 2017/2018/2019) dialoguing through the approach of texts and images. As a theoretical basis, we used the authors Circe Bittencourt, who discusses History Teaching and its methodologies, and Kazumi Munakata and Choppin, who bring us a discussion about the Didactic Book (LD). We present Law 10.639 / 03 which deals with the obligation to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in schools, as amended by Law 11.645 / 08 which makes the study of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture mandatory to contextualize the need for discussion about Africans and Afro-Brazilians. Methodologically, the texts and images of the 7th and 8th year volumes are covered in the History, Society and Citizenship Collection of Alfredo Boulos Júnior (PNLD 2017/2018/2019) with a focus on the way Africans and Afro-Brazilians are approached in the pages of the book didactic. Questioning the conceptions of Culture, memory, work and dialoguing about the possibilities of overcoming stereotypes related to Afro-Brazilians and how they are presented in the textbook for students. Starting from the perspective of Historical Education, we propose the elaboration of classes-workshops. Theoretically we are based on the studies of Isabel Barca, who says that Historical Education is born from the concern with meaningful learning, in concrete contexts, linking theory and practice. Thus, the proposed classes-workshops contain images and texts that deal with African and Afro-Brazilian history and culture with approaches that contribute to the (re) writing of the history of these subjects, in order to contribute to the teaching of history.

Keywords: Textbook; History teaching; African and Afro Brazilian culture.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de aperfeiçoamento profissional, por ter me dado condição espiritual, emocional, psicológica e física para cumprir com todas as obrigações e desafios impostos.

A minha família que sempre acreditou em mim, me incentivando, me guiando, me motivando a continuar, principalmente a minha mãe que desde sempre fez sacrifícios para que eu e meus irmãos tivéssemos educação, a minha filha que suportou todo o estresse e ausências. Aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado com uma palavra de incentivo, principalmente a Samya e Dilson que me acolheram durante todo o mestrado. Aos meus colegas de trabalho por acreditarem na minha capacidade e profissionalismo.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Jaqueline Ap. M. Zarbato, por seu profissionalismo e parceria, me orientando sempre com excelência e paciência.

Aos professores e colegas de curso gratidão pelos ensinamentos e apoio, levo comigo um pouquinho da contribuição de cada um.

Aos professores Dr. Osvaldo Rodrigues Junior, Dr. Bruno Rodrigues e Dr. Ana Paula Squinelo pelos diálogos propostos que foram fundamentais para minha pesquisa. Admiração e gratidão eternas.

À Banca Examinadora Dr^a. Marcia Pereira dos Santos e Dr. Osvaldo Rodrigues Junior que contribuíram com seus conhecimentos para o aprimoramento da minha pesquisa com sugestões que foram essenciais para o desenvolvimento da mesma.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capas da Coleção História, sociedade e cidadania, FTD - PNLD 2017	46
Figura 2. Capa do volume do 6º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT .	50
Figura 3. Capa do volume do 7º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT .	51
Figura 4. Capa do volume do 8º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT .	52
Figura 5. Capa do volume do 9º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT.	53
Figura 6. Fotografia - Garota lendo o Corão, em Lome, Togo, África, 2000.....	55
Figura 7. Mapa/Fotografia - Diversidade dos povos da África.	56
Figura 8. Fotografia - Apresentação do Grupo Jongo de Piquete, interior de São Paulo, 2007.	57
Figura 9. Fotografia - Margarete Menezes.	58
Figura 10. Fotografia - Mestre Didi.....	59
Figura 11. Fotografia - DVDs piratas à venda na Rua 25 de Março, em São Paulo (SP), 2008.	60
Figura 12. Gravura - Negros no trabalho das lavouras de cana de açúcar.....	60
Figura 13. Gravura - Negros trabalhando na lavoura.	61
Figura 14. Fotografia -Africanos angolanos dos povos bantos.	62
Figura 15. Desenho - Engenho colonial.....	62
Figura 16. Desenho - O trabalho no engenho.	63
Figura 17. Gravura Jean-Baptiste Debret de 1834 - Transporte de carne de corte.....	63
Figura 18. Óleo sobre tela - Frans Post, Engenho. 1660.	64
Figura 19. Gravura - Engenho de cana, Henry Koster, século XIX.	65
Figura 20. Gravura de Georg Marcgraf, 1648. Mestre de açúcar dirige os trabalhos de cozimento e purificação do caldo de cana.	65
Figura 21. Pintura - Batalha de Guararapes.....	66
Figura 22. Gravura de Johann Moritz Rugendas. Negro e negra numa fazenda, 1835. .	67
Figura 23. Mapa de Georg Macgradf.....	68
Figura 24. Aquarela - Rei e Rainha negros.....	69
Figura 25. Fotografia - Grupo de Congada.....	70
Figura 26. Fotografia - Imagens de personalidades afro-brasileiras.....	71
Figura 27. Gravura, 1835 - Tereza de Benguela.....	72
Figura 28. Xilogravura, 1869 - Africana da Costa da Mina.	73
Figura 29. Gravura 1839 - Máscara de flandres.	74

Figura 30. Fotografia - Bonecas étnicas, Vila Madalena SP.	75
Figura 31. Fotografia – Baiana de acarajé.	76
Figura 32. Fotografia - Estufa remanescente quilombola.	78
Figura 33. Gravura, 1791 - Levante escravo.	79
Figura 34. Gravura, século XVIII - Representação de Toussaint L'Ouverture.	79
Figura 35. Aquarela, século XIX - Enterro de uma negra J.B. Debret.	81
Figura 36. Litogravura - Imagem do rei Gezo.	81
Figura 37. Fotografia - Mulher nigeriana.	82
Figura 38. Fotografia - Baiana, Salvador (BA).	82
Figura 39. Fotografia, 1888 - Luiz Gama.	84
Figura 40. Óleo sobre tela, século XIX - André Rebouças (Rodolfo Bernardelli).	84
Figura 41. Retrato, 1880 - José do Patrocínio (Alberto Henshel).	85
Figura 42. Desenho - André Rebouças.	85
Figura 43. Charge, 1870 - Soldado negro.	86
Figura 44. Fotografia de 1865 - Homens negros (José Chirstiano).	87
Figura 45. Fotografia Família negra século XX, Rio de Janeiro 1910.	88
Figura 46. Fotografia Família negra de classe média século XX.	88
Figura 47. Óleo sobre tela, 1919 - A Pátria.	89
Figura 48. Gravura - Escravizados na lavoura de algodão.	90
Figura 49. Óleo sobre fotografia: Sargento negro.	91
Figura 50. Fotografia Marielle Franco, 2016.	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Oficina 1 – Diversidade Religiosa e Cultural	100
Quadro 2. Oficina 2 – Desconstruindo estereótipos	104
Quadro 3. Oficina 3 – Mulheres de fibra	107
Quadro 4. Oficina 4 – Quilombos passado/presente	112
Quadro 5. Oficina 5 – Memórias de família	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Ensino de Moral e Cívica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophane Durand
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEDs	Objetos Educacionais Digitais
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A REPRESENTATIVIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	16
1.1. O ensino de História no Brasil.....	16
1.2. História dos livros didáticos: Os livros de história no Brasil e em Mato Grosso	24
1.3. Os afrianos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História: breve abordagem sobre representação	32
1.4. O uso de imagens no livro didático: algumas considerações.....	37
CAPÍTULO 2 – OS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (PNLD 2017).....	44
2.1. Apresentação da coleção.....	44
2.2. Componente curricular do volume do 7º ano	54
2.3. Componente curricular do volume do 8º ano	67
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE IMAGENS EM UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA	92
3.1. Analisando uma imagem: orientações gerais para uso do professor	95
3.2. Proposição de material didático: Planejando a aula-oficina.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

A História é marcada por uma constante disputa de narrativas. Ao nos debruçarmos sobre a historiografia, percebemos que existem alguns agentes de poder e a produção de certas narrativas dominantes. Os grupos étnicos afro-brasileiros buscaram a partir da Constituição de 1988 (democrática e cidadã), fazer com que seus direitos fossem efetivados¹.

Frente a isto, os movimentos sociais possuem destaque em pressionar os governos para elaboração de leis que garantam o que versa a Constituição. A Lei 10.639/03 resultante da demanda do Movimento Negro traz uma demanda das reivindicações sobre a História e Cultura Afro-brasileira que passaram a ser inseridas no currículo educacional de maneira obrigatória². Desta forma, as instituições de ensino do país passaram a ser obrigadas a incluírem nos currículos o ensino da História da África, dos africanos e seus descendentes, possibilitando a construção de conhecimentos destes sujeitos históricos em outra perspectiva, buscando outras versões da história que não a contada pelo “conquistador” homem branco “civilizado” que negativiza a imagem de homens e mulheres africanas e afro-brasileiras.

Com a promulgação da Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade de implantação em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio e na tentativa de sua efetivação, as abordagens com relação aos africanos e afro-brasileiros tem sido de extrema relevância, principalmente quanto à implantação de medidas que efetivem o que a lei prevê. Nesse sentido, analisar como esses sujeitos estão sendo abordados nas páginas dos livros didáticos se torna necessário uma vez que, se constitui enquanto recurso pedagógico que contribui para a construção do conhecimento histórico seja através dos textos ou imagens dispostos nos livros didáticos de história.

Diante disso textos e imagens trazidas nos livros didáticos contribuem com a luta contra o racismo, preconceito e discriminação e a construção positivada da história dos africanos e dos afro-brasileiros?

¹ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

² BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Estes são questionamentos levantados a partir de algumas reflexões realizadas ao longo do ProfHistória, ao qual me levou a refletir minha prática em sala de aula. As reflexões nortearam os rumos da pesquisa, em que muitas narrativas de estudantes sobre negros eram carregadas de estereótipos. Narrativas como de estudantes da turma de ensino fundamental do 9º ano especificamente, como de tantas outras turmas em que lecionei em meus 10 anos de regência entre Ensino Fundamental e Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que questionavam: *“professora pra quê ficar falando de negro, eles tem os mesmos direitos”*; *“professora, a vizinha da minha mãe é negra, ligou para uma vaga de emprego, a patroa ficou super empolgada, mas quando ela chegou à loja, a dona disse não mais precisar de uma funcionaria” etc.*, e de comentários de colegas de trabalhos em que questionavam a necessidade de se fazer um dia de valorização da cultura afro-brasileira na semana da Consciência Negra em Novembro. No ano de 2018 propus a uma coordenadora pedagógica que realizássemos uma ação diferente dos anos anteriores, uma semana de oficinas com várias temáticas relacionadas aos grupos afro-brasileiros. Ou seja, ações que levassem os estudantes a um momento de reflexão e não apenas de comemoração aos aspectos culturais. Infelizmente, fui testemunha de uma narrativa preconceituosa e com tom de descaso para com a temática. Após algumas sugestões ela me interrompe: *“Pra que fazer tudo isso, um pagode e uma feijoada já é o suficiente”*, eles são como nós (detalhe, mulher branca, cabelos loiros e olhos claros) *possuem os mesmos direitos, até mais com essas cotas*. E por aí seguiu-se com naturalidade o discurso racista e preconceituoso.

Essas questões são recorrentes em vários espaços sociais e os alunos trazem para a sala de aula. E ainda se percebe que as escolas na sua grande maioria só destinam a análise de conteúdos referentes aos afro-brasileiros principalmente na comemoração do dia da Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

Assim sendo, como realizar a análise de como o conteúdo sobre a cultura africana e afro-brasileira chega à sala de aula?

Essa problemática norteou minha inquietação. Sendo assim, busquei analisar o Livro Didático de História e de que forma ele insere as concepções sobre os grupos afros na escola. Isso porque, para muitos (as) professores (as), este material educativo ainda se constitui como norteador as aulas de História. Outra motivação se deu a partir das leituras realizadas nas disciplinas do mestrado que despertou o interesse por este produto cultural de abrangência significativa para o Ensino de História como fonte de pesquisa. As leituras revelaram o quanto o Livro Didático foi e é estudado, analisado,

problematizado e questionado por pesquisadores do mundo todo, como evidencia Bittencourt (1993) ³.

Sendo assim, a pesquisa tem como embasamento teórico os autores Circe Bitencourt⁴, que discute o Ensino de História e suas metodologias, lugar em que meu objeto de estudo está localizado, Kazumi Munakata⁵ que nos traz uma discussão acerca do Livro Didático (LD) e Alain Choppin⁶ que apresenta a história dos livros evidenciando o campo didático e o campo editorial desde a sua produção, avaliação, adesão e distribuição, levando-nos a várias reflexões acerca deste produto cultural carregado de intencionalidades.

Com relação à abordagem dos africanos e afro-brasileiros que se constitui como temática da minha pesquisa, nossos estudos foram embasados em Kabengele Munanga⁷ e Nilma Lino Gomes⁸ que trazem uma discussão do contexto histórico dos grupos afro-brasileiros, desde questões de racismo às práticas pedagógicas com relações étnico-raciais no contexto da lei 10.639/03. Ana Célia Silva⁹ aborda a representação social do negro no LD também no contexto da lei, estabelecendo uma relação às permanências e mudanças. Com relação ao estudo com as imagens no LD, busquei aporte em Peter Burke¹⁰ que traz toda uma discussão sobre o uso das imagens como evidência histórica e quais os possíveis perigos de seu uso e Boris Kossoy¹¹, que discute em seu livro *Fotografia & História* a produção da imagem fotografada, nos levando a concluir que uma imagem não se constitui apenas por sua materialização fotográfica.

Problematizando as concepções de Cultura, memória, trabalho e dialogando sobre as possibilidades de superação de estereótipos relacionados aos afro-brasileiros e de que forma são apresentados no Livro Didático para os estudantes. Partindo da perspectiva da Educação Histórica temos como proposição a elaboração de aulas-

³ BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. Livros didáticos e conhecimento histórico. Uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. **Tese de doutorado**. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

⁴ BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.291-321.

⁵ MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n.3 (30), pp. 179 - 197, set./dez., 2012. Disponível em < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335> > Acesso em 18 de abr, 2019.

⁶ 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.

⁷ MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15-38.

⁸ GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2012, p.19-32.

⁹ SILVA, Ana Célia. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 25-139.

¹⁰ BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, São Paulo: EDSUC, 2004, p.11-38.

¹¹ KOSSOY, Boris. **1941 – Fotografia & História**. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, p. 35-50.

oficinas. Teoricamente nos embasamos nos estudos de Isabel Barca¹², que diz que a Educação Histórica nasce da preocupação com aprendizagens significativas, em contextos concretos, ligando teoria e prática. Dessa forma, as aulas-oficinas propostas contem imagens e textos que versam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira com abordagens que contribuam para a (re)escrita da história desses sujeitos, com intuito de contribuir com o ensino de história. A partir dessas leituras optei pela coleção História, Sociedade e Cidadania do Ensino Fundamental de Alfredo Boulos Júnior da editora FTD - PNLD 2017, por ter sido a coleção mais escolhida pelos professores e secretarias de educação, ficando em primeiro lugar com uma adesão de 3.387.161 exemplares, sendo o volume do aluno e do professor. Um dos motivos de ampla adesão deve-se em grande parte por aquilo que se apresenta no Guia do Livro Didático PNLD 2017, que aponta dados bem atrativos. Diante disso, me interessou analisar como a minha problemática/temática é apresentada nesta coleção que esteve presente na maioria das salas de aula do país durante três anos. Essa análise tem o intuito de verificar em que medida a representatividade dos grupos afro-brasileiros está sendo realizada nos livros didáticos de história do ensino fundamental II, bem como da Lei 10.639/03 e o que aponta para a inserção didática na sala de aula.

O presente trabalho de pesquisa é composto por três capítulos, sendo o último o produto final exigido pelo programa de mestrado do ProfHistória. No primeiro capítulo apresentamos um breve histórico do Ensino de História, período em que surge meu o objeto de pesquisa, seguido por debate teórico dos conceitos de Livro Didático e as implicações com relação ao uso de imagens no Ensino de História. Abordando os africanos e afro-brasileiros nos Livros Didáticos de história e suas representações.

Já o segundo capítulo, constitui-se em como a coleção História, Sociedade e Cidadania do Ensino Fundamental do autor Alfredo Boulos Júnior da editora FTD – PNLD 2017 aborda os africanos e afro-brasileiros nos textos e imagens na coleção. Neste capítulo discutiremos as possibilidades de abordagem da prática do professor com o uso do livro didático, analisando a utilização do livro escolhido pela Secretaria de Educação e sua inserção nas aulas. Ainda neste capítulo, faremos a análise das imagens e textos dos volumes do 7º e 8º ano livro do professor. A opção por estes volumes se

¹² BARCA, Isabel. Ideias chaves para a Educação Histórica: Uma busca de (inter)identidades. In: **História Revista**, Goiânia, v.17, n. 1, jan./jun. 2012. p. 37-51 Disponível em: Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/download/21683/12756/>> acesso em 12 de jan. 2020.

deu por serem os dois volumes intermediários entre a entrada e saída do Ensino Fundamental II, e pelas unidades temáticas apresentadas em cada volume.

Por fim, o terceiro capítulo que será composto pela produção de um material didático, em que utilizaremos as imagens selecionadas do livro didático, organizando aulas oficinas com as imagens e com propostas de leitura destas imagens. Este material contará com um roteiro explicativo de como se trabalhar com o uso de imagens, contendo uma proposta de (re)escrita da história e abordagem da cultura africana e afro-brasileira.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A REPRESENTATIVIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A história dos Livros Didáticos no Brasil esta diretamente relacionada ao contexto da História do Ensino de História. O Ensino de História no Brasil, que foi utilizado como ferramenta de “controle” da sociedade através do ideário da formação do cidadão de bem, que foi transformada em Educação Moral e Cívica, os materiais didáticos também seguiam a mesma lógica. Os materiais didáticos tinham cunho ideológico de ressaltar os grandes heróis nacionais e as grandes histórias.

Dessa forma, ao abordar o Livro Didático necessariamente estabelecemos uma relação com o Ensino de História, e conhecer de que forma esse recurso de massiva utilização foi constituído ao longo da história é de grande importância para a prática docente.

1.1. O ensino de História no Brasil

No século XIX, a História configura-se como disciplina escolar, num contexto de formação de uma identidade nacional. Após a Proclamação da Independência do Brasil, iniciou-se um período de rupturas e de construções, rupturas com as antigas estruturas e a construção de um novo sistema capaz de criar uma identidade nacional que legitimasse as novas ideias em vista, a saber, ideias do liberalismo que vão nortear o período imperial brasileiro.

Com a instituição do ideal de “Nação” emerge a necessidade de modernização do país orientado pelo pensamento liberal. Neste contexto, têm-se as escolas primárias de instrução elementar com método mútuo. Em que o sistema educacional será pensado como mecanismo que promovesse os interesses do novo governo.

Em 1837 é criado o Colégio Pedro II, primeiro colégio público brasileiro de nível secundário, e no qual a História é tida como disciplina obrigatória. O Colégio Pedro II nasce no contexto da necessidade de consolidação da monarquia (o país sofre várias reformas curriculares que alteram os conteúdos de História). É tido como modelo e impõe seus currículos. Neste período temos a divisão do ensino de História, que é dividida em história sagrada e história profana.

No contexto de formação de identidade nacional (buscar criar na sociedade a noção de pertencimento) tem-se a atuação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro (IHGB) com o objetivo de construir uma história nacional que levasse a incitar no povo a ideia de unidade, que seria difundida pelo ensino de história através da educação. Como o IHGB tinha por objetivo criar esta ideia, as diretrizes do ensino de história estavam vinculadas aos objetivos do mesmo. Para atender as necessidades da época, temos a partir da segunda metade do século XIX, a elaboração de material e de metodologia que orientasse o ensino de História. Neste contexto tem-se a figura Karl Pillipp Von Martius¹³ que lança os alicerces do mito da democracia racial brasileira (mito que na contemporaneidade vem cada vez mais ganhando adeptos), com a formação do Brasil a partir das três raças, e de Francisco Adolfo Varnhagem¹⁴ responsável por criar a História Geral do Brasil (1850) que dialoga com Martius.

Essa produção de material e procedimentos foi influenciada pelos compêndios franceses, com uma valorização dos grandes feitos, uma abordagem factual e política, no qual os alunos deveriam ter uma postura de passividade, método pelo qual deviam decorar as lições. Diante dessa orientação, não havia a necessidade da formação em História, o critério para o ensino de História era o notório saber, em que os profissionais liberais eram nomeados ao cargo, sem contar que a História dividia a cadeira com a Geografia (pelo qual viriam a se separar somente em 1862). O que podemos perceber nesse período foi à falta de autonomia que tinha a disciplina e os objetivos determinados para ela pelas estruturas imperiais.

O ensino catequético através de métodos vai orientar e determinar o ensino de datas, sujeitos e atos políticos. Neste contexto, podemos perceber que, o ensino de História estava desenhado para atender os objetivos do Império em que ela aparece com aspecto meramente elementar nas instruções de 1837 e em 1854 passa a ser dividida cronologicamente junto com a Geografia e em 1879 perde a relação com os temas, pois ela passa pela instrução de Noções de História e Geografia do Brasil, com metodologias de perguntas e respostas valorizando os grandes feitos e com o caráter de formação de identidade nacional.

No período republicano nos deparamos com o mesmo caráter de construção de uma identidade nacional a partir da instituição de reformas no campo educacional em que o ensino de História terá por objetivo a formação do cidadão patriota, de acordo

¹³ Karl Pillipp Von Martius – botânico bávaro que em 1817 chega ao Brasil com a missão de estudar e dar nome as coisas, publicou em Viagem pelo Brasil os relatos de suas expedições no país. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46995817>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

¹⁴ Francisco Adolfo de Varnhagem – historiador ligado ao IHGB, escritor de muitas produções, muitas delas biografias. Em 1850 escreve a História Geral do Brasil. Disponível em: <<file:///C:/Users/adria/Downloads/366-1878-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

com Nadai¹⁵ e Bittencourt¹⁶. As ações do governo republicano foram voltadas para a legitimação de seu poder, que começam a ser delineada pela Reforma Benjamin Constant de tendência positivista. Esse governo entendia a educação como instrumento de concretização do novo regime com as ideias liberais a partir do ideário de ordem e progresso. Neste contexto, o ensino de História ganha destaque o sentido de que seria auxiliar no projeto de construção de uma consciência patriótica.

Com o regime republicano houve um rompimento com as questões religiosas e a construção de um Estado laico. Contudo, no campo educacional, o caráter de ensino religioso ainda nortearia as práticas de ensino. O caráter religioso implicava na moldura deste cidadão patriota, moralmente controlado. Diante do contexto, fazia-se necessário a construção de memórias nacionais coletivas de exaltação a Pátria, e uma vez a religião católica enraizada na consciência do povo, essas memórias nacionais seriam construídas pelo viés religioso.

Bittencourt¹⁷ apresenta,

O ritual em homenagem à pátria, a semelhança dos demais países, que consistia em produzir junto aos alunos atitudes sacralizadas: “Diante da nossa bandeira, ouvindo a música da Pátria, ficamos em atitude de culto, descobertos como diante de um altar, e sempre ufanos de ver o sagrado pendão cada vez mais alto entre os das outras nações”[...] “Não há religião sem Deus nem Pátria sem bandeira [...]”.

Podemos evidenciar que o ensino de História enquanto disciplina ganha espaço no que diz respeito ao interesse de exaltação e legitimação das estruturas republicanas, a partir do civismo e do bom exemplo dos heróis nacionais, historicamente construídos através de um ideário de unidade nacional que se dá de maneira coisificada, desaparecendo os outros sujeitos do fazer histórico. Como evidencia Nadai¹⁸:

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição de uma galeria de heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados

¹⁵ NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. In: Revista Brasileira de História. v. 13, n. 25//26, p. 151-152. set.92/ago.93, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/adria/Downloads/revista_v13_elza-nadai.pdf> Acesso em 23 de mar. de 2018.

¹⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª parte Materiais didáticos: concepções e usos. p.291-321.

¹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas. p. 43-72. PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001 –(Repensando o Ensino). Disponível em: <<https://www.docsity.com/pt/o-ensino-de-historia-e-a-criacao-do-fato/4905148/>> Acesso em 26 de mar. 2019. p.48.

¹⁸ Idem, NADAI. p.151-152.

determinando uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola.

No contexto getulista, assim como no século XIX na chamada “República Velha” a educação, bem como o ensino de História, foram utilizados como instrumentos de legitimação do governo. No século XIX, o ensino de história é utilizado como instrumento de exaltação e legitimação das estruturas republicanas, a partir da instituição do civismo e do bom exemplo dos grandes heróis nacionais historicamente construídos, diante do interesse aristocrático de legitimação do poder, através da construção da ideia de uma unidade nacional.

No século XX, temos um novo cenário político, econômico e social se configurando durante o governo provisório de Getúlio Vargas, instituído a partir de 1930. Neste contexto o novo governo adota uma postura de modernização das estruturas governamentais. Diante disso, cria-se a ideia de educação associada a ideia de desenvolvimento, e nesse sentido, ela passa a ser peça fundamental na efetivação dos anseios do novo governo. É nesse governo que primeiramente a educação é pensada como sistema. Pensamento este que se configura a partir da reforma Francisco Campos de 1931 que representava uma mudança profunda de caráter nacional.

Com a reforma Francisco Campos de 1931, o ensino secundário passa a ser composto por dois cursos, o fundamental e o complementar. Na etapa fundamental o ensino era voltado para uma formação geral, já o complementar seria para aqueles que teriam acesso ao ensino superior. A seriação passa a ser obrigatória e os professores passam a receber “Instruções Metodológicas” que definiam de que maneira o ensino seria dado, estabelecendo os objetivos da disciplina e quais seriam as técnicas utilizadas para alcançá-los. Posteriormente com a reforma Gustavo Capanema de 1942, instituída pelo Decreto Lei 4.244, que também organizara a educação como instrumento para reger as diretrizes morais, políticas e econômicas com objetivo de formação de uma base ideológica de nação. Por essa reforma é ofertado o ensino técnico profissional com os níveis: fundamental, técnico e formação de professores.

A disciplina de História mais uma vez é utilizada como mecanismo de instituir e disciplinar o “novo” cidadão que tem por objetivo a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. O ensino de história era executado a partir de um caráter enciclopédico. Na reforma Francisco Campos através das “Instruções Metodológicas”, fica evidente o caráter do ensino de História, baseado na ideia dos grandes homens, uma história biográfica, incitarem no ideário dos alunos o cumprimento dos seus deveres,

promovendo a construção de uma sociedade coesa, com sentimento de unidade nacional. Nesse sentido, o papel da História é delineado como função política, ou seja, fazer com que a sociedade aceitasse o novo contexto sócio-político e econômico.

Com a reforma Gustavo Capanema temos claramente adotado um caráter nacionalista, no qual o governo Vargas deixa muito claro através de seus programas o seu projeto ideológico. A disciplina de História no contexto Capanema é dividida em história geral e do Brasil, com a função de formar esse cidadão patriota, com sentimento de pertencimento a uma unidade nacional, colaborador do desenvolvimento da nação. Um exímio cumpridor de seus deveres.

Diante de todo o exposto, Katia Abud¹⁹ nos apresenta que o que podemos evidenciar é o grande ideário Varguista de construção de uma identidade nacional, patriota e cívica, com grande inclinação para exaltação de sua própria figura enquanto líder reconstrutor e regenerador de uma sociedade que necessitava entrar nos trilhos do desenvolvimento econômico, ideário construído a partir da construção e utilização do sistema educacional e do ensino de História para a sua efetivação, que são delineados pelas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Durante o Regime Civil-Militar, o ensino de História passa por uma crise com relação ao código disciplinar da História. Código esse que em 1838 foi regulamentado pelo Colégio Pedro II, que determinou a inserção da disciplina de História no currículo. No século XX, consolida-se a ideia de que a educação teria por objetivo a formação do cidadão e o desenvolvimento do país, numa perspectiva de transformar os indivíduos em cidadãos coesos. Nesse sentido, principalmente com relação ao ensino de História, uma série de publicações com a difusão da formação de professores e uma renovação pedagógica fará parte do campo educacional, obtendo uma configuração da pedagogização da História.

O ensino de História nesse contexto se dá na forma da transposição didática sem levar em consideração os objetivos e finalidades do ensino. Com o militarismo teremos de fato o código disciplinar de História entrando em crise, mais especificamente entre os anos 1971 e 1984 com a proposta de substituição da História pelos Estudos Sociais, consolidada pela lei 5692/71.

¹⁹ ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, n. 25/26, setembro 92/agosto 93. P.163-174. Disponível em: <file:///C:/Users/adria/Downloads/katiaabud.pdf> acesso em: 15 de mai, 2018.

Com os Estudos Sociais, o Estado tinha por objetivo estabelecer um ensino que levasse a uma coesão social, professores e profissionais da História passam a ser perseguidos e censurados pelo regime civil-militar, e eram tidos como subversores da ordem. Com o regime civil-militar, a educação passa a ser vinculada a ideia de segurança nacional onde era necessário promover ações que impedissem qualquer ato que ameasse a nação.

Diante desta conjuntura, mais uma vez o ensino de História passa por profundas mudanças. Pelo Decreto Lei 477/1969, professores, estudantes e funcionários das escolas eram proibidos de quaisquer tipos de manifestação política, os movimentos estudantis passaram a ser tratados como ato criminoso e a liberdade de expressão passa a ser censurada.

A reforma universitária proposta pela Lei 5.540/68 surge com objetivo de atender a demanda social por cursos superiores, contudo a reforma possuía um caráter que limitava, para não dizer proibia, as discussões acerca do contexto sócio-político e econômico do período. Surge aí a departamentalização das faculdades, medida essa que descentralizava as possibilidades de contestação, articulação e movimentação.

Três anos mais tarde nos deparamos com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, proposta pela Lei 5.692/71. O 1º grau é referenciado como ensino obrigatório, e o 2º grau destinado à formação profissional. Nesse sentido, no que tange a objetivação das duas reformas, temos o caráter tecnicista sendo implantado no que diz respeito à formação dos estudantes, quanto nas práticas pedagógicas dos professores, que eram vistos como técnicos, ou seja, deveriam reproduzir a partir de técnicas e métodos próprios de ensino.

Pela Lei 5.692/71, com a adoção dos Estudos Sociais, o ensino de História é marginalizado, e em seu lugar são acrescentados o ensino de EMC-Ensino de Moral e Cívica e OSPB-Organização Social e política do Brasil. A crise no código disciplinar se intensifica com a aprovação da portaria 790/76 que instituía a obrigatoriedade da Licenciatura em Estudos Sociais, retirando de fato a atuação dos professores de História que eram tidos como “inimigos” do status quo.

No período da redemocratização, adota-se nas propostas educacionais a formação de diretrizes e parâmetros que orientassem as práticas de ensino, uma necessidade de formação de uma base curricular, preocupada com o processo de ensino e também com o da aprendizagem. Neste contexto, a História rompe com o objetivo tradicional de formação do cidadão patriota e nacionalista, e passa a ter como centro das

discussões, de que maneira o ensino de História contribui na constituição das identidades.

Diante do exposto, mais atualmente com a redemocratização do país pós década de 1980, com a constituição cidadã, surge à necessidade da preparação de cidadãos críticos, cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática. Nesse sentido, a História passa a ter como um de seus objetivos, fazer com que o sujeito entenda a sua realidade, ou seja, pensar o contexto histórico criticamente. Durante o período de redemocratização do país percebemos um avanço quanto ao ensino de História, que buscasse levar o sujeito a se ver e se reconhecer na história, o passado não está dado.

Porém, o momento de avanço no tempo presente passa por uma ameaça, como podemos observar nos estudos de alguns autores como Flávia Eloisa Caimi²⁰ e Osvaldo Rodrigues Junior²¹.

As reformas da Base Nacional Curricular Comum e a Reforma do Ensino Médio trouxeram modificações, sendo discutidas desde 2016. As mudanças também se inseriram nos livros didáticos. De acordo com Caimi²², um movimento na primeira versão de confrontação da história factual, que entende o passado como acabado, já na segunda versão, nos deparou com um movimento de retomada do tradicionalismo, ou seja, os conteúdos convencionais e canônicos ficam evidenciados. A quarta versão nos apresentou um texto que propõe o reconhecimento dos sujeitos no processo histórico, à importância da constituição pelo sujeito e pelo reconhecimento do outro, porém orienta também que o ensino de História será embasado na transposição de eventos considerados importantes. Ao passo que orienta a implantação da identificação de eventos considerados importantes, cabe-nos a seguinte indagação: quem julgará os eventos considerados importantes?

Tratando-se de uma primeira versão da Base Nacional, o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um largo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que

²⁰ CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste. n. 4, v. 3, 2016.p. 86-92. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>> Acesso em 06 de mar de 2018.

²¹ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des) caminhos do ensino de História no Brasil.** In: Revista Trilhas da História. Três Lagoas. v.7, n.13, jul-dez 2017.p. 3-23. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>>. Acesso em 05 de mar de 2018.

²² Idem, CAIMI. p.86-90.

já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; [...] eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear [...] pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2015).[...] uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, [...] com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso²³.

Outra questão que contribui para a constatação de uma nova crise no código disciplinar de História é a Lei 13.415/17 ou reforma do ensino médio que tira a obrigatoriedade do ensino de História do currículo do ensino médio.

De acordo com Osvaldo Rodrigues Junior²⁴, o que mais impactou a disciplina de História com a Reforma do Ensino Médio, diz respeito a:

[...] não obrigatoriedade da existência de oferta desse componente curricular, que poderá ser escolhido pelo (a) aluno (a) na opção pelos itinerários formativos. No Art. 4º são indicados esses itinerários: I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas; V) formação técnica e profissional. Assim, os jovens terão uma base comum a ser cursada composta pela língua portuguesa, matemática, língua inglesa, educação física, arte, filosofia e sociologia e poderão fazer opção por um itinerário formativo. Os argumentos do governo são os resultados das avaliações e a evasão nessa etapa da educação básica, a flexibilização curricular e o debate “acumulado” durante as últimas décadas no país.

Com base nos textos de Caimi e Rodrigues Junior, podemos concluir que de fato estamos à beira de uma nova crise do ensino de História, uma vez que retirando a sua obrigatoriedade do currículo do ensino médio e dando ênfase a outras disciplinas, o ensino de História se esvaziará da sua função social que é dar respostas ao passado, interpretar documentos, buscar criticamente entender as relações de poder estabelecidas ao longo do tempo em diferentes espaços. Diante de todo esse contexto histórico do

²³ Ibidem. CAIMI, p. 90.

²⁴ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des) caminhos do ensino de História no Brasil**. In: Revista Trilhas da História. Três Lagoas. v.7, n.13, jul-dez 2017.p.15. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>>. Acesso em 05 de mar de 2018.

Ensino de História no Brasil, podemos entender a importância que o manual didático possui para a prática docente. Dessa maneira cabe uma atenção especial e crítica para esse produto cultural.

1.2. História dos livros didáticos: Os livros de história no Brasil e em Mato Grosso

O processo de ensino e aprendizagem ao longo da história vem sofrendo rupturas e continuidades no contexto escolar. Nota-se que, a prática de ensino na sala de aula enfrenta diversos desafios, um deles é quanto ao que se trabalhar com o estudante e de que forma este apreende os conteúdos transmitidos pelos(as) professores(as). Diante dessa problemática, vários são os mecanismos utilizados pelo(a) professor(a) na sua prática pedagógica cotidiana, e o Livro Didático se constitui em uma das ferramentas mais utilizadas por professores e estudantes no processo ensino e aprendizagem. Rüsen²⁵ o LD é a ferramenta mais importante para o Ensino de História, talvez por isso seja uma das mais utilizadas. Mas em que se constitui esta ferramenta tão utilizada no ensino? Como professores a utilizam?

Segundo Bittencourt²⁶ o livro didático é um material de difícil definição.

A familiaridade com o uso do livro didático faz com que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. (...). É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.

Pensar o livro didático nos remete a 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) programa o qual não saiu do papel. Em 1934, no governo de Getúlio Vargas, com a reforma Gustavo Capanema é que o instituto recebe suas atribuições, com intuito da elaboração de materiais destinados a formação cultural da sociedade.

Em 1938, através do Decreto nº 1.006/38 monta-se uma equipe que compunha a Comissão Nacional do Livro Didático, dando uma maior atenção à produção deste material. Sua distribuição em massa se dá com a transferência do programa de produção para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), porém, essa

²⁵SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.p.109.

²⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 301.

distribuição era destinada apenas para o Ensino Fundamental. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC)²⁷.

Somente no ano de 2004 é que a produção do material didático é destinada também ao Ensino Médio através do Programa de Desenvolvimento do Livro Didático para o Ensino Médio, e só três anos mais tarde pelo Decreto nº 6.319, de 20 de Dezembro de 2007, é criado o Programa de Desenvolvimento do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) com o intuito de promover a educação de todos haja vista constitucionalmente ser um direito de todos.

O Livro Didático conforme Bittencourt²⁸ constitui-se em um objeto de difícil definição que deve ser analisado em suas diferentes dimensões. E, enquanto um produto produzido para determinado fim deve ser analisado de acordo com o contexto de sua produção. Desta forma, ele se constitui como um dos poucos recursos usados pela maioria dos professores de História. Marson²⁹ discute a necessidade de análise das fontes utilizadas pelo professor. Assim sendo, esse recurso enquanto fonte histórica, deve ser questionado por quem o usa, estabelecendo um diálogo com o contexto de sua produção. Quem o produziu? Para quem produziu? Quando se produziu? Qual a intenção de se abordar este ou aquele assunto com mais ênfase?

Segundo Munakata³⁰,

O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola. Esta, como mostram Vincent, Lahire e Thin (2001), é uma instituição recente, que foi se consolidando a partir do século XVII, [...] Em suma, a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. O termo “uso”, empregado por Lajolo (1996), não é por

²⁷ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **História**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

²⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

²⁹ MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico**. In: SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a história*. São Paulo/ANPUH: Marco Zero, 1984.

³⁰ MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 12, n.3 (30), pp. 179 - 197, set./dez., 2012, p.185-186. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>> Acesso em 18 de abr, 2019.

acaso: o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra “leitura”. Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. — cada atividade implicando práticas escolares diversificadas.

Le Goff³¹ e Bloch³² tratam da necessidade de, ao estabelecermos um diálogo com uma fonte, precisamos analisar com desconfiança, criticar o documento e enxergá-lo como verdade dada. Diante disso, pensar o livro didático requer esse olhar desconfiado e um posicionamento crítico de investigação.

Em relação ao Livro Didático, Choppin³³ nos diz que, as funções que o ele carrega em si, devem ser analisadas em sua totalidade. Qual seja sua função referencial, instrumental, ideológica, cultural e documental, estas funções fazem parte de toda a construção do material que tem por destino último às salas de aula para uso do professor e estudante. Nesse caso, devemos entender toda a sua complexidade, uma vez que, sendo o Estado, o maior solicitador e comprador deste material, se faz necessário uma visão crítica pela qual o professor vai se utilizar do livro didático.

O Livro Didático apresentado como material de maior uso nas salas de aulas³⁴ passou por muitas mudanças quanto a sua produção. No que se refere aos grupos étnicos, por exemplo, os trabalhos de pesquisas existentes apontam que este produto cultural atualmente vem sendo reestruturando para cumprir com a legislação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais, atendendo aos dispositivos da Lei 10.639/03. Sabemos que a educação brasileira por muitos períodos da história do país como já mencionado acima, foi utilizada pelos governos como dispositivo de imposição de poder, períodos estes de grande exclusão social, econômica e cultural.

A história do Brasil é marcada pelo encontro de muitos grupos étnicos, e disputas de narrativas, haja vista que, as terras onde hoje denominamos Brasil eram habitadas por povos nativos das mais variadas etnias, invadida por europeus tendo na

³¹ LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. 5 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> > Acesso em 16 de mai. 2018.

³² BLOCH, Marc. **Apologia a História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

³³ CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. 2004. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3, 2004.p.549-566. ISHEE em Alcalá, Espanha e foi publicado na revista Pedagógica Histórica, v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. p. 552-555. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> > Acesso em: 26 de jul de 2018.

³⁴ BITTENCOURT, Maria F. Circe. **Livros didáticos e conhecimento histórico. Uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993. p.1-2.

figura do português como aquele que explorou e matou, receberam a mão de obra escrava negra dos africanos (que também vieram de diferentes partes da África) e que mais tarde recebe uma leva de imigrantes europeus.

Estamos acostumados ou condicionados a reproduzir o modelo de história quadripartite, sob a ótica do eurocentrismo, um modelo que negligencia os demais sujeitos do processo histórico. É comum vermos nos Livros Didáticos de História um número considerável de páginas destinadas à História do Brasil evidenciando os feitos do conquistador europeu, em contrapartida onde ficam os indígenas e os afro-brasileiros que foram tão quanto importantes do processo histórico de formação da identidade brasileira.

A partir desse contexto surge a minha inquietação, como são abordados africanos e afro-brasileiros nos LD, uma vez que em minhas práticas em sala de aula ainda me deparo com o silenciamento desses sujeitos? Não há que se negar que avançamos no que diz respeito à história desses sujeitos, mas cabe-nos ainda problematizar de que forma estão sendo representados, em que aspectos se dão esses avanços.

A situação problema do estudo é, de que maneira a partir da Lei 10.639/03³⁵ os africanos e afro-brasileiros estão sendo abordados nos Livros Didáticos de História? Uma vez que, a lei institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Qual espaço está sendo destinado a eles? Não podemos tratar a questão racial apenas do ponto de vista cultural, é necessário problematizar o contexto sócio histórico brasileiro a qual esses sujeitos foram e são expostos. A Lei em seu § 1º estabelece:

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil³⁶.

Com base na lei as editoras tiveram que se adequar aos novos dispositivos legais. Ou seja, não basta apresentar o africano e afro-brasileiro na História do Brasil como vinha sendo apresentado apenas no período escravista, este sujeito agora precisa

³⁵ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 28 dez. 2018.

³⁶ Idem. BRASIL.

ser abordado como protagonista, como parte integrante da construção da sociedade brasileira em suas várias faces.

O interesse maior é verificar qual é o lugar que esse sujeito está sendo posicionado, como a coleção didática insere textos e imagens que rompam com uma visão estereotipada dos grupos africanos e afro brasileiros. Até mesmo porque, após 197 anos de independência e 131 anos de abolição da escravidão, é importante analisar como estes sujeitos são apresentados nos diferentes espaços, e neste caso essa análise nos livros didáticos se faz necessário uma vez que faz parte do cotidiano escolar de milhões de professores e estudantes em todo o país.

O Estado de Mato Grosso caminhava com ideal de construção da identidade mato-grossense. Isso porque, as elites e intelectuais de todos os estados brasileiros compartilham o mesmo ideal de projeto na construção do novo governo desligar-se das amarras da República Velha.

A educação será a estratégia utilizada tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais a fim de construir uma memória coletiva com objetivo de convencimento da população das novas estruturas do poder. No caso de Mato Grosso, as salas de aulas não disporão de uma produção didática específica, a sociedade contará com produções memorialistas como *O Quadro Corográfico de Mato Grosso* (1906) e o *Álbum Gráfico do Estado de Mato Grosso* (1914)³⁷. O que é percebido na construção desta identidade mato-grossense assim como na identidade nacional, é o esquecimento de parcela significativa da sociedade, exaltando alguns sujeitos do processo como o colonizador, e deixando de lado a importante contribuição de outros grupos como os indígenas (que pertenciam à terra) e os negros (que foram inseridos durante o processo de escravização).

A partir da década de 1980, tem-se o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que se tornou instrumento de utilização de ensino e aprendizagem por parte dos professores, e instrumento de “poder” e “controle” por parte do governo, que se constitui no principal comprador deste. Como instrumento maciço de utilização pelos sistemas de ensino, como devemos tratar este produto cultural?

A produção didática está atrelada com as políticas educacionais vigentes tanto em esfera federal quanto estadual, e tomar ciência dessas políticas torna-se base para a

³⁷ SILVA, Aparecido Borges da. SÁ, Nicanor Palhares. **Construindo a Identidade Social Mato-Grossense nos Livros Didáticos Escolares de História de Mato Grosso (1900-1930)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

atuação dos profissionais da educação e para as editoras produtoras de material didático. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) norteiam todo o sistema de ensino no país. De acordo com as DCNs, todas as esferas da educação no país devem atender as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana³⁸, atendendo aos dispostos da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), pela Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. **Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos**, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.³⁹

Diante do exposto, cabe aos Estados à adequação a proposta do parecer à realidade de cada sistema de ensino, definindo estratégias para que essas diretrizes sejam cumpridas e efetivadas. Ou seja, as Diretrizes normatizam todos os sistemas de ensino.

Em Mato Grosso, as Orientações Curriculares para Educação Básica assim como nas demais unidades federativas foram elaboradas com base na LDBEN 9.394/96 e nas DCNs. As Orientações Curriculares para Educação Básica no estado de Mato Grosso

³⁸ BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 489, grifo nosso. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

orientam e normatizam todas as etapas e modalidades da educação básica, orientações estas que foram elaboradas pelo coletivo de instituições pertinentes ao processo de elaboração de políticas públicas⁴⁰.

No tocante à temática do nosso trabalho de pesquisa em Mato Grosso as Orientações Curriculares na modalidade das diversidades educacionais a entende como parte importante a ser considerada na elaboração dos currículos.

As demandas para educação com vistas à inclusão das diversidades são históricas e devem ser (re)conhecidas, compreendidas e abordadas no currículo escolar em toda a educação básica, suas especificidades e modalidades, visando à ampliação de conhecimentos, educação para sociedades sustentáveis, afirmação dos direitos humanos e respeito às diferenças, sejam elas étnico raciais, religiosa, de gênero e orientação sexual, entre outras, que podem ser incluídas pelas unidades escolares⁴¹.

A respeito da dimensão da educação para as relações étnico-raciais as Orientações Curriculares de Mato Grosso são baseadas na Lei 10.639/03 e pela 11.645/08 para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. De acordo com as Orientações.

A inclusão da diversidade étnico racial na definição das políticas de educação básica permite conhecermos mais profundamente as populações negras e indígenas. Pois amplia as possibilidades de construção de novos conhecimentos e de valorização das contribuições da diversidade etnicorracial na produção dos bens materiais e imateriais para o estado de Mato Grosso⁴².

Todo o documento norteia as práticas educacionais no sentido da educação como totalidade, garantindo uma educação de qualidade a todos os cidadãos, respeitando as diversidades educacionais e especificidades de cada etapa de ensino.

Nesse sentido, educar na perspectiva da diversidade étnico racial é reafirmar os direitos de todos os(as) cidadãos(ãs) mato-grossenses e valorizar a diversidade cultural, fazendo com que se orgulhem de suas raízes étnico raciais, sejam elas indígenas, africanas, europeias ou asiáticas, e se reconheçam como iguais, em suas diferentes culturas e os saberes e experiências⁴³.

⁴⁰ MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010. 128p.

⁴¹ Idem, MATO GROSSO.

⁴² BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”, e dá outras providências: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 28 dez. 2018.

⁴³ Idem.BRASIL.

Todos os documentos reguladores da educação básica no país como podemos perceber, orientam para uma educação que valorize as diversidades. Diante disso, problematizar as questões referentes à educação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, verificando como estas questões estão inseridas nas produções didáticas, bem como estão sendo efetivadas estas políticas nas escolas de todo o país, torna-se necessário no sentido de dar visibilidade a efetivação ou não destas. Agindo assim como meio de responder a sociedade, no caso aqui referente, a sociedade afro-brasileira e africana se suas reivindicações firmadas em lei estão sendo efetivadas.

Frente a este contexto, a Lei 10.639/03 no Artigo 26-A no §2º determina preferencialmente que esta temática seja trabalhada nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras⁴⁴ tornando-se imprescindíveis reflexões referentes ao Ensino de História e como estão se efetivando as políticas públicas a partir da prática em sala de aula.

Em Mato Grosso, as Orientações Curriculares definem que na Área de Ciências Humanas:

Os estudos na Área de Ciências Humanas buscam fundamentação na concepção do método histórico-dialético com o entendimento de que o conhecimento é construído sócio-historicamente na relação entre homens e destes com o contexto social, político, econômico, cultural, natural e tecnológico em constante processo de transformações, e que envolve diretamente o cotidiano dos professores e estudantes⁴⁵.

Com relação à disciplina de História as Orientações Curriculares de Mato Grosso definem objetivos para o ensino fundamental e médio, os quais norteiam a valorização das diversidades culturais, análise e discussão dos processos de construção da memória social, entre outros. Ou seja, as Orientações Curriculares de Mato Grosso contemplam as leis referentes ao estudo das diversidades, buscando a efetivação das propostas de reparação de grupos socialmente excluídos como as questões relacionadas à Cultura e História Afro-Brasileira e Africana.

O que percebemos na História do Ensino de História é que os governos ao longo do tempo usaram o campo educacional como meio de propagar uma ideologia nacionalista, e é neste contexto que se constituiu o Livro Didático, recurso massivamente consumido por professores e estudantes. Diante disso, precisamos adotar

⁴⁴ Idem. BRASIL.

⁴⁵ MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas** - Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010b. 118p, p. 9.

uma visão crítica frente à utilização desse recurso, parafraseando Alfred N. Whitehead filósofo inglês “é necessário analisar o bosque e as árvores ao mesmo tempo”⁴⁶.

De acordo com Froehlich⁴⁷, é necessária uma reflexão acerca do que se tem feito para mudar a visão estereotipada do negro, que incita ao preconceito, a discriminação e ao racismo. Para ele a escola é um dos ambientes em que verificamos a propagação dessas práticas, e neste caso podemos evidenciar o papel do professor frente ao uso do LD que em muito ainda permanece reproduzindo aquele negro da senzala, o negro marginal que se constituiu após a Lei Áurea, onde o Estado não criou nenhuma política de inserção deste indivíduo na sociedade, relacionando-o ao mundo da criminalidade e exclusão social.

Neste sentido, o presente estudo visa problematizar a representação do afro-brasileiro nos LD de História com a finalidade de contribuir para a desconstrução da visão estereotipada que ainda reina implícita e explicitamente nas páginas dos LD, chamando os professores a uma reflexão acerca do material utilizado nas salas de aula. A coleção de análise deste trabalho de pesquisa é a *Coleção História Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Junior (PNLD 2017/2018/2019). Apresentaremos uma breve análise e reflexão do uso de textos e imagens nos volumes do 7º ano e do 8º ano.

1.3. Os Africanos e Afro-brasileiros nos Livros Didáticos de História: uma breve abordagem sobre representação

A questão racial no Brasil ainda se constitui em uma temática bastante ampla, complexa e problematizadora. Pensar os grupos afro-brasileiros na atualidade ainda reflete todo um contexto histórico de preconceitos, racismo e discriminação. Esse grupo social ainda carrega os estigmas negativos dos quase quatro séculos de escravidão e negação de sua humanidade. Falar sobre essa temática em sala de aula ainda se torna uma problemática no sentido de que ainda reproduzimos com muita frequência esse contexto de marginalização e estereotipada. Mas de onde vêm estas manifestações? Por que elas continuam sendo reproduzidas?

No cotidiano escolar das práticas pedagógicas do professor, a sala de aula se constitui em um dos muitos espaços em que estas manifestações que foram e são construídas ao longo do tempo, são reproduzidas. E é na sala de aula que milhares de

⁴⁶ TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

⁴⁷ FROEHLICH, José Nelson. **Educação para discriminar**. Tangará da Serra: Editora Ideias, 2012.

estudantes têm acesso ao LD que muitas vezes contribui para essa construção. Por isso, pensar o LD na perspectiva de como as representações dos africanos e afro-brasileiros são abordadas nas páginas dos livros, torna-se uma tarefa necessária no sentido de buscar construir novas narrativas sobre esses sujeitos.

Segundo Munanga⁴⁸,

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Este recurso utilizado pelo professor é carregado de estereótipos acerca da figura do afro-brasileiro na constituição da sociedade brasileira. Analisando a minha prática docente em sala de aula, utilizando o Livro Didático como único recurso na maior parte das aulas, e a partir das discussões realizadas durante as aulas do mestrado que comecei a problematizar a questão.

De que forma esse grupo étnico está sendo representado nas páginas do Livro Didático através dos textos e imagens? Os textos dialogam com as imagens, ou estão desconectados um do outro, ou ainda, as imagens estão presentes para complementar a discussão sobre o tema, ou apenas para ilustrar?

De acordo com Silva⁴⁹,

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam

⁴⁸ MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.16.

⁴⁹ SILVA, Ana Célia da. **A Desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005, p.23.

com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

A questão dos afro-brasileiros na sociedade brasileira constitui-se de um processo histórico de muita resistência e luta. Sabemos que as conquistas desses sujeitos demandaram de muitas discussões e lutas para que seus direitos fossem reconhecidos e que a muitos, ainda lhes são negados. Nesse sentido, como resposta aos movimentos sociais e aos grupos que lutaram pelo reconhecimento social, é promulgada em 2003 a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas com objetivo de dar visibilidade a esses sujeitos. A Lei vem colaborar com outras políticas de ações afirmativas.

Contudo, as pesquisas ainda apontam para uma enorme desigualdade social, econômica, política, etc. que atinge milhares de afro-brasileiros, fazendo com que ainda sejam vistos de maneira racista, preconceituosa e discriminatória. Diante disso, pensar e discutir sobre a representação dos afro-brasileiros nos LD é de grande relevância, uma vez que as legislações atuais visam à construção de uma imagem diferente da imagem de repulsa e exclusão que foi construída ao longo do tempo pela ótica do colonizador.

Com o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a reparar as desigualdades, sejam elas políticas, culturais, sociais ou econômicas, as leis estão sendo efetivadas na prática ou ainda permanecem no papel? O afro-brasileiro tem assumido um novo lugar no tempo e no espaço, ou continua relegado aos porões da casa grande? E o Livro Didático, material usado por milhões de professores e estudantes tem contribuído em que medida para a construção de uma imagem positivada dos africanos e afro-brasileiros?

A história do Brasil é marcada pelo encontro de muitos grupos étnicos e disputas de narrativas, haja vista que, a região onde hoje denominamos Brasil era habitada por povos nativos das mais variadas etnias (chamados de índios), invadida por europeus tendo na figura do português aquele que explorou e matou, e que recebeu a mão de obra escrava negra dos africanos (que também vieram de diferentes partes da África) e que mais tarde recebe uma leva de imigrantes europeus.

Estamos acostumados ou condicionados a reproduzir o modelo de história quadripartite, sob a ótica do eurocentrismo, um modelo que negligencia os demais sujeitos do processo histórico. É comum vermos nos Livros Didáticos um número considerável de páginas destinadas à história do Brasil evidenciando os feitos do

conquistador europeu. Em contrapartida, onde ficam os indígenas e os afro-brasileiros que foram tão quanto importantes no processo histórico de formação da identidade brasileira?

Diante disso, verificar como estão representados os africanos e grupos afro-brasileiros nos Livros Didáticos, é uma demanda que está longe de se encerrar, uma vez que, em minhas práticas em sala de aula, ainda me deparo com o silenciamento desses sujeitos. Não há que se negar que avançamos no que diz respeito à história desses sujeitos, mas cabe-nos ainda problematizar de que forma estão sendo representados, em que aspectos se dão esses avanços. Seria somente um atendimento a legislação imposta?

A situação problema do estudo é, de que maneira a partir da Lei 10.639/03 os afro-brasileiros estão sendo representados nos Livros Didáticos de História? Uma vez que, a lei institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, qual espaço está sendo destinado a eles? Não podemos tratar a questão racial apenas do ponto de vista cultural, é necessário se problematizar o contexto socio-histórico brasileiro a qual esses sujeitos foram e são expostos.

Os estudos sobre representação social são relativamente recentes. Foi iniciado, de acordo com Silva⁵⁰, com os estudos de Moscovici publicados na década de 1961 do século passado. Silva,

Compreender o conceito de representação social, a sua função em nível do social e seu histórico, bem como “por que” ela é produzida, é importante para a interpretação das transformações da representação social do negro, bem como dos determinantes dessa transformação.

As representações sociais são importantes no sentido de nos tornar familiar determinada realidade. Silva⁵¹ citando Moscovici [...] as representações se constituem para tornar o estranho, o ausente em nós, que nos impressiona, familiar [...]. Esse processo nos aproxima da realidade estranha. Contudo em relação à representação social do negro nos anos 1980 adotam um sentido contrário causando afastamento e exclusão. Mas o que causa esse efeito contrário, se o conceito de representação deveria nos familiarizar com determinada realidade ou objeto estudado?

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam

⁵⁰ SILVA, Ana Célia. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.p.26.

⁵¹ Idem. SILVA. p.28.

para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior⁵².

Dessa forma podemos perceber ao longo do tempo que as representações do negro na sociedade brasileira vêm sendo construída de maneira estereotipada, pois junto à representação, sentidos estigmatizantes foram se estruturando, contribuindo, ao longo da história para um processo de marginalização desses sujeitos. Daí a necessidade de se buscar verificar, a partir do LD, de que maneira essas representações são apresentadas em sala de aula.

É necessário construir uma nova visão de história deste grupo étnico, com a finalidade de mudar a condição sócio-econômico-político e histórico. De acordo com pesquisas, o afro-brasileiro ainda ocupa o lugar das margens das relações sociais, políticas e econômicas⁵³. É de suma importância problematizar qual a imagem que a sociedade permanece reproduzindo e construindo a respeito do afro-brasileiro. A educação tem por uma de suas finalidades, levar o reconhecimento da contribuição dos vários grupos étnicos, sem valorar ou desprezar um ou outro grupo. Dessa maneira, a lei está se efetivando nos vários âmbitos de abrangência ou ainda permanece apenas nos discursos politicamente correto?

Apesar de vivenciarmos cotidianamente questões de marginalização em relação aos afro-brasileiros, a sociedade vem presenciando mudanças referentes a esses sujeitos históricos, que em muito lhes foram negados a sua historicidade. De acordo com Silva⁵⁴,

É de grande significação o reconhecimento pelo Estado da existência do pluralismo étnico-racial, do preconceito e da discriminação, traduzidos e leis e normas de combate ao racismo que servem de parâmetros para as editoras e os autores pautarem o trato com as diferenças nas representações do livro didático.

Esse reconhecimento em muito colabora com as mudanças em relação às representações dos afro-brasileiros, na medida em que as leis reconhecem esses sujeitos como parte significativa na construção da identidade brasileira. Segundo Silva, a partir das leis e normas o negro é reconhecido como indivíduo provido de humanidade e direitos de cidadania, representações estas que aos poucos são apresentadas nos LD.

⁵² Ibidem. SILVA. p.29.

⁵³ GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**/ 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos ; 36). p.19-21.

⁵⁴ Idem. SILVA. p.100.

Contudo a autora alerta para que esse reconhecimento não se estagne apenas no valor abstrato e sim que se concretize de maneira concreta.

Grande parte da efetivação dessas medidas se dá no contexto escolar, daí a necessidade da formação do professor para atentar-se para toda essa conjuntura, buscando contribuir para uma educação mais justa e igualitária no sentido de construir representações positividades do afro-brasileiro.

Algo bastante importante que cabe ressaltar é em que medida essas novas representações do afro-brasileiro refletem a realidade dos mesmos? Silva em seu livro chama atenção para as representações do negro nos livros analisados. As representações analisadas, por exemplo, privilegiam o negro de classe média e famílias nucleares com poucos filhos. Isso nos leva a questão de que, quem está construindo essas representações, está contribuindo com a formação da identidade do estudante negro? Se eu for afro-brasileiro e não pertencer à classe média, ou não vir de uma família com poucos filhos, composta por pai e mãe, logo não sou representado.

De modo geral os LD representam o afro-brasileiro no contexto da escravidão (de maneira estereotipada) e quando em outros contextos muitas vezes não reflete de maneira mais próxima ao real como o que é evidenciado na obra de Silva ao privilegiar determinados contextos que não fazem parte da realidade cotidiana da maioria dos afro-brasileiros. Dessa forma, analisar como estão estruturados os LD é de suma importância na busca pela efetivação dos preceitos legais que englobam os africanos e afro-brasileiros.

1.4. O uso de imagens no livro didático: algumas considerações

Por muito tempo as correntes historiográficas usaram apenas fontes tradicionais como evidência histórica, com preferência aos registros escritos e oficiais. Contudo nos últimos anos, historiadores vêm buscando novas perspectivas quanto o uso das fontes. O homem, ao longo da história, tem registrado seus feitos sejam em pinturas rupestres a textos escritos, esculturas, edificações, gravuras, imagens, fotografias etc. A variedade de fontes que o historiador possui são extensas. Contudo precisamos conhecer o tipo de fonte a ser utilizada.

Nossa fonte aqui a ser analisada no LD são as imagens. Como esse recurso é apresentado tanto para o professor quanto para o estudante. Burke⁵⁵ em sua obra intitulada *Testemunha ocular* traz uma imensa contribuição para aqueles que se aventurarem no universo do uso das imagens como fonte e evidência histórica.

Segundo Burke, nos últimos tempos historiadores têm ampliado seu campo de estudo, aproximando-se da história das mentalidades, da vida cotidiana, da cultura material, da história do corpo, entre outras. Contudo ressalta que esses novos interesses seriam “prejudicados” se a ampliação do uso das fontes não houvesse ocorrido.

Não teria sido possível desenvolver pesquisa nesses campos relativamente novos se eles tivessem se limitado as fontes tradicionais, tais como documentos oficiais produzidos pelas administrações e preservados em seus arquivos⁵⁶.

De acordo com Sousa⁵⁷, no final do século XIX, os Livros Didáticos já traziam algumas imagens, contudo de caráter ilustrativo. Já no século XX essas imagens no LD passam a ser estudadas, buscando fazer com que elas contribuíssem com a leitura dos textos.

[...] a partir do século XX, que no Brasil houve o crescimento mais significativo de imagens neste material. Começaram a serem valorizados os estudos e a estruturação de novas metodologias que procuravam focaliza a leitura de imagem como prática que deveria ser desenvolvida nas escolas. A partir da década de 1930, as ilustrações passaram a ser utilizadas como forma de facilitar e tornar mais agradável a leitura dos textos escritos [...]”⁵⁸.

As imagens e textos que estão em livros didáticos de História, constituem-se em elementos que projetam os processos de ensino e aprendizagem de milhões de crianças em todo o mundo. As imagens sempre fizeram parte do universo humano em diferentes períodos e sociedades. De acordo com Knauss,

As imagens pertencem ao universo dos vestígios mais antigos da vida humana que chegaram até nossos dias. O mundo da Pré-História é conhecido pelas inscrições rupestres; o mundo da Antiguidade, pelas

⁵⁵ BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

⁵⁶ Idem, BURKE. p.11.

⁵⁷ SOUSA, Liliane Pereira. **A representação do negro nos livros didáticos do componente curricular-história-fundamental I**. Bilros, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 36-63, jul.-dez. 2016. Seção artigos. p.39-40. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=2312>> Acesso em 24 de mar de 2019.

⁵⁸ Idem. SOUSA. p. 39.

suas imagens inscritas em paredes ou em diferentes suportes como os vasos. Mas, além das imagens bidimensionais, são conhecidas ainda as imagens tridimensionais, como dólmens, menires, obeliscos ou ainda os relevos, esculturas e estátuas, que frequentemente identificam a grandeza das civilizações antigas da Mesopotâmia, Egito, Pérsia, Grécia e Roma — para nos restringirmos às menções recorrentes do senso comum. Isso significa dizer que, diante dos usos públicos da História, a imagem é um componente de grande destaque, mesmo que nem sempre seja valorizada como fonte de pesquisa pelos próprios profissionais da História. A imagem condensa a visão comum que se tem do passado⁵⁹.

O uso de imagens no LD tem uma significação importante na produção histórica. Percebe-se uma quantidade expressiva de fontes iconográficas nos manuais didáticos. Mas, como essas fontes estão sendo abordadas em sala de aula por professores e estudantes? As imagens estão sendo lidas ou estão servindo apenas para ilustração? Durante muito tempo a imagem foi desprezada enquanto fonte histórica, e de acordo com Knauss⁶⁰ desprezar a imagem além de deixar de lado uma abundância de registros, é não reconhecer as dimensões da experiência social e também a diversidade de grupos sociais.

Desse modo, desprezar as imagens como fontes da História pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo do que a escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida. O estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única⁶¹.

Atualmente temos uma imensidade de produção visual e a própria historiografia vem se debruçando sobre esse tema.

A renovação do interesse pelos estudos da imagem e da arte não afeta apenas a historiografia contemporânea. Ao contrário, envolve diferentes enfoques que se identificam com várias tradições disciplinares do universo das humanidades e das ciências sociais. Esse envolvimento contemporâneo com a interrogação sobre a imagem resultou na construção do novo campo interdisciplinar de pesquisa que tem como objeto de investigação a cultura visual. Este campo, também chamado de estudos visuais, institucionalizou-se a partir dos Estados Unidos nos anos 90, no final do século XX⁶².

⁵⁹ KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006, p. 98-99.

⁶⁰ Idem. KNAUSS. p. 97-115.

⁶¹ Ibidem. KNAUSS, p.99-100.

⁶² Ibidem. KNAUSS, p.102.

Os estudos sobre a produção visual definiram essa produção como cultura visual ou estudos visuais, contudo, os autores possuem definições variadas, não abrangendo um mesmo sentido. Diante deste universo da cultura visual, o(a) professor(a) pode projetar interpretações sobre as imagens e seus usos, pois tratam de uma produção da humanidade que perpassa gerações e é munida de significados e significações.

Segundo Bittencourt⁶³ para que as imagens não sejam apenas ilustrações, o professor como mediador da construção do conhecimento deve adotar uma postura de tratamento metodológico com esta fonte. O(a) professor(a) deve instigar o estudante a buscar relacionar as imagens aos textos, a ler a imagem e a contextualizar. Além de ver, o estudante precisa compreender o que vê. Ainda segundo Bittencourt, diante de extensa produção iconográfica, muitos pesquisadores tem se voltado para o estudo do conceito de representação, com objetivo de superar a ideia de entendimento de que a imagem é o real. Dessa forma ao olharmos para uma imagem, precisamente devemos interrogá-la, olhar com a mesma desconfiança de que olhamos as demais fontes históricas.

Burke⁶⁴ enfatiza que as “Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras, se caracterizando como um importante meio de evidências”.

Contudo ele chama atenção para o seu uso, em que muitas vezes são usadas apenas para ilustrar o que o texto já apresentou, não despertando novas possibilidades de narrativas. O uso delas não desperta novas perguntas, muito menos outras respostas. O que é ressaltado pelo autor é o fato de que devemos fazer uso da imagem enquanto evidência histórica, que nos traga novas abordagens sobre o passado.

[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular [...] Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” [...] Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades [...]⁶⁵.

Ao utilizarmos uma imagem enquanto fonte histórica, devemos ter consciência que por mais que nos pareça o real, o que se apresenta nela é o desejo de outrem.

⁶³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.p. 360-361.

⁶⁴ BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004. p.38.

⁶⁵ Idem. BURKE, p. 18.

Kossoy⁶⁶ nos alerta para esta questão, sua obra trata especificamente sobre a fotografia, contudo suas considerações nos servem ao analisar outros tipos de imagens. Segundo o autor,

Toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época. [...] A imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena. [...] O produto final, a fotografia, é, portanto resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia⁶⁷.

Diante do exposto percebemos a importância da ação do professor para com o tratamento da imagem apresentada no LD. É necessária a intervenção para que o estudante consiga ler e interpretar e para que o mesmo não apenas veja, mas que entenda o que se pretende com determinada imagem. E mais, que tenha consciência de que a imagem é uma ação do homem, que, portanto possui toda uma intencionalidade com o fato retratado. Dessa forma, levantar algumas questões com os estudantes é uma etapa do processo da construção da aprendizagem que não deve ser desconsiderada. Questões simples devem ser levantadas. Em que tempo foi produzida? Quem a produziu? Qual era o objetivo dessa produção? Em que ela dialoga com o texto?

Assim como qualquer outra fonte histórica, atrás de uma imagem existe um universo carregado de indícios que podem suscitar novas abordagens. Segundo Kossy⁶⁸

O ato do registro, ou o processo que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético etc.); essa fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material (tecnologia empregada) e nos mostra um fragmento selecionado do real (o assunto registrado).

Ainda de acordo com o autor supracitado, ao trabalharmos com esse tipo de fonte devemos lembrar que ela se constitui como resultado da ação humana, de um indivíduo que em seu processo de produção emprega seus valores, suas escolhas, suas rejeições, enfim, sua ideologia, ou seja, o seu produto final representa parte desse indivíduo. No caso das fotográficas o fotógrafo se deixa transparecer em suas imagens.

⁶⁶ KOSSOY, Boris, 1941. **Fotografia & História** / Boris Kossoy. – 2. ed. rev. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

⁶⁷ Idem. KOSSOY, p. 36-37.

⁶⁸ Ibidem KOSSOY, p. 39.

Portanto o mesmo cuidado que o historiador tem ao analisar um documento escrito e oficial, deve ser adotado ao utilizar-se de outras tipologias de evidências históricas. Nenhuma produção é neutra.

Atualmente nos deparamos com uma vasta produção de materiais didáticos. No PNLD de 2017 foi inserido no guia do livro didático um total de 14 obras didáticas da disciplina de história, e devido a isso devemos ter um olhar preparado para analisar essa produção e para isso existe o guia do livro didático. É um Guia responsável por apresentar uma avaliação quanto à produção das editoras, que devem atender uma série de critérios que devem ser atendidos. No que diz respeito à inserção da lei 10.639 o guia orienta que:

Cada processo de avaliação de obras didáticas é singular e opera com um edital específico, que reflete o nível de discussão acadêmica que vai sendo construída nas diversas áreas de conhecimento. A partir disso, esse edital reflete temáticas que se dispõem diante da sociedade brasileira, [...]. As questões em que a sociedade brasileira se coloca hoje são distintas daquelas nas quais era colocada há 20 anos. [...]. A proposição de Leis, como a 10.639 e a 11.645, é um exemplo significativo dessa realidade mutável. Surgido como oriundo da força de movimentos sociais amparados num debate do direito à memória e ao passado, o tratamento escolar das temáticas afro-brasileira e indígena insere-se num debate mais amplo, em torno da afirmação de direitos sociais, do reconhecimento de identidades silenciadas e homogeneizadas pela própria historiografia e da busca por uma Educação mais ampla para as relações étnico-raciais. Esse projeto educativo, cada vez mais, vem se mostrando como um desafio necessário e importante à sociedade brasileira como um todo, na medida em que as práticas de discriminação e de alterização afetam a todos⁶⁹.

Nesta abordagem, concebemos a definição de imagem como: fotografias, gravuras e pinturas. Isso porque todas estão enquadradas na cultura visual. Até mesmo porque, com a vasta produção de imagens cabe sabermos interpretá-las, e essa não é uma tarefa fácil, menos ainda se torna nas páginas do LD em que muitas vezes as imagens apenas ilustram determinado contexto, sem relacionar qual sua função naquele espaço. De acordo com Joly, várias são as definições para imagem.

A utilização das imagens generaliza-se de fato e, quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação. Uma das razões pelas quais elas podem

⁶⁹ BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: **história - Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 27 jul. 2019.

então parecer ameaçadoras é que estamos no meio de um curioso paradoxo: por um lado, lemos as imagens de um que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente, pela perícia de alguns iniciados que nos podem manipular submergindo-se da nossa ingenuidade⁷⁰.

Compreendendo que as imagens sejam elas fotografias, gravuras ou pinturas e que elas podem exercer influência na compreensão e interpretação de um dado assunto, é que abordamos neste capítulo um diálogo sobre como são apresentados os grupos africanos e afro-brasileiros nas imagens e textos na coleção didática *História, Sociedade e Cidadania*.

No próximo capítulo, faremos a análise da coleção didática *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. Como ela está apresentada no Guia do Livro Didático PNLD 2017, o que o guia nos revela sobre a nossa temática, e em seguida será exposto a análise parcial de imagens e textos dos volumes do 7º e 8º ano livro do professor, de como são apresentados os grupos afro-brasileiros e africanos.

⁷⁰ JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: José Eduardo Rodil; revisão: Ruy Oliveira – Lisboa: Edições 70, 2008.p.9-10.

CAPÍTULO 2 – OS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (PNLD – 2017)

Neste capítulo pretende-se abordar imagens e textos que tratam da representação dos africanos e afro-brasileiros, fazendo a leitura crítica sobre as formas como dialogam, se promovem a visualização das contribuições culturais, sociais dos grupos africanos e afro-brasileiros em acordo com a Lei 10.639. Apresentando inicialmente como a coleção é exposta pelo Guia do Livro Didático PNLD 2017, referenciando o que é apresentado com a análise das imagens apresentadas dos grupos afro-brasileiros e africanos. De que maneira esses sujeitos são representados? O que a coleção promete no guia do LD é de fato encontrado ao longo dos volumes, ou o que se apresenta apenas reforça as narrativas construídas?

Neste capítulo, as imagens (que serão brevemente analisados) são fotografias das imagens do LD feitas por câmera de telefone celular pela autora. Todas as imagens deste capítulo encontram-se nos volumes do 7º e 8º anos da coleção História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior.

2.1. Apresentação da coleção

A produção didática como já mencionada faz parte de um universo editorial extenso, pelo qual o LD passa desde as normas orientativas de sua produção, até a utilização em sala de aula pelos professores e estudantes.

O atendimento à legislação é um dos requisitos observados no Guia do LD no PNLD 2017⁷¹, em que a coleção do nosso trabalho atende. De acordo com o Guia, a representatividade dos africanos e afro-brasileiros nos textos e imagens do livro didático de História é atendida. Um dos requisitos de análise da coleção *História Sociedade e Cidadania* tem como foco o cumprimento a Lei 10.639/03⁷². Vale lembrar que, o Guia é elaborado pela avaliação de uma equipe de especialistas da área, dessa forma o Guia se configura em um material que sistematiza a avaliação realizada.

⁷¹ BRASIL. **Guia do livro didático**. PNLD 2017. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2007>>. Acesso em 19 de fev. 2019.

⁷² BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”, e dá outras providências: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

A coleção de autoria de Alfredo Boulos Júnior faz parte do PNLD 2017 e apresenta uma avaliação positiva quanto ao conjunto da obra, sendo aprovado pelo Ministério da Educação (MEC). No que diz respeito às questões inerentes à temática de nossa pesquisa, também apresentou uma avaliação positiva.

Na coleção integram-se os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico. A coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas. As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história. Esses temas aparecem em todos os volumes da coleção⁷³.

Com relação a nossa temática de abordagem, o guia referencia como tendo uma apresentação cuidadosa com relação à História da África e afrodescendentes. Dessa forma ao analisar o guia, temos a impressão de que teremos narrativas que atendam o que a lei propõe, contudo cabe uma visão crítica quanto à forma de apresentação e representação desses sujeitos ao longo da coleção.

Que narrativas são representadas sobre a História da África e afrodescendentes? Narrativas eurocêntricas? A visão do colonizador? Qual é o cuidado que se tem a essa temática? As narrativas contribuem com a construção de novas visões sobre esta civilização ou reforçam os estereótipos construídos ao longo da história?

A coleção é composta por quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II). O volume do 6º ano apresenta quatro unidades temáticas distribuídas em 320 páginas e 13 capítulos; o volume do 7º ano é composto por 320 páginas, quatro unidades e 14 capítulos; o 8º ano possui igualmente 320 páginas, está dividido em três unidades com 14 capítulos e o último volume da coleção o do 9º ano é composto por 336 páginas, quatro unidades e 16 capítulos. Trata-se de uma coleção que apresenta uma história integrada (Brasil e Geral) de maneira cronológica linear. Abaixo (Fig. 1) as imagens das capas da coleção História, Sociedade e Cidadania.

⁷³ Idem, BRASIL. **Guia do livro didático**. PNLD 2017.

Figura 1. Capas da Coleção História, sociedade e cidadania, FTD - PNLD 2017.



Fonte: Montagem com imagens do site Issuu.

A proposta pedagógica tem ênfase na formação de sujeitos que levem o estudante a desenvolver o pensamento histórico e o senso crítico. De acordo com a avaliação do PNLD a coleção tem um tratamento cuidadoso com a História da África, dos afrodescendentes e indígenas. A respeito das mulheres, apresenta uma abordagem de reconhecimento delas enquanto sujeitos históricos. Temas estes abordados em todos os volumes.

O tratamento da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas recebeu atenção especial na coleção. Todos os volumes trazem discussões capazes de favorecer o trabalho do professor na construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. A obra apresenta a participação dessas populações como agentes da história, dando visibilidade aos vários lugares ocupados pelos indígenas, africanos e afrodescendentes na sociedade, em diferentes temporalidades⁷⁴.

⁷⁴ BRASIL. **Guia do livro didático**. PNLD 2017. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2007>>. Acesso em 19 de fev. 2019.

Uma das marcas da coleção é a proposta do uso de documentos, com ênfase para a leitura e escrita, apresentando como sugestão a elaboração de um blog para a turma. O livro do estudante está organizado em unidades temáticas e capítulos que apresentam inicialmente fontes históricas com uma questão problematizadora. Além do texto principal de abordagem do tema, possui seções não fixas: **Para refletir; Retomando; Leitura de imagem; Leitura e escrita de textos; Cruzando fontes; Integrando e Você cidadão**. Além do box **Para saber mais** que traz uma complementação para o tema abordado.

O manual do professor conta com uma parte geral e uma específica de apoio ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. A parte geral compõe-se de: **Metodologia de História; Metodologia de ensino-aprendizagem; Cidadania e movimentos sociais; Orientações para uso da internet; Projetos de trabalho interdisciplinar e Avaliação**. Na parte específica o professor conta com as seções: **Planejamento; Livros, sites e filmes; Textos para professores e Sugestões de atividades**, além de orientações e indicações para cada unidade do livro do estudante. O professor conta ainda com o **Manual Multimídia**, que apresenta os **Objetos Educacionais Digitais (OEDs)** e suas respectivas orientações de uso.

No manual do professor na seção **Metodologia de ensino-aprendizagem** em todos os volumes possui um tópico de auxílio ao professor quanto à metodologia de se trabalhar com o uso de imagens fixas, tópico de extrema importância no tratamento desse recurso que é bem explorado pelo autor da obra. Na seção **Cidadania e movimentos sociais** estão dispostos textos de apoio com relação ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O manual do professor ainda apresenta como a obra está elaborada, parte significativa de auxílio ao professor ao explorar a obra.

A obra apresenta uma proposta **teórico-metodológica e didático-pedagógica** de preferência pela história política e pelo passado público. Possui uma diversidade de textos que levam o professor a reflexão buscando uma aproximação com o mundo acadêmico no que se refere à produção historiográfica, a Educação e sobre o ensino de história.

De acordo com o Guia do PNLD 2017 a obra apresenta possibilidades de abordagem significativa e pertinente ao ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, dialogando com as leis 10.639/03⁷⁵ e 11.645/08⁷⁶.

⁷⁵ BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de

Merecem destaque as orientações sobre as possibilidades de abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como a parte dedicada às discussões sobre o uso de imagens em sala de aula como fontes para o ensino de História. Além disso, o entrelaçamento entre texto e imagem também recebe boas orientações, de forma que as aulas de História contribuam com o desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever dos estudantes⁷⁷.

Também conta com uma parte destinada às discussões sobre o uso de imagens como fontes históricas nas aulas, relacionando os textos e imagens, levando o estudante a desenvolver a capacidade de leitura e escrita.

A Proposta Pedagógica da coleção se caracteriza pela proposição de atividades diversificadas, que investem na leitura de textos e de **imagens**, ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente. O Livro do Estudante possibilita trabalhos com os conteúdos históricos, por meio de textos de historiadores, **de pinturas**, de documentos históricos, **de fotografias** e de outros elementos que permitem a expressão da proposta de História da coleção e, ao mesmo tempo, a aprendizagem histórica dos estudantes⁷⁸.

Com relação ao Componente Curricular História, a coleção apresenta uma abordagem crítica e problematizadora de forma a fazer da sala de aula um espaço de debates. Uma abordagem que encaminhe a compreensão da História como uma ciência em permanente construção. Apresenta uma proposta pedagógica com atividades diversificadas com leituras de textos e imagens (foco do nosso trabalho de pesquisa). Apresenta recursos didáticos em toda coleção, distribuídos nas diferentes seções, boxes e indicações. Com atenção especial para a proposta de trabalho interdisciplinar.

Uma característica relevante que chama atenção na avaliação do PNLD é com relação à temática **História da África e da cultura afro-brasileira** que recebeu uma atenção especial em todos os volumes da coleção, como já citado anteriormente. Traz-nos possibilidades de outra abordagem com relação a esses sujeitos históricos,

Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁷⁶ BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

⁷⁷ BRASIL. **Guia do livro didático**. PNLD 2017. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2007>>.

⁷⁸ Idem, BRASIL.

propiciando a construção de uma sociedade mais tolerante uma vez que visa trazer à luz as contribuições e aspectos positivos do afro-brasileiro. Não apenas falar desses sujeitos enquanto mão de obra escravizada, mas enfatizar todo o processo de lutas, tanto no passado quanto no presente.

O seu projeto gráfico-editorial apresenta uma série de ilustrações que abordam a diversidade étnica e a pluralidade cultural, social e regional da nossa sociedade. Possuem gráficos e tabelas de fácil compreensão, além de apresentar muitos mapas fazendo com que o estudante tenha percepção de localização no espaço.

O Guia nos traz uma apresentação satisfatória quanto ao atendimento do que prevê a legislação. Contudo cabe ressaltar que, o Guia tem o intuito de apresentar as coleções disponibilizadas e aprovadas pelo PNLD, frente a isso enquanto educadores devemos tomar cuidado com a avaliação da coleção, devemos olhar com desconfiança, um olhar interpretativo do que é exposto.

A escolha do LD deve acontecer não apenas por aquilo que é exposto no guia, esta escolha deve passar por uma avaliação criteriosa dentro das escolas e secretarias de educação. Deve-se fazer uma análise do que o guia apresenta e do que realmente a coleção oferece.

A proposta de análise se dá na averiguação entre o que está exposto na avaliação do PNLD 2017 em relação à abordagem apresentada dos africanos afro-brasileiros nos textos e imagens nos volumes do 7º e 8º anos do ensino fundamental. Nossa pesquisa trata-se de uma reflexão parcial da temática visto que há inúmeras possibilidades de abordagem tanto em relação ao LD quanto as abordagens dos africanos e afro-brasileiros.

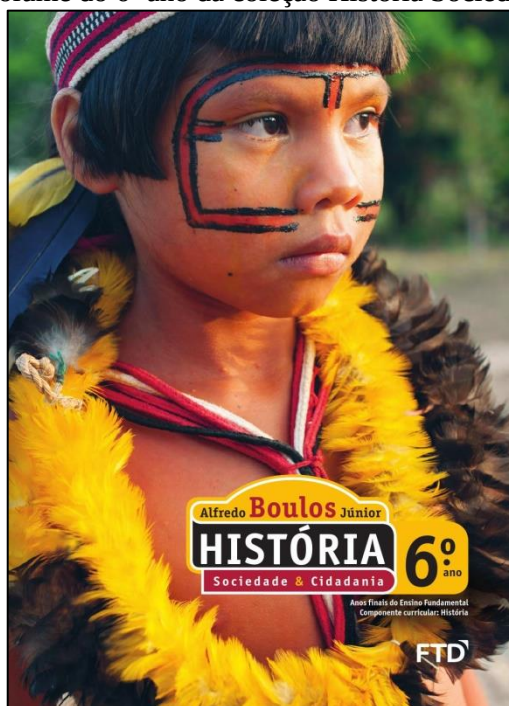
A coleção chama atenção para nossa pesquisa logo pela capa que traz a imagem nos três primeiros volumes de crianças que representam a formação das identidades étnicas brasileiras e no último volume traz a imagem de mãos dadas e uma pomba branca representando a união entre os povos em busca da construção de uma sociedade de paz.

Uma breve análise já é possível pelas imagens trazidas nas capas dos volumes da coleção. Uma estratégia acertada no quesito de atender o estudo das relações étnico-raciais, pois traz três crianças de grupos étnico-raciais diferentes. Começemos por elas.

O volume do 6º ano traz em sua capa a imagem de uma criança indígena (Fig. 2), valorizando os traços culturais desse grupo étnico que faz parte da construção identitária do povo brasileiro. Apresenta um olhar de força, porém tímido. Contudo cabe

ao professor problematizar como este sujeito é apresentado ao longo do volume da coleção. Analisar esse tipo de representação, pois no ideário da sociedade, a imagem que se têm do índio é essa: uma imagem inteiramente ornamentada. Dessa forma cabe ao professor apresentar outras formas de representação do indígena. Representações desses sujeitos ocupando outros espaços.

Figura 2. Capa do volume do 6º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT.

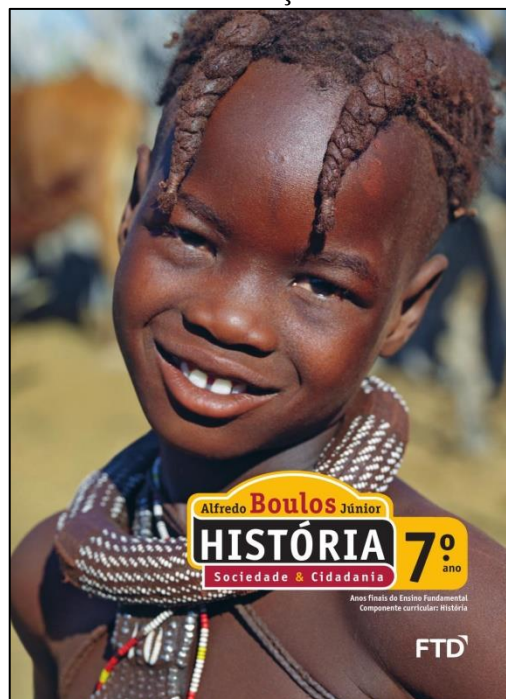


Fonte: Imagens do site Issuu (Modificada).

No volume do 7º ano é apresentada a imagem de outra criança, desta vez uma criança negra, de traços marcantes e sorriso no rosto (Fig.3). Pelas características da imagem podemos perceber que refere-se a uma criança Africana, evidenciando a cultura afro pelos adereços no pescoço e suas tranças no cabelo. Mais uma vez uma representação com traços culturais, por que esse tipo de representação?

A imagem da capa pode parecer bonita e atrativa, contudo cabe-nos a reflexão: por que ao representar o indígena e o africano ou afro-brasileiro a representação está ornamentada com adereços culturais? Por que não são representados em outros espaços? Esses povos só tem os traços culturais a serem evidenciados? Por que essa criança negra não foi representada numa escola, no convívio familiar ou simplesmente brincando numa praça da cidade?

Figura 3. Capa do volume do 7º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT.



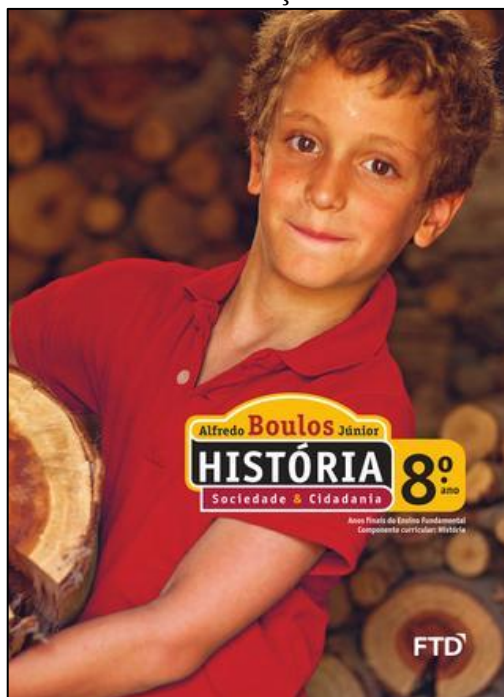
Fonte: Imagens do site Issuu (Modificada).

Já no terceiro volume do 8º ano (Fig. 4) o que nos é mostrado é a figura de uma criança branca, dessa vez não se evidencia nenhum traço cultural. O motivo deve ser problematizado, contudo não para o momento. O que é mostrado é uma criança segurando uma tora de madeira com um semblante de “satisfação” em talvez ajudar em alguma atividade adulta. Nessa sequência de representações podemos ver claramente a diferença de tratamento com relação às crianças indígena, negra e branca. As duas primeiras são representadas de maneira estereotipada, e a terceira não apresenta nenhum estereótipo.

Pelo contrário o tipo de representação que se apresenta é uma imagem que se quer construir ou perpetuar. Uma imagem de que os braços do desenvolvimento são brancos e continuaram sendo. Por que a criança branca não possui nenhum ornamento cultural? Talvez pelo fato de que esses sujeitos nunca foram identificados por algum traço cultural, ou pelo fato de que os brancos não são caracterizados como sendo todos pertencentes a uma única narrativa. Já os índios e negros, erroneamente são identificados todos como um só.

A narrativa construída ao longo da história é de que os povos que foram “encontrados” nas Américas são um povo só. Independente de sua identidade, todos foram classificados como índios. Assim também ocorreu com os africanos escravizados (traficados de diferentes regiões da África, que foram todos identificados como sendo um povo homogêneo).

Figura 4. Capa do volume do 8º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT.



Fonte: Imagens do site Issuu (Modificada).

O último volume da coleção destinado a atender aos estudantes do 9º ano, tem estampada em sua capa uma imagem de três pares de mãos intercaladas e uma pomba branca no topo, referenciando a união de diferentes povos (Fig.5).

Pela sequência das imagens nas capas da coleção podemos imaginar uma construção representativa do conhecimento do estudante de maneira a identificar os indígenas, os negros e brancos como bases da construção da sociedade brasileira, encerrando a etapa com a união desses três povos de maneira harmônica, contudo é sabido pelos dados estatísticos e pesquisas, que isso não ocorre. O professor precisa trazer à luz das discussões e debates em sala de aula o contexto que envolve o mito da democracia racial, é necessário problematizar a romantizada ideia de harmonia entre as três raças.

Diante desse contexto, negar a hostilidade social, política, econômica, cultural e histórica dos povos que “formaram” a identidade brasileira, é negar o preconceito, a discriminação, as desigualdades sociais, o racismo etc. Munanga⁷⁹ nos fala a esse respeito, que em muitas vezes reproduzimos devido às deficiências de nossa formação pessoal e profissional.

⁷⁹ MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Propor debates acerca dessas questões é um primeiro passo para desconstruir narrativas estereotipadas e romantizadas com relação ao convívio entre indígenas, brancos e negros. Cada vez mais o professor necessita buscar evidenciar estas questões, pois aquilo que não se discute, é esquecido, aquilo que não se problematiza é aceito como verdade. Uma verdade que pode não existir, como a verdade da “democracia racial”.

Figura 5. Capa do volume do 9º ano da coleção História Sociedade e Cidadania FDT.



Fonte: Imagens do site Issuu (Modificada).

Pode-se perceber pelas capas da coleção que a proposta do autor se dá em fazer uma apresentação de historiografia que atenda a todos os grupos étnicos, buscando evidenciar que é possível construir uma sociedade mais igualitária, diminuindo as desigualdades entre povos. Seria isso realmente possível? A escolha pelo volume do 7º

e 8º ano se deu pela apresentação das unidades temáticas que vão de encontro com as questões pertinentes à pesquisa, sendo elas respectivamente: *Dominação e resistência; A luta pela cidadania; Terra e liberdade; Diversidade e discriminação religiosa; Arte e religião; A formação do Estado Moderno e Nós e os outros.*

2.2. Componente curricular do volume do 7º ano

O volume do componente curricular do 7º ano apresenta as unidades temáticas: *Diversidade e discriminação religiosa; Arte e religião; A formação do Estado Moderno e Nós e os outros.* A coleção conta com aproximadamente 32 imagens de afro-brasileiro.

Na unidade I intitulada *Diversidade e discriminação religiosa* tem destaque apenas para o cristianismo, o judaísmo e o islamismo, não citando as religiões de matrizes africanas, apesar de conter várias imagens de negros ao longo dos capítulos. Ao destinar uma unidade temática para discutir sobre a Diversidade religiosa, a coleção “deixa a desejar”, pois ao evidenciar as religiões monoteístas, adota uma abordagem insuficiente não fazendo sequer menção as religiões politeístas de matrizes africanas.

Contudo, curioso e intrigante é o volume em um dos capítulos que trazem a história da China e Japão, o Budismo (religião politeísta) é mencionado entre textos e imagens em aproximadamente quatro páginas. Já o capítulo destinado aos povos e culturas africanas, não faz nenhuma menção a diversidade religiosa existente na sociedade africana. Nesta unidade fica clara a discriminação quanto às religiões de matrizes africanas, uma vez que evidencia o Budismo relacionando a cultura asiática e oculta as da cultura africana.

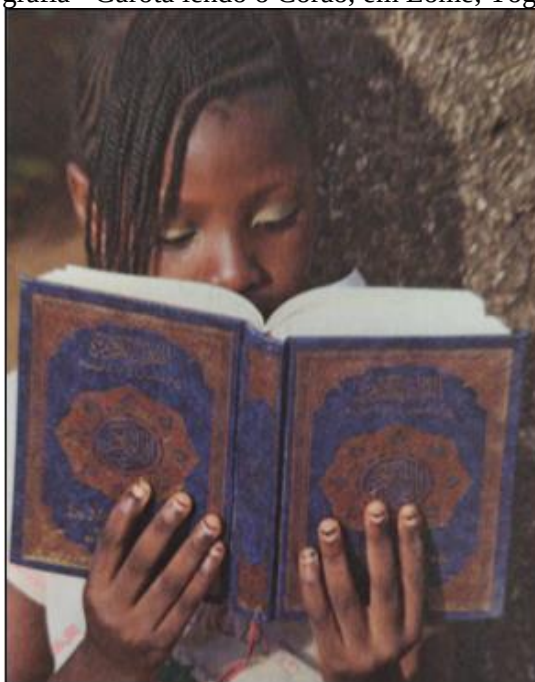
Aqui cabe ao professor o papel de orientar e direcionar o estudante quanto à temática, uma vez que pelo que se apresenta em mais de vinte páginas é que a religião presente na África é o Islamismo levado pelos árabes mulçumanos ao conquistar o norte da África. Trazer a luz à discussão da ausência de menções de outros segmentos religiosos.

Na página 62 temos a primeira imagem africana na seção **Leitura e escrita em História**, na proposta de atividade **Cruzando fontes**. A fonte é uma imagem de uma garota lendo o Corão (Fig. 6). O que se propõe na atividade é uma relação entre a imagem e o texto. Esta relação propicia a uma ideia única de religiosidade dos povos

africanos. Não sendo mencionado, tanto no corpo do texto quanto na atividade outras maneiras de se relacionar com o transcendental. Para o estudante, essa imagem vinculada ao islamismo reforça a ideia negativada das religiões de matriz africana, pois ao visualizar esta imagem sem a intervenção do professor tem-se a ideia de que todo africano é islâmico, e que as religiões de matrizes africanas não fazem parte do cotidiano dos africanos e de afro-brasileiros. Assim como a ideia de que muitos construíram de que a África é um país e não um continente rico em diversidade cultural.

Reforça ainda a imagem que se tem em nosso próprio país, de que as religiões de matriz africana não são bem vistas pela sociedade, e são tidas no senso comum como “macumba”. Visão esta que foi construída durante muitos anos pela doutrina católica que impunha suas práticas aos povos indígenas e negros escravizados como mecanismo de coerção, impedindo assim com que eles praticassem seus rituais e crenças religiosas. Dessa forma, analisar a imagem com desconfiança se faz necessário no sentido de buscar desconstruir essas formas de representações.

Figura 6. Fotografia - Garota lendo o Corão, em Lome, Togo, África, 2000.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 7º ano p.62).

No capítulo quatro, intitulado *Povos e culturas africanas – malineses, bantos e iorubas*, o autor nos contempla com 18 imagens de afro-brasileiros, além de muitos mapas e obras de arte africanas. O texto do autor traz o contexto de formação dos impérios com seus aspectos geográficos, econômicos e culturais. A imagem de abertura

do capítulo (Fig.7) é composta por um mapa do continente Africano com fotografias de pessoas relacionadas a uma região do continente evidenciando a diversidade de povos e a extensão geográfica. As imagens sobrepostas no mapa são: 1) mulher nigeriana, 2007; 2) jovem angolano, 2012; 3) homem da África do Sul, 2002; 4) mulher da Tunísia, 2010; 5) mulher moçambicana, 2006.

A partir dessa imagem o professor pode trabalhar com os estudantes no sentido de desmistificar a ideia que se tem de que na África só existem pessoas negras, que fazem parte de uma mesma tradição cultural pelas fotografias apresentadas. E pode ainda evidenciar que quando nos referimos à África, estamos falando em um continente imenso, que possui um contexto histórico riquíssimo de descobertas, lutas, resistências e sobrevivências, um continente que sobreviveu a colonização europeia, ao tráfico negreiro, a miséria, a doenças e guerras etc. Uma civilização inteira com muitas riquezas e diversidades econômicas, sociais, políticas e culturais.

Figura 7. Mapa/Fotografia - Diversidade dos povos da África.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano p.64).

Ao abordar os povos Bantos e os Iorubás (origem dos africanos traficados para o Brasil) o autor aproxima o leitor ao trazer no box **Para saber mais** um texto complementar sobre esses povos no Brasil, um texto sobre a herança cultural dos povos bantos com uma imagem de 2007, assim como mostra fotografias de personalidades nacionais como Margareth Menezes (cantora, compositora e produtora musical) e Mestre Didi (escultor e escritor) ambos de expoente da arte ioruba (Fig. 9 e 10 respectivamente).

“Jongo: herança cultural dos povos bantos.

Entre as manifestações de raiz banto no Brasil está o Jongo, canto e dança coletiva que conta com percussão de tambores, e floresceu durante a expansão da cafeicultura no Vale do Paraíba fluminense e paulista. Em 2005, o Jongo foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. O Jongo é praticado em todos os estados brasileiros da Região Sudeste e é chamado também de Caxumbu”.⁸⁰

Figura 8. Fotografia - Apresentação do Grupo Jongo de Piquete, interior de São Paulo, 2007.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 7º ano, p.73).

O texto e imagem refletem positivamente no aprendizado do estudante, uma vez que faz menção a valorização da cultura afro. Outro aspecto que positiva é o autor mencionar o Jongo (Fig. 8) como herança cultural, e hoje ser considerado como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil. Contudo cabe ao professor apresentar aos estudantes o fato de que os traços culturais são importantes para a construção da identidade de um povo, mas que determinado grupo não pode ser reconhecido apenas por este fator. É necessário construir narrativas em que o negro ocupa outros espaços sociais e que tem que ser representado desta forma também.

Ao trazer artistas para as páginas do livro o autor possibilita ao estudante, principalmente ao estudante afro-brasileiro se identificar em outros espaços além da senzala ou da lavoura, imagens marcantes ao se falar em história do Brasil. Margareth Menezes (Fig. 9) além de cantora, compositora e produtora musical, é uma autora de momentos marcantes para a música popular brasileira. Viajou a todos os continentes, contabilizando 20 turnês mundiais e 12 álbuns. Ao professor cabe a postura de

⁸⁰ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**, 7º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015, p. 73.

apresentar outras narrativas de sucessos de afro-brasileiros, para além do campo artístico.

Figura 9. Fotografia - Margarete Menezes.



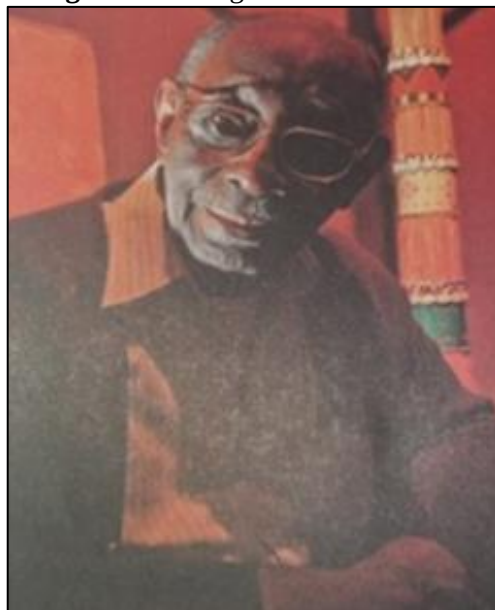
Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano p.73).

Deoscoredes Maximiliano dos Santos, conhecido como Mestre Didi é conhecido como Escultor do Sagrado, é um ícone iorubá no Brasil. Escultor e sacerdote, aos oito anos, em 1925 iniciou no culto aos ancestrais (Egungun) da tradição iorubá na Ilha de Itaparica/BA. É um herdeiro da grande tradição do reinado de Ketu, saber recebido da “vaidosa senhora de melindres e delicados gestos”, dona Maria Bibiana do Espírito Santo, mais conhecida como Mãe Senhora. Em 1975, Didi recebeu a mais alta hierarquia sacerdotal Alapini no culto aos Ancestrais Egun. Em 1980, fundou a Sociedade Religiosa e Cultural Ilê Asipá, do culto aos ancestrais Egun em Salvador, Bahia. Publicou vários livros sobre a cultura ioruba⁸¹.

Contudo ao mesmo passo que o estudante pode se identificar em outros espaços, o professor necessita problematizar o fato de uma minoria de afros ocuparem determinados espaços (espaços de poder) que ao longo da história a eles foram negados o direito de ocupa-los, uma herança colonial. Herança essa que só reforça os estereótipos negativistas com relação às pessoas de cor.

⁸¹**Mestre Didi.** Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscoredes-m-santos>. Acesso em: 27 de dez de 2019.

Figura 10. Fotografia - Mestre Didi.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 7º ano p.80).

A unidade II denominada *Arte e Religião* (págs. 114 a 177) não faz nenhuma abordagem com relação à arte e a religião africana, não sendo contemplados nem nos textos e nem nas imagens. Um período relativamente grande em que a contribuição cultural africana e afro-brasileira é ignorada. A única imagem de afro-brasileiro (pág. 134 na atividade **Retomando**), em que aparece a fotografia do cantor Seu Jorge⁸², contudo o que é explorado na atividade é a letra da música “Burguesinha”, para discutir o termo burguesinho associado a um grupo social surgido na Idade Média.

Na página 200 no item **Você cidadão!** é apresentada a imagem de dois afro-brasileiros em uma proposta de atividade que debate a pirataria nos mares com a pirataria nos dias atuais (Fig.11). O autor ainda traz indicações de dois sites para pesquisa: <http://eba.im/ijgrv5> e <http://eba.im/ijgcbb>.

A proposta de atividade assim é apresentada:

“Em dupla: a pirataria nos mares foi uma prática comum entre os séculos XV e XVIII; nos dias atuais assistimos à ocorrência de várias outras modalidades de pirataria, entre elas a pirataria de CDs e DVDs.
a) Pesquise e responda: em que consiste a pirataria de CDs e DVDs?
b) Quais as consequências dessa prática para a sociedade? C) Em

⁸² Jorge Mário da Silva, conhecido como **Seu Jorge**, nasceu em 1970 em Belford Roxo no Rio de Janeiro, passou por diversos empregos desde os 10 anos, foi frequentador de bailes e rodas de samba cariocas, e começou a cantar cedo na noite. Saiu de casa aos 19 anos e foi morador de rua por alguns anos, onde fez seu primeiro contato com o teatro. Seu Jorge (apelido dado pelo amigo e baterista Marcelo Yuka) alcançou sua primeira realização profissional como músico em 1998: integrante da banda Farofa Carioca, lançou o disco *Moro no Brasil* em Portugal, no Japão e no Brasil. Disponível em: < https://www.seujorge.com/pt_br/perfil>. Acesso em 27 de dez. 2019.

grupo: pesquisem, debatam e proponham sugestões para combater a pirataria de CDs e DVDs. Postem o trabalho no blog da turma”⁸³.

Figura 11. Fotografia - DVDs piratas à venda na Rua 25 de Março, em São Paulo (SP), 2008.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 7º ano p.200).

No capítulo 12 da Unidade IV *Nós e os outros* intitulados Espanhóis e Ingleses na América, no texto que trata da economia colonial espanhola, é representado uma pintura de plantação de açúcar com trabalhadores africanos escravizados (Fig.12). A legenda da representação dos afros nesta imagem que é trazida apenas para referenciar as grandes fazendas escravistas produtora de gênero tropical destinado ao mercado externo os plantation, o texto não faz não traz nenhuma informação de quem eram esses africanos escravizados, uma imagem apenas ilustrativa.

Figura 12. Gravura - Negros no trabalho das lavouras de cana de açúcar.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 7º ano p.259).

⁸³ Idem, BOULOS JÚNIOR. p. 200.

São mencionados no texto novamente os africanos (pág. 261), quando o autor trata da formação da sociedade hispano-americana, contudo mais uma vez a menção se finda em retratar como africanos escravizados. Ainda no mesmo capítulo, no texto que se refere à colonização inglesa na América com a substituição dos servos brancos por africanos escravizados e numa imagem de negros trabalhando na lavoura de algodão (Fig.13). Na legenda lê-se:

“Entre 1620 e 1860, cerca de 400 mil africanos foram levados para a América do Norte para trabalhar como escravos. Nessa gravura, baseada em um desenho do século XIX feito por Horace Bradley, vemos escravizados trabalhando numa plantação de algodão no sul. Os africanos e seus descendentes contribuíram com seu trabalho e suas culturas para constituir o que os Estados Unidos são hoje”⁸⁴.

Figura 13. Gravura - Negros trabalhando na lavoura.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 7º ano, p.266).

O último capítulo desta coleção apresenta a *Economia e sociedade colonial açucareira* e traz nove imagens relacionadas aos afro-brasileiros, a maioria delas relacionadas ao trabalho escravo⁸⁵. O texto do autor apresenta o cenário cotidiano da sociedade açucareira colonial; a divisão de classes na qual o afro está diretamente ligado à escravidão e se encontra na base da sociedade, sujeitos sem posses e nem direitos.

O volume traz a imagem de dois africanos para abordar a mão de obra escrava negra, substituta dos indígenas escravizados na passagem do século XVI para o XVII, pela qual evidencia que os africanos no Brasil foram comercializados através do tráfico negreiro em muitos períodos e lugares.

⁸⁴ Idem, BOULOS JÚNIOR. p.261.

⁸⁵ Trabalho realizado por africanos e afro-brasileiros durante o período colonial e imperial.

As imagens são de uma mulher e um homem angolanos, descendentes dos povos bantos, eles trajam vestimentas de cores fortes e alegres, a mulher com uma espécie de bandana/turbante na cabeça (Figura 14). As imagens representam uma realidade diferente daquela vivida pelos africanos traficados na época, um semblante alegre, oposto daquele semblante de sofrimento, de luto, de desespero com que sofriam todos os negros retirados de seus lares e vendidos como mercadoria para o lucro capitalista dos portugueses e daqueles que se beneficiavam com o tráfico negreiro, proibido tardiamente em 1850.

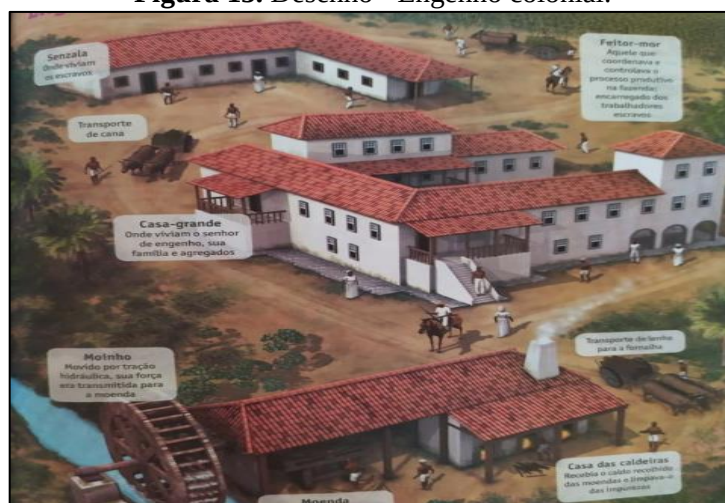
Figura 14. Fotografia -Africanos angolanos dos povos bantos.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.294).

As imagens abaixo (Fig. 15 e 16) ilustram o trabalho no engenho durante o Brasil colonial. Contudo alguns elementos não são trazidos nas imagens, como por exemplo, a figura do capataz ou capitão do mato que era responsável por fiscalizar o trabalho dos escravos sob forte coerção através de chicotes e ferrenha fiscalização.

Figura 15. Desenho - Engenho colonial.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.295).

Figura 16. Desenho - O trabalho no engenho.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.296).

Abaixo temos uma imagem que representa uma das muitas atividades realizadas pelos negros escravizados (Fig. 17). Ao olharmos para esta imagem pouco ela nos diz a respeito de como se davam as práticas escravistas, a priori a imagem representa apenas uma atividade corriqueira que poderia ser realizada por qualquer indivíduo da sociedade.

Figura 17. Gravura Jean-Baptiste Debret de 1834 - Transporte de carne de corte.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p 298).

Neste volume da coleção o autor traz mais uma imagem representando o trabalho dos escravos, aqui a imagem de um engenho de Frans Post (Fig. 18) e outra de

Henry Koster (Fig. 19), porém assim como as demais, essas imagens por si só não revelam toda exploração a qual os escravizados eram expostos. O estudante ao visualizar imagens como esta, deixa de construir narrativas que reconheçam a dívida histórica a qual a sociedade brasileira como um todo a eles devem.

Por isso, mais uma vez a intervenção do professor se faz necessária no sentido de apresentar ao seu estudante, o que existiu e existe por trás dessas representações do trabalho escravo. Deixar evidente os castigos a qual eram expostos, as repressões sofridas por homens e mulheres que eram cotidianamente humilhados pela condição a qual foram obrigados a estarem.

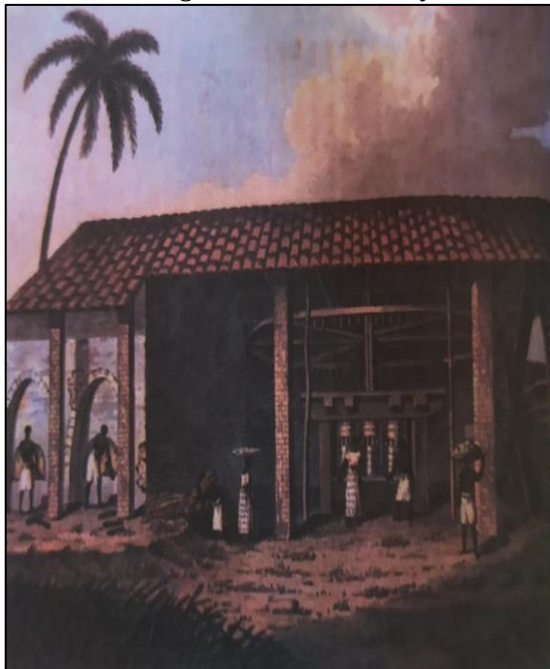
Figura 18. Óleo sobre tela - Frans Post, Engenho. 1660.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.301).

O professor necessita ter uma visão crítica frente aos recursos que faz uso em sala de aula, deve levar essa criticidade ao estudante visando com que possa a partir de sua ótica levantar hipóteses que o leve a encarar a imagem como uma fonte histórica que necessita de questionamentos, de interrogações, movimento este que o conduza a uma aproximação com o fato histórico, não adotando a imagem como prova do real.

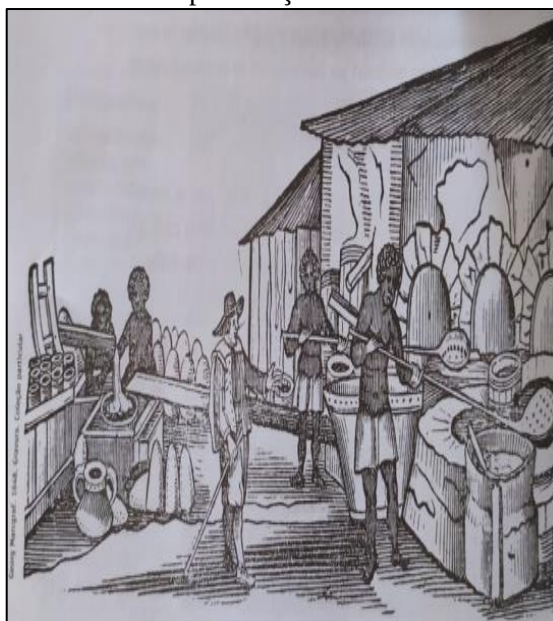
Figura 19. Gravura - Engenho de cana, Henry Koster, século XIX.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano p.302).

A representação a seguir (Fig.20) mostra um mestre de açúcar conduzindo os trabalhos de cozimento e purificação do caldo de cana de açúcar. Ao ignorar o fato de ser uma gravura do período escravagista em uma atividade dirigida aos escravos, não é possível enxergar a violência sofrida por aqueles que foram escravizados.

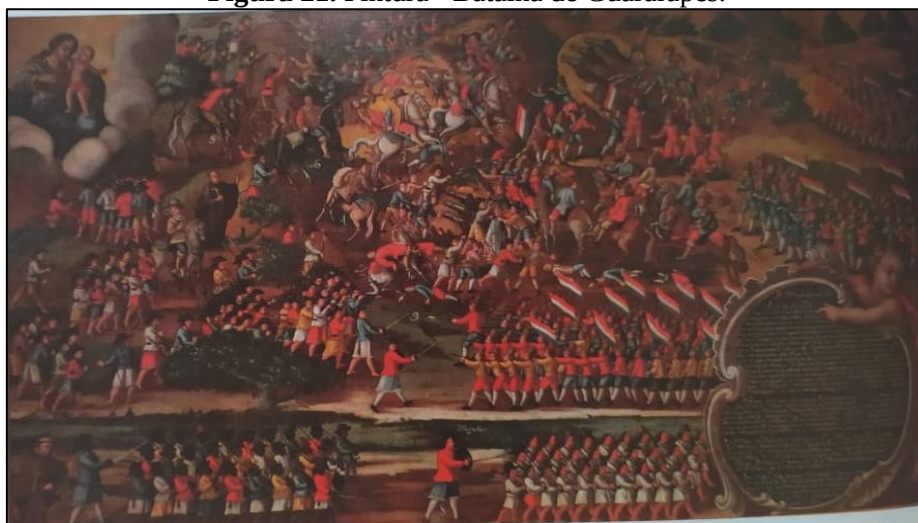
Figura 20. Gravura de Georg Marcgraf, 1648. Mestre de açúcar dirige os trabalhos de cozimento e purificação do caldo de cana.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.304).

A imagem a seguir (Fig. 21) trata da Batalha de Guararapes, no LD ela é pouco explorada no texto, e o autor traz a imagem que tem objetivo apenas ilustrativo, uma vez que a coleção não explora o evento. O autor poderia ter mencionado, por exemplo, que o exército luso-brasileiro contou com a presença de negros escravizados na batalha contra os holandeses, e explorado a condição dos negros escravizados durante o governo luso-brasileiro. A pintura se não explorado, muito raramente o estudante vai observar a composição do exército que foi a batalha, ele por si só não conseguirá construir a narrativa de que os negros participaram desta e de tantas outras guerras.

Figura 21. Pintura - Batalha de Guararapes.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.310⁸⁶).

Ao longo do capítulo são apresentados boxes intitulados como **Dialogando...** (boxes com desafios propostos ao longo do texto para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos). Em um desses boxes na página 300 é apresentado à imagem abaixo (Fig. 22) representando um casal de negros, uma gravura de Rugendas de 1835 – Negro e negra numa fazenda.

A orientação de discussão proposta visa levar o estudante a observar com atenção a imagem da gravura, e levanta alguns questionamentos como, será que as roupas que os escravos usavam para trabalhar eram parecidas com as que eles são representados? Será que andavam calçados? Será que a maioria deles tinha uma aparência saudável como a do casal da imagem? A partir desses questionamentos, o professor pode explorar outros como, qual teria sido a intenção do autor em fazer esta

⁸⁶ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**, 7º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD. 2015. p. 310.

representação dos escravos? Esta gravura foi encomendada por alguma instituição oficial do Estado? Quem foi Rugendas, quais suas influências? Etc.

Com isso, pode-se dizer que, o autor busca problematizar as imagens. Tendo em vista que impulsiona a reflexão do estudante a refletir sobre aquilo que é apresentado na imagem com o contexto histórico, levando o estudante a não ter a imagem como verdade estabelecida.

Figura 22. Gravura de Johann Moritz Rugendas. Negro e negra numa fazenda, 1835.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 7º ano, p.300).

O que podemos observar ao longo do volume são representações de africanos e afro-brasileiros em imagens em contextos diferentes, contudo ao estabelecer a relação entre texto e imagem, se não houver o olhar crítico do professor ao analisar os conteúdos o que teremos serão apenas reproduções de narrativas posteriormente construídas. Narrativas estereotipadas e excludentes.

2.3. Componente curricular do volume do 8º ano

O componente curricular do 8º ano apresenta aproximadamente 70 imagens relacionadas aos africanos e afro-brasileiros este volume da coleção discute em grande parte a história do Brasil, que é abordado em oito capítulos.

Na unidade I denominada *Dominação e Resistência* os afro-brasileiros são apresentados dialogando entre textos e imagens no capítulo um e três. O segundo

capítulo *A marcha da colonização na América Portuguesa* é o que apresenta menor relevância, dispõem de duas imagens e citações isoladas no texto.

Na abertura da unidade I, o texto do autor levanta uma série de questões referentes à presença e contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação do território brasileiro. Os questionamentos dialogam com as três imagens dispostas em tamanho relativamente grande.

Na (Fig. 23) temos um mapa de parte do litoral nordestino com imagens de negros em uma fazenda de engenho, arte do pintor Frans Post⁸⁷, onde se percebe a dominação sofrida por negros escravizados. O livro apresenta através desta imagem um período de dominação do homem branco, aborda também uma situação pela qual se pode evidenciar que para além de um período de dominação, foi também um período de resistência. Resistência que se deu de variadas maneiras, uma delas era por meio da ressignificação religiosa e cultural, como a Congada.

Figura 23. Mapa de Georg Macgradf.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.10).

⁸⁷ Frans Janz **Post** nasceu em Haarlem, Holanda (1612-1680). Era filho de Jan Janszoon Post, um renomado pintor de vitrais e irmão de Pieter Jansz Post, arquiteto particular do Conde Maurício de Nassau. Post fez parte da comitiva de Nassau ao Brasil, juntamente com Albert Eckhout e alguns naturalistas. Como paisagista, foi incumbido de documentar a topografia, a arquitetura civil e militar, cenas de batalhas navais e terrestres do Novo Mundo. Foi o primeiro paisagista brasileiro. Pintou paisagens brasileiras, principalmente pernambucanas, retratando fortes, cidades, vilas, engenhos, aldeias, rios, florestas, com personagens esparsos. Durante os sete anos que ficou no Brasil, atuou como a memória viva de Maurício de Nassau, acompanhando-o em todas as suas viagens e campanhas militares. Pouco se conhece da obra de Frans Post antes da sua estada no Brasil. Acredita-se que ele seja autor de 18 quadros, pintados durante o tempo que esteve no país, mas apenas sete deles podem ser vistos hoje, onze desapareceram. Entre os mais conhecidos pode-se destacar: *Ilha de Itamaracá* (1637); *O rio São Francisco e o forte Maurício* (1638); *Paisagem de Porto Calvo* (1639); *Forte Ceulen, no Rio Grande* (1639); *Forte Frederick Hendrick* (1640). GASPAR, Lúcia. Frans Post. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife.

Disponível

em:

<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=444&Itemid=185>. Acesso em: 03 fev. 2020.

Na página 11 temos uma imagem de um Rei e Rainha negros na festa do Reis (Fig.24), essa representação do afro-brasileiro se faz necessária e é de suma importância, uma vez que a criança se enxerga de forma diferente daquela construída pela historiografia eurocentrada, em que o negro só é representado nas lavouras e senzalas, enxergar-se como reis e rainhas. Desconstrói também a representação que temos em relação aos contos de fada infantis em que o príncipe e a princesa são sempre brancos.

Figura 24. Aquarela - Rei e Rainha negros.



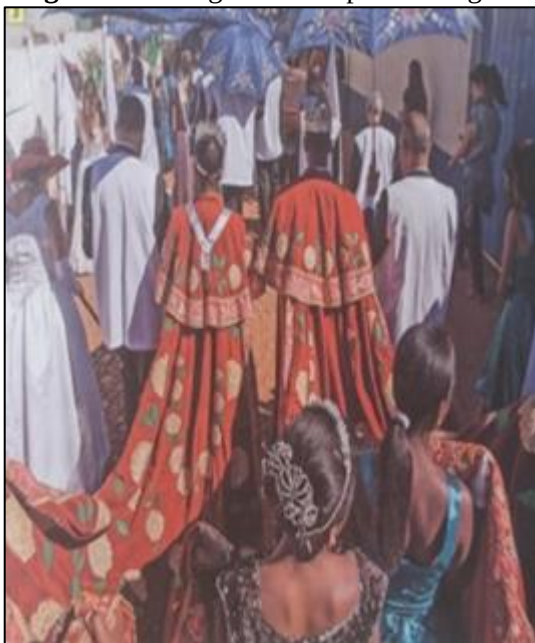
Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.11).

A (Fig.25) apresenta um grupo de Congada⁸⁸ na Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Aqui o professor pode explorar o fato de que muitos negros escravizados como forma de resistência não violenta utilizaram o sincretismo religioso, com objetivo de manter o culto as suas divindades. Abordar o fato do crime cultural

⁸⁸ A festa do Rosário de Nossa Senhora no Brasil está ligada a grupos negros que realizam os autos populares conhecidos pelos nomes de Congada, Congado ou Congos. Por essa vinculação aos negros, o Congado se tornou também uma festa de santos de cor, como São Benedito e Santa Efigênia. Embora alguns autores atribuam a gênese do Congado a uma influência européia, ligando-a as lutas religiosas da Idade Média, a hipótese mais forte é que defende a origem afro-brasileira do culto. É importante lembrar que o processo de catequese, através de missionários dominicanos, levou Nossa Senhora do Rosário à África, impondo seu culto aos negros. O acréscimo dos elementos de coroação de reis, lutas e bailados guerreiros é a contribuição africana, numa rememoração das práticas da Terra-Mãe. Disponível em: <https://www.unicamp.br/folclore/folc6/festa_rosario.html> Acesso em 03 de fev.2020.

imposto pelos portugueses a aqueles ao qual escravizaram pela obrigatoriedade da prática do catolicismo e negação a seus cultos de origem.

Figura 25. Fotografia - Grupo de Congada.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.11).

O capítulo 1, intitulado: *Africanos no Brasil: dominação e resistência* apresenta a imagem de quatro personalidades negras contemporâneas (Fig.26) que podem contribuir com a significação de sujeito da história. O capítulo apresenta todo o contexto histórico da escravidão desde a que existia no continente africano antes da chegada dos europeus, até a escravidão adotada pelos portugueses através do Tráfico Atlântico.

A imagem traz um historiador, um geógrafo, um cientista e professor, uma ginasta olímpica e um rapper, compositor, cantor e ativista. Trazer em evidência a imagem de dois estudiosos faz com que o estudante perceba que o afro-brasileiro pode estar em todos os lugares, que o destaque a negritude não está apenas na televisão com um ou outro artista que são evidenciados, leva ao entendimento que o estudo, a dominação do conhecimento também pode e deve ser realizada por afro-brasileiro.

Daiane dos Santos foi à primeira brasileira a conquistar uma medalha de ouro em um campeonato mundial, isso implica em a criança afro-brasileira olhar para si e buscar seu potencial. Não é porque se tem um passado e um presente de exclusão, discriminação e preconceito que um negro não pode se destacar, pode sim e sabemos que o processo pode ser mais doloroso e buscar isso também é um ato de resistência.

Happin Hood enquanto ativista social usa de suas composições para ressaltar as suas origens, através de suas canções ele mostra a força do povo afro-brasileiro.

Figura 26. Fotografia - Imagens de personalidades afro-brasileiras.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.12).

Ao abordar a quantidade de africanos trazidos ao Brasil durante o Tráfico Negro e as regiões oriundas, temos na página 15 a imagem de duas mulheres africanas que chegaram ao país. Uma é Benguela (Fig. 27). Contudo o texto não faz nenhuma referência em relação à representatividade que esta mulher teve para seu povo, no livro sua imagem serve apenas como ilustração para dizer que quando chegavam no Brasil recebiam outros nomes.

Tereza de Benguela⁸⁹ foi líder durante vinte anos do Quilombo do Quariterê⁹⁰. Após a morte de José Piolho Benguela assume o comando do quilombo entre 1750 e 1770, situado entre o rio Guaporé e a atual cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso. O quilombo abrigava cerca de 100 pessoas.

Tereza de Benguela é, assim como outras heroínas afro-brasileiras um dos nomes que foram esquecidas quiçá apagadas pela historiografia nacional, contudo através das políticas dos últimos anos, conquistas do engajamento do movimento de mulheres negras, de pesquisas acadêmicas e resgate de documentos, esses sujeitos históricos vem sendo evidenciados na busca de recontar a história nacional e multiplicar

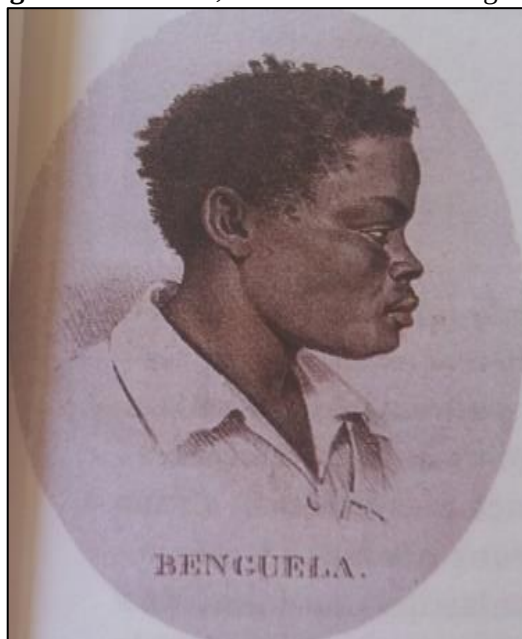
⁸⁹ Em 2 de junho de 2014, foi instituído por meio da Lei nº 12.987, o dia 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=46450>>.

⁹⁰ Também conhecido como Quilombo do Piolho (MT). Possuía uma espécie de parlamento, e a defesa era feita com armas adquiridas a partir de trocas ou levadas como espólio após conflitos. Nas suas terras eram cultivados milho, feijão, mandioca, banana e algodão, utilizado na fabricação de tecidos. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=46450>>. Acesso em: 04 de fev. 2020.

as narrativas que revelam a formação sociopolítica brasileira, mostrando a força e a relevância que a mulher afro-brasileira teve para a formação da sociedade.

Histórias como a de Benguela, fazem com que a mulher afro-brasileira se reconheça enquanto parte fundamental da construção e resistência da sua própria história, e se enxerguem ocupando os mais variados espaços sociais, principalmente os espaços de decisão e de poder.

Figura 27. Gravura, 1835 - Tereza de Benguela.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.15).

A figura de Benguela deveria ter sido explorada pelo autor, uma vez que a unidade temática diz respeito à resistência, ela poderia ter sido apresentada como um símbolo de resistência por toda a sua trajetória a frente do Quilombo do Piolho.

A imagem (Fig. 28) de uma mulher africana originária da Costa da Mina evidencia outra representação da mulher afro-brasileira no período escravocrata. Mostra a imagem de uma mulher de identidade forte, resistente e empoderada. Contudo esta é uma interpretação, essa narrativa que não é apresentada no texto, o estudante não construirá sozinho, pois em momento algum o autor explora a imagem, mais uma vez sua “utilidade” é apenas ilustrativa.

O autor poderia ter explorado a imagem no sentido de fazer com que os estudantes, por exemplo, observassem as vestimentas e a postura da mulher. Questionar os estudantes fazendo-os refletirem sobre quem poderia ter sido o que ela representava para seu povo, a que trabalhos escravos ela teria sido destinada, entre outros.

Figura 28. Xilogravura, 1869 - Africana da Costa da Mina.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.15).

No subtítulo *A violência* são apresentados alguns itens de tortura usados pelos senhores de escravos para castigar aqueles que fizessem pausas ou se distraíssem durante o trabalho. Um dos itens apresentados é a máscara de flandres⁹¹. O autor traz um texto sobre a negra Anastácia: mito e religiosidade (não existem provas materiais de sua existência, contudo faz parte da memória sobre a escravidão), uma negra que teria sido torturada com a máscara de flandres, e teria morrido muito jovem. Em 1968 foi homenageada na igreja do Rosário, no Rio de Janeiro, e descrita como santa pelos milagres que teria realizado⁹². O item de tortura é representado em uma personagem afro (Fig.29).

⁹¹ Objeto de tortura feito de zinco ou folha de flandres, instrumento que não permitia a alimentação do torturado.

⁹² BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. 3. Ed. São Paulo: FDT, 2015. p. 19.

Figura 29. Gravura 1839 - Máscara de flandres.



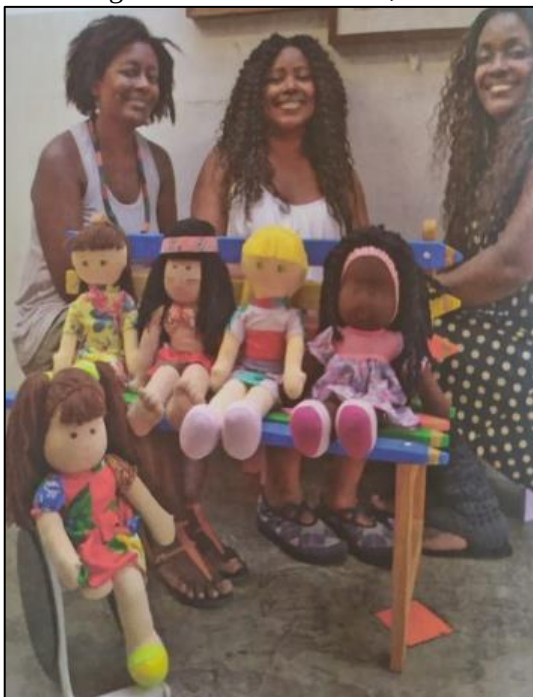
Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.19).

Ainda no primeiro capítulo no subtítulo *Resistência* temos a imagem de uma roda de capoeira, evidenciando uma das diversas formas de resistência do afro-brasileiro frente ao processo de escravização. O volume apresenta uma vasta galeria de imagens, contudo no contexto das resistências ao falar dos quilombos, uma das principais formas de luta contra a escravidão, não tem nenhuma imagem referente aos quilombos, ou a imagem emblemática de Zumbi dos Palmares.

Na parte de atividades, (págs. 26 a 31) é apresentado duas propostas de atividades que podem contribuir com a autoestima da criança afro-brasileira. Uma delas está na seção II. **Leitura e escrita em História e Leitura de imagem** (pág. 28). A proposta de atividade leitura de imagem propõe ao estudante uma reflexão sobre a importância de encontrarmos bonecas e bonecos de diferentes tons de pele em um país como o Brasil (Fig.30). Durante muitos anos, as bonecas disponíveis no mercado eram apenas bonecas brancas. A criança afro-brasileira não se via representada em uma simples brincadeira.

Aqui o professor pode explorar a questão da representatividade, pois a partir da disponibilidade de bonecas negras e demais etnias fazem com que brasileiros e brasileiras desde pequenos possam se reconhecer nas brincadeiras infantis. Fugindo do que há muito tempo se construiu na identidade das crianças negras, de que existia um padrão de beleza (bonecas brancas de cabelos lisos e loiros e de olhos azuis).

Figura 30. Fotografia - Bonecas étnicas, Vila Madalena SP.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.28).

A seção **Você cidadã** (pág. 31) apresenta um texto sobre as mulheres de tabuleiro⁹³ do passado e as do presente. O texto dialoga com a imagem de uma baiana do acarajé (Fig.31) evidenciando a herança deixada pelas negras de tabuleiro do passado.

“A comercialização do acarajé tem início ainda no período da escravidão com as chamadas escravas de ganho que trabalhavam nas ruas, para as suas senhoras [...] desempenhando diversas atividades, dentre elas, a venda de quitutes nos seus tabuleiros. Ainda na costa ocidental da África as mulheres já praticavam um comércio ambulante de produtos comestíveis, o que lhes conferia autonomia em relação aos homens e muitas vezes o papel de provedoras de suas famílias. [...] A venda de acarajé permaneceu como uma atividade econômica relevante para muitas mulheres mesmo com o fim da escravidão. Hoje, atrás das baianas existem famílias inteiras dependendo dos seus tabuleiros: 70% das mulheres pertencentes à Associação das Baianas de Acarajé e Mingau do Estado da Bahia são chefes de família. [...] “Às vezes nos sentimos órfãs porque trabalhamos sozinhas com nosso tabuleiro, de sol a sol, expostas ao frio, ao calor e mesmo à violência. Mas somos mulheres negras e perseverantes: se não vendemos hoje,

⁹³ No período da escravidão as mulheres, além da prestação de serviços para seus senhores, praticavam comércio nas ruas das cidades, vendiam seus quitutes em seus tabuleiros. Prática esta que as mulheres na costa ocidental da África já executavam o que lhes dava autonomia em relação aos homens e prover o sustento de suas famílias.

venderemos amanhã. Somos um símbolo de resistência desde a escravidão”, lembra Maria Lêda Marques[...]”.⁹⁴

Figura 31. Fotografia – Baiana de acarajé.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.31).

Essa prática evidencia o papel da mulher negra, tanto no passado quanto no presente. A representação da baiana de acarajé traz para o estudante um retrato de muitas mulheres negras hoje, que precisam se articular entre o cuidado com a educação dos filhos, o trabalho e tantas outras funções. Revela uma triste realidade tanto do passado quanto do presente. Uma realidade na qual muitas mulheres africanas e afro-brasileiras escravizadas eram expostas, uma exploração múltipla, pois além de todos os afazeres que realizavam para seus donos, ainda eram obrigadas a vender quitutes nas ruas.

A realidade das baianas de acarajé atualmente revela outra situação que está presente na vida de muitas mulheres negras. O fato de 70% das mulheres que fazem parte da Associação das Baianas de Acarajé e Mingau do Estado da Bahia serem chefes de família, é reflexo de uma sociedade que discrimina pela cor e pela condição de ser mulher. Muitas delas foram abandonadas por seus parceiros e, buscando o sustento de suas famílias, se tornaram comerciantes de alimentos, pratica esta que revela outra triste situação, a informalidade de seu trabalho, sem nenhuma segurança, de ao final do dia,

⁹⁴ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD. 2015, p. 31.

ter o sustento dos seus. Expostas a todo tipo de violência essas mulheres resistiram e continuam resistindo à situação a que foram expostas numa sociedade onde a desigualdade social e suas praticas continuam a reproduzir um passado de exclusão e discriminação.

Ao olharmos para a imagem por si só, evidenciamos uma imagem alegre e positiva, uma baiana que aparentemente se encontra feliz com a condição. Contudo a imagem por si não revela uma verdade⁹⁵. Por isso a importância da intervenção do professor, um olhar que leve o estudante a analisar o contexto da situação. No caso das baianas de acarajé, o que há por trás de cada rosto aparentemente feliz de cada mulher negra que se encontra nas ruas das cidades vendendo acarajé, qual a conjuntura que as fazem estar na informalidade trabalhista, e/ou não ocupando outros espaços sociais?

Na unidade III apresentamos imagens de períodos diferentes, a primeira trata-se de uma fotografia (Fig. 32) e as demais são gravuras do século XVIII (Fig. 33 e 34). Isso representa que ao usar diferentes imagens, é importante contemplar a cultura visual como campo amplo de produção humana ao longo do tempo e que o Ensino de História deve valorizar como metodologia ativa dentro de sala de aula.

A temática afro-brasileira é retomada na unidade III *Terra e Liberdade* (pág. 150) tendo como imagem de abertura uma estufa de hortaliças da Associação de Mulheres Quilombolas de Biritinga (BA) problematizando através do texto a questão com relação ao acesso à terra e à liberdade que se constituem em uma luta milenar (Fig. 32). A abertura de unidade propõe que ao final dos capítulos, os estudantes retornem às imagens de abertura e estabeleçam uma relação entre o passado e o presente quanto à questão da terra. A imagem abaixo relacionada aos afro-brasileiros dialogam com outras duas imagens (trabalhadoras rurais na Marcha das Margaridas e Povo guarani – Tekoa Pyau) em manifestações pelo direito à terra.

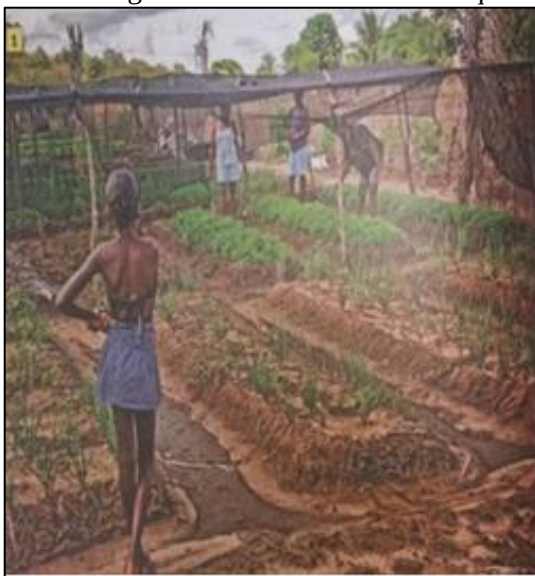
Sabemos que a questão de acesso a terra é uma questão que em muito contribuiu com o fato da marginalização e exclusão social, política e econômica dos afro-brasileiros, uma vez que após o fim da escravatura não se criou nenhuma medida que lhes garantissem condições mínimas de sobrevivência. Foram abandonados a própria sorte.

⁹⁵ KOSSOY, Boris, 1941. **Fotografia & História** / Boris Kossoy. – 2. ed. rev. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.p. 42-43.

Essa imagem também pode ser problematizada pelo professor ao estabelecer uma relação com os quilombos do passado, propondo uma reflexão da representatividade dos quilombos nos dias de hoje. Ao olhar uma imagem de remanescente de quilombolas o estudante pode chegar a muitas conclusões, porém essas conclusões precisam ser contextualizadas, pois ao olharmos a imagem ela não evidencia todo o contexto de lutas e discriminações vivido diariamente em cada comunidade.

Uma imagem como esta pode levar o professor no caso de Mato Grosso a apresentar para os estudantes os quilombos mato-grossenses e principalmente mostrar a realidade das comunidades quilombolas na atualidade. Desconstruir a ideia que é cotidianamente construída pela sociedade, de que os descendentes de afro-brasileiros quilombolas não têm direito sobre elas. Apresentar narrativas que considerem todos como sujeitos de direitos, evidenciando todo o contexto histórico-cultural vivido pelos afro-brasileiros no passado e na atualidade.

Figura 32. Fotografia - Estufa remanescente quilombola.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.150).

A questão afro é apresentada no capítulo 8 *Independências: Haiti e América Espanhola* (pág. 152). Contudo a questão é apresentada em apenas duas páginas com duas imagens pequenas. Aqui poderiam estar presentes imagens do Haiti contemporâneo com representação dos afrodescendentes nos dias de hoje, assim como poderia apresentar imagens de quilombos do passado levando o estudante à reflexão.

O fato de os escravos terem promovido um levante de grandes proporções (Fig. 33) contra os colonos brancos que representavam apenas 7% da população, é tratado em pouco mais de quatro parágrafos.

Figura 33. Gravura, 1791 - Levante escravo.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.154).

A última imagem (Fig.34) traz uma gravura do século XVIII da representação de Toussaint L'Ouverture que dialoga com um texto na seção **Para saber mais**. O texto trata-se de uma breve biografia de L'Ouverture figura-chave da independência do Haiti, um líder de linhagem de chefes da etnia aja, na África. Seu pai fora aprisionado e trazido a São Domingos em um navio negreiro. Tinha uma sólida formação militar, lia francês e admirava as ideias iluministas.

Figura 34. Gravura, século XVIII - Representação de Toussaint L'Ouverture.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.155).

No capítulo que aborda a emancipação política do Brasil (pág. 172), o afro-brasileiro, aparece no texto da Conjuração Baiana que contou com a participação de negros escravizados, livres e libertos. A imagem apresentada (Fig.35) é de um enterro

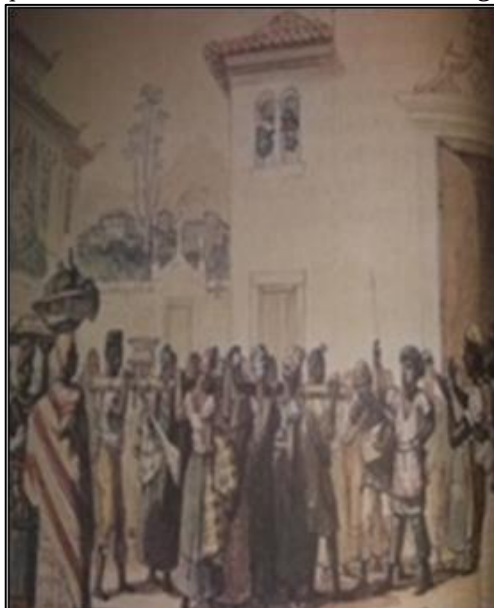
de uma mulher afro, evidenciando através de uma das obras de J.B. Debret⁹⁶ aspectos do cotidiano dos afro-brasileiros. Ao analisar essa imagem podemos levantar uma série de questões referentes ao cotidiano dos negros no período escravagista. Como lidavam com a morte? Quais eram seus rituais fúnebres? Ou simplesmente, qual teria sido a intenção do pintor ao produzi-la? Esta imagem representa uma prática vivenciada no Brasil ou na África, são escravos ou pessoas livres? E quanto à vestimenta, se são escravos, eles se vestiam dessa forma?

As imagens, ao serem abordadas pelo professor juntamente com os estudantes, necessitam desta problematização, não podendo simplesmente serem utilizadas de maneira superficial, apenas para ilustrar uma situação. Por exemplo, a imagem que apresenta um enterro de uma mulher afro (J.B. Debret) não devendo apenas ilustrar o enterro. Ou seja, todo enterro relacionado aos afros se dão desta maneira?

A abordagem do professor em relação ao cotidiano dos afro-brasileiros realizada em sala de aula é importante no sentido de fazer com que o estudante perceba que, para além da escravização, eles realizavam outras atividades e que, mesmo com toda a crueldade imposta a eles por seus senhores, continuaram resistindo e realizando as atividades que faziam parte dos seus costumes, ora executando-as às escondidas para não serem reprimidos, ora ressignificando suas práticas, principalmente as ligadas a sua religiosidade.

⁹⁶ Jean-Baptiste Debret (1768-1848) Pintor, desenhista, decorador e professor. Exerceu papel importante na formação da primeira geração de pintores acadêmicos brasileiros. Voltou à França em 1831 e reuniu desenhos e anotações feitas durante a estadia no Brasil para publicar, entre 1834 e 1839, sua Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, que incluía vistas do Rio de Janeiro e imagens de tipos e costumes indígenas, da corte e da população carioca. O artista se destaca mais pelas gravuras de sua Viagem pitoresca, retratos da vida cotidiana e "verdadeiros flagrantes do Rio de Janeiro", para Raimundo de Castro Maia. Heloísa Lima ressalta uma representação algo ambígua dos negros brasileiros pelo artista, valorizando uma economia racional e o empreendedorismo dos libertos, mas sem criticar frontalmente o sistema escravista. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/08/jean-baptiste-debret>>. Acesso em 28 de fev. 2020.

Figura 35. Aquarela, século XIX - Enterro de uma negra J.B. Debret.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.176).

O capítulo 11 *Regências: a unidade ameaçada* (pág. 211) é apresentada a Revolta do Malês na Bahia. A revolta escrava, que nos traz elementos da força e resistência afro durante a escravidão. Nessa parte do capítulo temos três imagens mostrando a diversidade negra que fora trazida para o país incluindo a imagem do rei Gezo (Fig. 36) que foi trazido para o Brasil, evidenciando que os africanos escravizados pertenciam a diferentes estratos sociais.

Figura 36. Litogravura - Imagem do rei Gezo.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.223).

A abordagem possível, a partir das imagens, pode levar o estudante a construir uma representação heterogênea dos afro-brasileiros, fugindo da ideia construída pelos exploradores brancos de que todos os negros que foram escravizados no Brasil eram do mesmo lugar, não evidenciando suas diversidades de culturas, línguas, religiosidades variadas. A vestimenta apresentada nas imagens representa a diversidade de culturas, mostrando que os negros que foram trazidos para o país pertenciam a diferentes culturas, eram de lugares variados (Fig. 37 e 38).

Figura 37. Fotografia - Mulher nigeriana.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.223).

Figura 38. Fotografia - Baiana, Salvador (BA).



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.223).

O capítulo 13 (pág. 259) conta com o contexto histórico da abolição da escravidão, trazendo biografia de alguns abolicionistas afro-brasileiros, a participação negra na Guerra do Paraguai, as leis promulgadas em “benefício” aos escravizados. O texto do autor apresenta o pós-abolição ressaltando as dificuldades na vida dos recém-libertos. Esse processo contribuiu para o agravamento das questões sociais que afligem grande parte da população afro-brasileira atualmente. O texto ainda apresenta um aspecto de resistência desses sujeitos, haja vista que, mesmo em uma situação de precariedade, marginalização e discriminação os afro-brasileiros organizavam-se em grupos de lazer, centros religiosos, clubes esportivos.

As imagens abaixo mostram Luiz Gama (Fig. 39), André Rebouças (Fig. 40), José do Patrocínio (Fig. 41) e Francisco de Paula Brito (Fig. 42) na **seção Para saber mais** (pág. 262-263). Com o título *Homens de luta*, o autor apresenta no texto uma breve biografia, evidenciando a participação e contribuição deles no processo de libertação dos afro-brasileiros e afro-brasileiras escravizados.

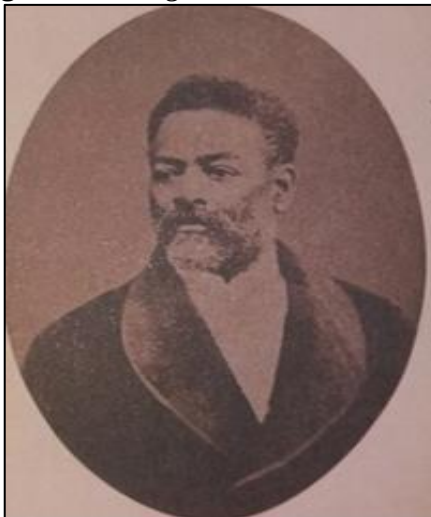
A partir dessas imagens o professor pode explorar muitas questões relativas aos afro-brasileiros. Questão por exemplos referentes à formação intelectual de muitos negros, trazendo aos estudantes outras realidades nas quais os afro-brasileiros viviam. Mostrar aos estudantes que mesmo no período escravagista, muitos negros já ocupavam outros espaços que não a senzala, e lutavam pelo fim da escravidão. Faz-se necessário desconstruir a falsa ideia de que existem espaços determinados ou preestabelecidos aos negros. Construir a visão de que o negro pode ocupar qualquer espaço social, que eles não são destinados à subserviência.

O texto do autor assim representa:

Luiz Gama (1830-1882), por exemplo, é representado como líder abolicionista numa fotografia produzida por volta de 1888, ano da abolição da escravidão. Nasceu em Salvador, filho de um português com a negra Luiza Mahin. Apesar de livre, seu pai o vendeu como escravo em São Paulo. Foi escrivão, poeta, jornalista e “advogado” de escravos, sem diploma – tinha apenas uma provisão do governo. Em 1881, criou a Caixa Emancipadora Luiz Gama para a compra de alforrias⁹⁷.”.

⁹⁷ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD. 2015, p. 263.

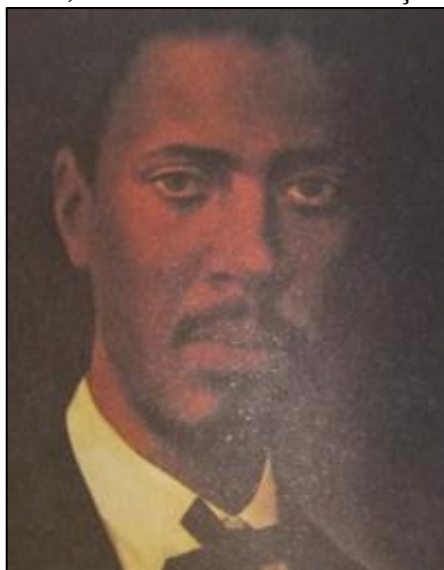
Figura 39. Fotografia, 1888 - Luiz Gama.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.262).

“André Rebouças (1838-1898), é apresentado em tela sobre óleo século XIX Rodolfo Bernardelli, Museu Histórico Nacional. Era filho de Antônio Pereira Rebouças, político e advogado [...], e de Carolina Pinto Rebouças, nasceu na Bahia, mudou-se para a Corte, estudou na Escola Militar, e formou-se engenheiro. Em visita aos EUA nos anos 1870 revoltou-se com a segregação racial e mais tarde aderiu à Sociedade Brasileira Abolicionista. Monarquista, exilou-se junto com a família imperial, em 1889”⁹⁸.

Figura 40. Óleo sobre tela, século XIX - André Rebouças (Rodolfo Bernardelli).



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.262).

“José do Patrocínio (1854-1905), filho de dono de escravos com sua escrava, nasceu em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro.

⁹⁸ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD. 2015, p. 262.

Farmacêutico, optou pelo jornalismo atuando em periódicos abolicionistas como a Gazeta de Notícias e Gazeta da Tarde. Para ele a Abolição deveria ser sem indenização aos senhores, mas com educação e trabalho para todos”⁹⁹.

Figura 41. Retrato, 1880 - José do Patrocínio (Alberto Henshel).



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.262.

E “Francisco de Paula Brito (1809-1861). Carioca, filho de carpinteiro, nunca foi a escola, mas tornou-se poeta, tradutor, jornalista, editor e livreiro famoso, a ponto de D. Pedro II imprimir todo o material oficial em suas oficinas. Em 1833, publica O homem de cor, considerado um dos primeiros jornais a discutir o preconceito racial¹⁰⁰.

Figura 42. Desenho - André Rebouças.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.262.

⁹⁹ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD. 2015, p. 262.

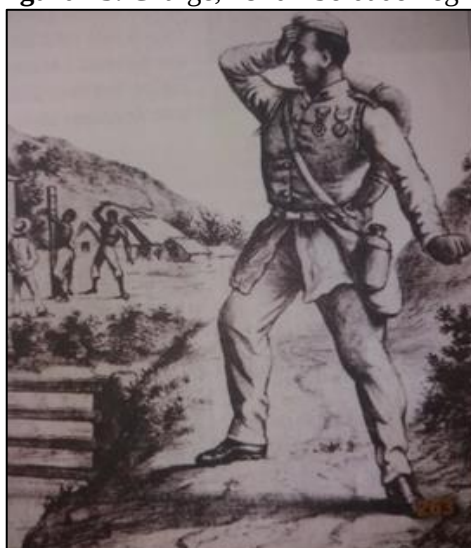
¹⁰⁰ Idem,BOULOS JÚNIOR, Alfredo. p. 263.

A historiografia “dita” oficial traz a abolição como um movimento branco, em benefício dos escravos na figura da princesa Isabel e da Lei Áurea. Essas breves biografias de homens afro-brasileiros evidenciam mais uma vez a resistência do povo negro mostrando a participação dos negros na luta pelo fim da exploração sofrida por milhões de africanos e seus descendentes que para o Brasil foram traficados e vendidos como meras mercadorias.

A imagem abaixo (Fig. 43) de Ângelo Agostini aparece na seção **Dialogando...** (pág. 263) em que o autor faz a seguinte reflexão: “O personagem principal da imagem é um soldado negro que acabou de voltar da Guerra do Paraguai. Qual é a mensagem passada pelo artista?¹⁰¹”. Aqui cabe ao professor problematizar a situação. Porque negros escravizados foram convocados para o Exército? O que ocorria com aqueles que participavam da guerra? Deixavam de ser escravizados? Etc.

No caso da imagem de Agostini, o soldado negro volta da Guerra do Paraguai condecorado (por ter se destacado na defesa de seu país) e, ao chegar, vê sua mãe amarrada ao tronco, apanhando¹⁰². Aqui não só o professor pode explorar a mensagem do artista, mas também levantar questões no sentido de qual teria sido a sensação daquele negro em estar em uma situação diferenciada dos seus, e ver seu sangue, sua carne ali ainda sendo escravizado.

Figura 43. Charge, 1870 - Soldado negro.



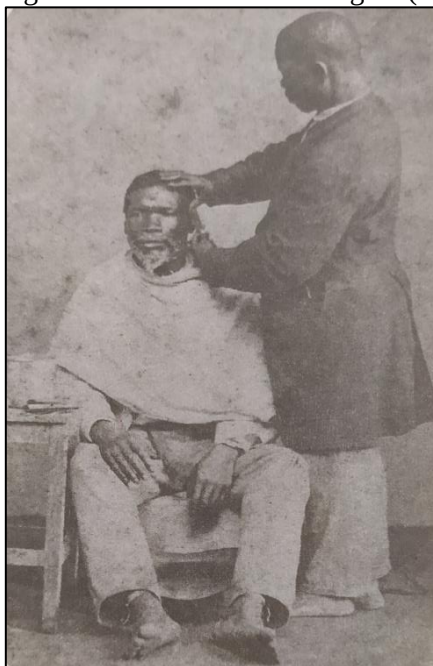
Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.263).

¹⁰¹ Idem. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. p. 263.

¹⁰² Em 2 de junho de 2014, foi instituído por meio da Lei nº 12.987, o dia 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=46450>>. Acesso em 03 de mar. 2020.

Ao abordar a abolição da escravidão, o autor apresenta a Lei do Ventre Livre, a Lei do Sexagenário. Nos textos é mencionada a insatisfação dos abolicionistas com o teor das leis, que na prática não traziam benefícios diretos aos ex-escravos. Pelo contrário, quem se beneficiava das leis eram os donos de escravos que, em suma, eram indenizados por suas “perdas”. Ao tratar sobre esse processo de “libertação” dos negros escravizados, o volume traz a imagem (Fig.44) em que evidencia a diferenciação que os negros sofriam. Na fotografia dois homens razoavelmente bem vestidos, contudo nota-se que estão descalços, pois os escravizados eram proibidos de usar sapatos.

Figura 44. Fotografia de 1865 - Homens negros (José Chirstiano).



Fonte: Fotografia feita e modifica pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.263).

Ao abordar a Lei Áurea, a questão é mencionada em apenas um parágrafo, pelo qual evidencia que a referida lei foi uma ação realizada somente pelo branco na figura da princesa Isabel. Na sequência um texto com dois parágrafos que diz respeito à vida dos ex-escravos pós-libertação, traz a imagem de duas famílias negras no início do século XX. A primeira imagem refere-se a uma família pobre do morro da Babilônia (Fig. 45) que retrata a realidade da maioria dos ex-escravos que foram abandonados à própria sorte. Sem moradias e marginalizados passaram a ocupar os morros da cidade formando as favelas, expostos a moradias sem nenhuma condição sanitária foi o que lhes restavam num movimento de resistência pós-abolição.

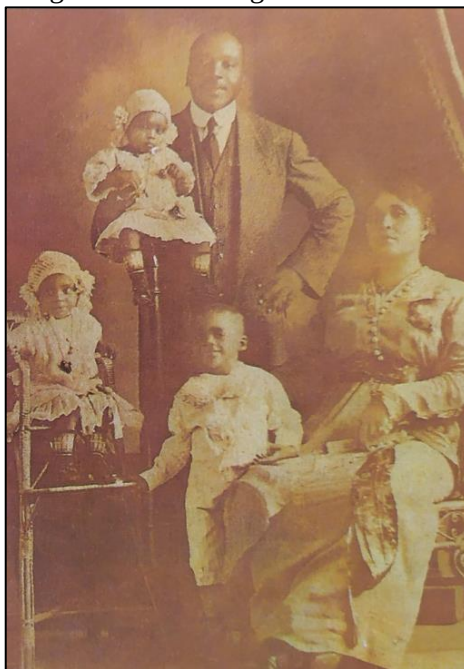
Figura 45. Fotografia Família negra século XX, Rio de Janeiro 1910.



Fonte: Fotografia feita e modifica pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.267).

Ao lado da imagem acima, no capítulo temos a imagem de outra família também negra (Fig. 46), contudo representada numa condição que a poucos negros atingiu. Algumas famílias de ex-escravos conseguiam atingir uma condição social menos marginalizada, porém a sua condição social não lhes tiravam os estereótipos de que não mereciam estar naquela condição pelo simples fato de serem ex-escravos e negros.

Figura 46. Fotografia Família negra de classe média século XX.



Fonte: Fotografia feita e modifica pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.267).

Ainda neste capítulo na seção de atividades **Leitura e escrita em História** (pág. 279) apresenta a imagem do quadro *A Pátria* de Pedro Bruno¹⁰³ (Fig.47), as questões para análise da imagem pecam por não levantar o questionamento da ausência do negro no quadro que representava o surgimento de uma nação republicana. O afro-brasileiro não fazia parte dessa nação em construção? Por que ele não foi incorporado a esse novo contexto?

Figura 47. Óleo sobre tela, 1919 - A Pátria.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.279).

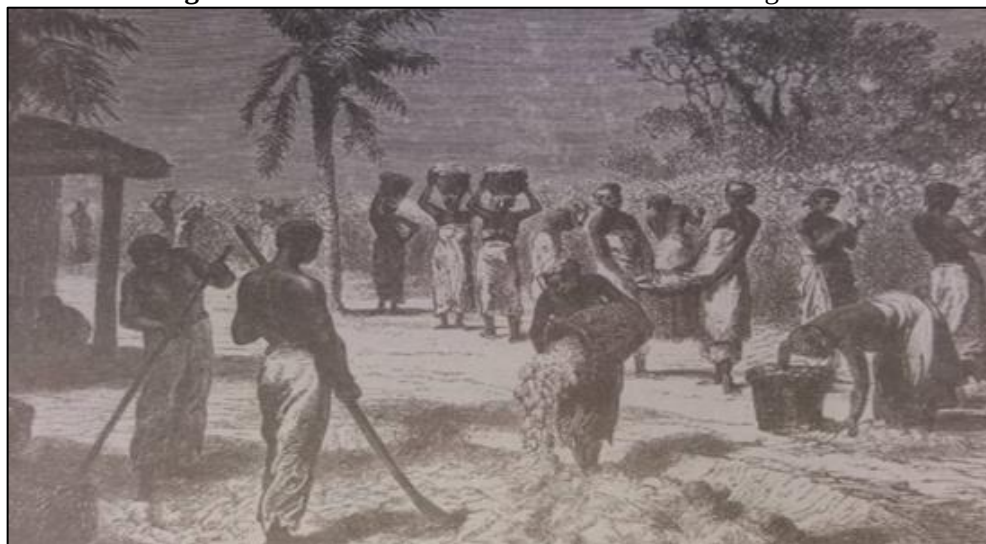
O último capítulo denominado *Estados Unidos e Europa no século XIX* (pág. 282-312) é um dos únicos que não trata especificamente da história da África e do Brasil, juntamente a *Independência do Haiti* que apresenta o afrodescendente. Neste capítulo, os grupos afros aparecem no subtítulo *A guerra civil norte-americana* (pág. 286-290) com duas imagens que complementam o texto principal. Uma mostrando os

¹⁰³ Pedro Paulo Bruno (Ilha de Paquetá RJ 1888 - Rio de Janeiro RJ 1949). Pintor, escultor, desenhista, artista visual, concertista. Recebe as primeiras lições do pintor italiano Ettore Tito. Com a visita de Castagneto à Ilha de Paquetá, em 1897, torna-se seu discípulo. Viaja para a Itália, em 1905, estuda música em conservatórios de Roma e Nápoles, e obtém diploma de cantor lírico. Retorna ao Brasil em 1910 e tem aulas com o pintor italiano Schettino. Ingressa na Escola Nacional de Belas Artes - Enba, em 1918, é aluno de Baptista da Costa e Giuseppe Boschetto (1841 - 1918), e discípulo de Domenico Morelli (1823-1901). Bruno recebe o prêmio viagem ao exterior da 26ª Exposição Geral de Belas Artes, em 1919, com a tela *Pátria*, e no ano seguinte vai para a Itália para aperfeiçoar-se em pintura na Accademia Britannica, em Roma. Entre 1921 e 1922 dirige a Classe Geral de Nu dessa academia. De volta ao Brasil, em 1922, funda, com Hermes Fontes (1888 - 1930), a Liga Artística de Paquetá, em 1923. No Salão Nacional conquista medalha de ouro, em 1925, e de honra, em 1943. Realiza exposições individuais no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre. É responsável por diversos projetos paisagísticos e ornamentais em sua cidade natal e defensor entusiasmado da natureza local. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24457/pedro-bruno>>. Acesso em 03 de mar. 2020.

afros numa colheita e processamento de algodão (Fig. 48) e a outra traz o retrato do Sargento J.L. Baldwin da 56ª Companhia dos Estados Unidos, 1863, membro da infantaria negra (Fig. 49).

Aqui uma representação da exploração do trabalho escravo em outra parte da América, para muitos estudantes quando se fala em escravidão negra, só aconteceu no Brasil. A gravura (Fig. 48) mostra escravizados na colheita e processamento de algodão, numa fazenda do Sul dos Estados Unidos em meados do século XIX, evidenciando que o trabalho escravo afro foi utilizado em várias colônias sejam por portugueses, franceses, holandeses ou ingleses. Uma questão que pode ser levantada pelo professor ao trabalhar esta gravura é levantar a questão do número de mulheres que aparecem na lida com o algodão, levando o estudante à percepção de que quando se fala em trabalho escravo ou escravidão o colonizador não fazia distinção de homens e mulheres. As mulheres eram postas no trabalho nas lavouras, nas minas, na lida do trabalho braçal.

Figura 48. Gravura - Escravizados na lavoura de algodão.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.286).

O autor traz o retrato de estúdio do sargento J.L.Baldwin, da 56ª Companhia dos Estados Unidos, 1863 (Fig. 49). Membro da infantaria negra, formada em agosto de 1863, alguns meses após a Lei de Emancipação dos escravos. O fato de trazer uma representação de um negro com o título de sargento precisa ser problematizado pelo professor, pois ser sargento nesse período não significava fazer parte da sociedade americana, assim como no Brasil os negros ao deixar de serem escravos não implicava serem cidadãos.

Figura 49. Óleo sobre fotografia: Sargento negro.



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro *História, Sociedade e Cidadania* - 8º ano, p.288).

A respeito das atividades, logo na abertura de todos os capítulos o autor já chama o estudante a problematizar o assunto, contextualizando o que será trabalhado ao longo do capítulo a partir de uma questão motivadora. Ao longo do capítulo temos o box **Dialogando...**, no qual tem como objetivo chamar a atenção do estudante fazendo com que ele se coloque como sujeito do conhecimento.

As atividades propriamente ditas se apresentam de maneira bem dinâmica abrindo várias possibilidades de apreensão do conteúdo exposto através das seções **retomando, leitura e escrita em História, integrando com..., e você cidadão**. Ao analisar a coleção, percebe-se que os textos buscam estabelecer as relações do passado com o presente, em que o autor propõe que o estudante faça a reflexão histórica. Na seção leitura e escrita em **História Vozes do passado, Vozes do presente**, apresenta textos e imagens que dialogam com questões do passado e do presente, fazendo com que o estudante estabeleça uma relação com aquilo que lhe é mais próximo (questões atuais) com aquilo que a historiografia traz de conteúdo mais distante (questões de períodos distantes), em que o professor pode se apropriar da abordagem para dialogar com os estudantes.

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE IMAGENS EM UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA

Este capítulo pretende apresentar estratégias didáticas referentes ao uso de textos e imagens no Ensino de História, dando ênfase a utilização das imagens com intuito de problematizar e auxiliar o trabalho em sala de aula. Para tal, baseamos a análise pela proposição da aula-oficina, com base na Educação Histórica. A proposta metodológica de aulas-oficinas parte da perspectiva teórica da Educação Histórica. De acordo com Barca¹⁰⁴ a Educação Histórica nasce da preocupação com aprendizagens significativas, em contextos concretos, ligando teoria e prática.

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. Esta linha de pesquisa e ação, que tem florescido com entusiasmo em vários países e dos vários continentes, aspira ao desenvolvimento sustentado da *literacia* histórica de crianças e jovens dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa *Sociedade da Informação e de Desenvolvimento*.

A apresentação da aula-oficina como estratégia didática possível, pode ser realizada nas aulas de história, em que o professor terá possibilidades didáticas para fundamentar a organização curricular.

A escolha por aula-oficina se dá mediante a experiência vivenciada por mim durante dez anos na Educação de Jovens e Adultos, em que a organização curricular era dividida por Área de Conhecimento com proposta metodológica do trabalho interdisciplinar. Durante os planejamentos (coletivos) os professores delimitavam o tema a ser trabalhado no trimestre a partir deste tema as disciplinas planejavam suas aulas de maneira interdisciplinar em forma de aula-oficina, onde cada disciplina

¹⁰⁴ BARCA, Isabel. **Ideias chaves para a Educação Histórica: Uma busca de (inter)identidades**. In: História Revista, Goiânia, v.17, n. 1, jan./jun. 2012. p. 37-51 Disponível em: Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/download/21683/12756/>> acesso em 12 de jan. 2020.

contribuía com a aprendizagem significativa do estudante. As oficinas partiam do método da problematização, pelo qual fazíamos um levantamento de informações, conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema da aula (tempestade de ideias).

Em seguida, era feito uma breve contextualização (aula expositiva), e levávamos o estudante a ser sujeito ativo da sua aprendizagem, buscando levar estratégias diversificadas para que ele construísse conceitos acerca do conteúdo. Trabalhávamos com análise de textos (didático, jornal, revista, recortes, etc.), imagens, músicas e filmes, produção textual e ilustrações, jogos, etc. Diante disso, apresentaremos nossa proposta metodológica a ser utilizada pelo professor como suporte ao livro didático de aula-oficina com uso de imagens.

Traremos algumas imagens analisadas nos volumes do 7º e 8º anos, buscando apresentar outras possibilidades de análise e de exploração delas pelo professor, propondo aulas-oficinas de suporte ao desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

O intuito desse material é de contribuir com a escrita de novas narrativas acerca destes sujeitos, afro-brasileiros e africanos, pelo qual em grande parte são apresentados como escravos e ex-escravos. As possibilidades a partir deste material partindo da análise de imagens abrem caminhos para uma reescrita da história destes. De acordo com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais¹⁰⁵:

Os conteúdos curriculares devem ser abordados numa perspectiva de educar para o respeito à diferença e desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos/as alunos/as, sendo necessária uma integração de conhecimentos que propiciem: Desconstrução de ideias preconceituosas e pejorativas que circundam a compreensão do senso comum quanto às práticas sociais, culturais, políticas e corporais de grupos indígenas e populações negras; Desenvolvimento de atividades curriculares que garantam aprendizagens sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira; Conhecimento e valorização da história dos/as negros/as na África e diáspora africana; Conhecimento e identificação das contribuições indígenas e seus descendentes, africanas e afrodescendentes no processo de formação do país; [...]. No censo de 2000, 58% da população de Mato Grosso se declarou afrodescendentes, partindo desses dados, é de urgência que as escolas de Educação Básica implementem em seus currículos o que determinam as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Diante disso, nossa preocupação com o uso das imagens apresentadas no Livro Didático se dá no sentido de que, em que medida elas contribuem para uma educação

¹⁰⁵ MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti. 308p. p.84., 2010.

emancipatória que seja capaz de resignificar as narrativas, desconstruindo as visões preconceituosas e pejorativas que foram por muito tempo construídas. A expressão de que uma imagem vale mais que mil palavras, neste contexto não deve ser aceita, pois o estudante, ao ver uma imagem de afro-brasileiro ou africano nas páginas do LD, pode ter uma interpretação errônea ou equivocada, partindo daquilo que já foi previamente construído pela sociedade. Por isso a importância da apropriação de estratégias didáticas e pedagógicas do professor, que deve apresentar ao estudante novos olhares, novas ideias, novas narrativas, a fim de juntos buscarem uma educação mais significativa para todos os povos.

De acordo com as Orientações Curriculares Área de Ciências Humanas/História¹⁰⁶,

[...]a construção de novas propostas teóricas e metodológicas para o ensino da História possui como condição essencial, entendermos a escola como uma instituição, na qual se estabelecem relações sociais e políticas, bem como um espaço social de (re)elaboração de saberes e valores éticos e culturais.

O objetivo da escola, especificamente do Ensino de História, não é a aquisição acumulativa e acrítica de informações, mas sim a construção de uma postura diante do conhecimento, que possibilite, ao estudante, reconhecer-se como um ser social, político e cultural através de sua participação na ação coletiva de ensino e aprendizagem.

A partir das Orientações Curriculares entendemos que a escola deve propiciar um ambiente em que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, a proposta de aula-oficina está relacionada com o propósito de uma maior integração e participação do estudante no processo ensino e aprendizagem.

A aula-oficina torna-se um aporte metodológico que contribui com essa perspectiva de tornar as aulas de história mais dinâmicas e significativas, onde o estudante é protagonista de sua aprendizagem, colocando o professor como mediador do ensino e não como detentor do conhecimento que deve ser absorvido pelo estudante e repassado em testes ao longo do período escolar. Na Educação Histórica, o processo de ensino e aprendizagem parte da realidade do estudante, não o vendo como uma “tábua rasa”, que não tem conhecimento algum, pelo contrário, nesta perspectiva o professor parte do contexto do estudante, do que ele já sabe sobre determinado assunto, sem classificar em certo ou errado. Segundo Barca,

¹⁰⁶ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas:** Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 118 p. p. 38, 2012.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação¹⁰⁷.

A proposta de aula-oficina propicia uma atitude historiadora, uma ação investigadora que leva tanto o professor quanto o estudante a serem agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, nosso intuito é propor possibilidade de aula-oficina com a análise de textos e imagens. Esta proposta fará com que o estudante, a partir de seus conhecimentos, entre em contato com mais de uma fonte, podendo identificar, comparar, contextualizar, interpretar, confrontar e analisar¹⁰⁸ buscando construir sua própria narrativa sobre o fato histórico apresentado.

3.1. Analisando uma imagem: orientações gerais para uso do professor

Como já mencionado, muitas vezes o LD não é utilizado em sua totalidade quanto aos recursos que ele oferece. As imagens estão na lista dos recursos pouco ou mal utilizados pelo professor. Culpa do professor? Não, não é culpa de ninguém. Essa é uma realidade que está relacionada à nossa formação e como é sabido, a aceitação, utilização e reconhecimento de outras fontes históricas ainda é recente por parte dos historiadores.

O campo iconográfico ainda é pouco explorado em sala de aula, porém se apropriar deste recurso talvez nunca foi tão importante como na nossa era. Em nenhum momento se produziu tantas imagens como nos últimos tempos, imagens que são produzidas e compartilhadas de maneira cada vez mais rápida, dinâmica e inovadora.

¹⁰⁷ BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144. 2004. Disponível em < http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf>. Acesso em 25 de jan. 2020.

¹⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF. p. 389-400. 2017.

Sendo assim, conhecer esse universo se faz necessário no sentido de buscar ferramentas que contribuam significativamente com o Ensino de História. A produção iconográfica pode dar maior sentido às aulas de história, uma vez que nossos estudantes são frutos da cultura visual.

Toda imagem carrega em si um universo desconhecido. Universo esse que o olhar investigativo pode levar o estudante a diferentes épocas e períodos. Uma imagem diz mais pelo que esconde do que por aquilo que evidencia. Toda imagem possibilita diferentes olhares e interpretações, de modo que essas possibilidades devem despertar no professor e estudante a observação e percepção crítica frente ao que se materializou na imagem, seja uma fotografia, gravura, charge, pintura etc.

Uma imagem no LD sem ser contextualizada, interrogada e/ou interpretada é apenas uma imagem. A imagem não pode ser um fim em si mesma, ela deve ampliar o campo investigativo e propiciar novos campos de experiências. Ao trabalhar com o estudante esse senso investigativo, o professor possibilita com que ele seja agente participe do processo ensino e aprendizagem. Dessa forma valoriza e considera seus conhecimentos numa perspectiva dialógica.

O conhecimento histórico deve acontecer num processo dinâmico, que não seja constituído apenas de resumos, memorizações e repetições. Ele deve se realizar no sentido da (re)descoberta. O estudante deve sentir estímulos ao entrar em contato com o conhecimento histórico, percebendo-o como uma construção e não como algo pronto e acabado, necessita identifica-lo como uma construção narrativa, como fruto da ação humana, dessa forma passível de novas interpretações e novos olhares.

Sendo assim, a imagem é um recurso que pode facilitar esse percurso em sala de aula. Muitas vezes o conhecimento histórico se torna muito abstrato sem significado direto ao cotidiano do estudante. Falar por exemplo sobre a África apenas utilizando textos, pode fazer com que o estudante não tenha a dimensão do que é a África. A partir do momento que o professor evidencia o continente usando imagens, ele proporciona ao estudante um universo de descoberta. Descobre que África não é um país. Que não existem apenas doenças e pobreza, mas que possuem países desenvolvidos e industrializados, que contém inúmeras culturas, dialetos, religiosidades etc. Poderia aqui mencionar outras inúmeras possíveis descobertas com o uso de imagens da África.

Para Bittencourt,

[...] o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que

não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas”¹⁰⁹.

Diante disso apresentamos algumas orientações que facilite o trabalho do professor ao utilizar uma fonte iconográfica no Ensino de História. São apenas sugestões que podem ser adaptadas e aprimoradas de acordo com a necessidade e realidade de cada situação.

Uma das principais preocupações do professor ao usar as imagens no Ensino de História é quanto a sua procedência. Como fruto da ação humana, conhecer a sua origem é um passo importante que amplia as possibilidades de interpretá-la. Dessa forma, perguntas simples como: Quem produziu? Em que período? É uma fotografia, gravura, charge, pintura etc.?

Outro passo importante é saber qual a finalidade de tal imagem. Toda imagem carrega em si muitos fatores que devem ser analisados pelo professor antes e durante a análise com o estudante. Ela foi produzida com qual objetivo? Por que ela foi feita? Para quem ela foi feita? Possui relevância social? Quais as condições de produção? É um arquivo que pertence ao domínio público ou acervo particular? A imagem produzida foi encomendada pelo Estado? Essa coleta de informações faz com que a interpretação da imagem seja mais rica, ela deixa de ser uma mera ilustração.

Identificar a temática das imagens também contribui de maneira relevante com a sua análise. Saber o que retrata ou quem é retratado faz toda a diferença. Qual o título? Retratam pessoas, quem são? Qual a sua vestimenta? Qual a postura delas? O que é evidenciado? O que está sendo representado? Consigo verificar a condição social delas? Que período esta sendo retratado? Que outros elementos são identificados?

Algo bastante importante também é quanto a sua estrutura. Fazer com que os estudantes saibam classificar o tipo de imagem, contribui com seu aprendizado no sentido de conhecer as suas condições de produção. A imagem apresentada se trata de gravuras, pinturas, fotografias, etc.? Esta exposta em material: impresso ou digital? Que

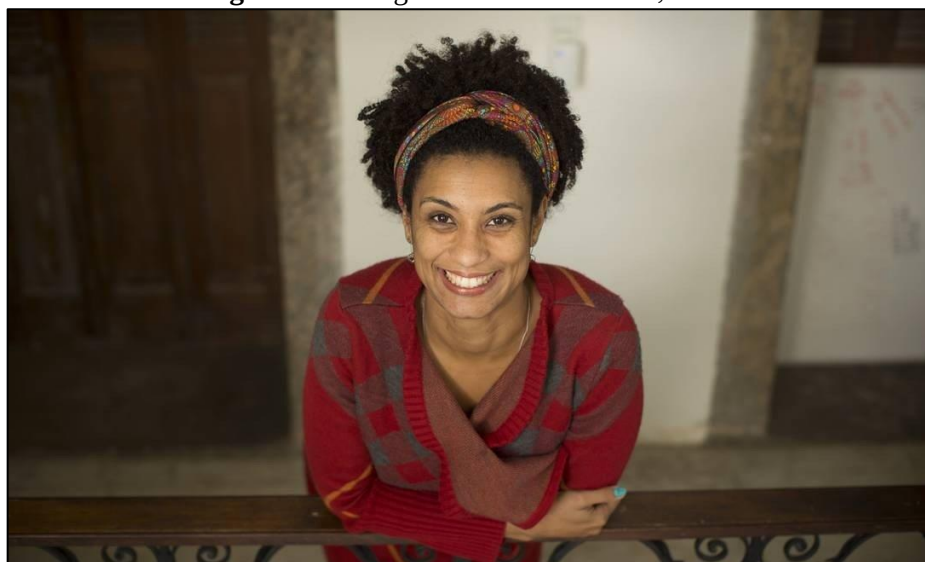
¹⁰⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

materiais foram usados? Que técnica o autor utilizou? Ela traz uma representação da realidade da sociedade ou do contexto retratado? Se é uma fotografia: é em preto e branco ou colorido? Tenho acesso ao original ou apenas as reproduções?

A partir dessas questões de ordem mais técnica, o professor passa a interpretar que tipo de representação a imagem traz. O que apresenta? O que ela expõe traduz apenas a intenção do autor ou a partir dela tenho possibilidade de outras interpretações?

Tomemos como exemplo, uma fotografia de Marielle Franco¹¹⁰, tirada em 2016 pela fotografa Márcia Foletto¹¹¹ para o jornal O Globo (Fig. 50), um dia após sua eleição para a Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, a matéria brevemente traz a trajetória de Marielle até a Câmara dos Vereadores do Rio. Nesse caso a intenção da fotografa era apenas ilustrar a página do jornal. Mostrar de quem se tratava a matéria.

Figura 50. Fotografia Marielle Franco, 2016.



Fonte: Modificado de Márcia Foletto.

Contudo após seu assassinato, e todo o contexto de sua vida política em defesa de minorias, a vereadora se tornou um símbolo de resistência, e entre tantas outras fotografias, esta acima rodou o mundo afora. Ao fazer a análise desta imagem o professor pode levantar inúmeros questionamentos acerca da figura da mulher na

¹¹⁰ Marielle Francisco da Silva, nascida em 1979 e assassinada em 2018. Conhecida publicamente como Marielle Franco, com formação em Sociologia, mestre em Administração Pública, foi eleita em 2016 como vereadora no Rio de Janeiro. Representava uma série de minorias ao longo de sua trajetória. Fez parte da Comissão da Mulher da Câmara, defensora dos direitos humanos e causas LGBTI. Foi assassinada por motivações políticas, e o crime segue sem condenações. Quem mandou matar Marielle? Disponível em: <https://www.ebiografia.com/marielle_franco/> Acesso em 13 de jan. 2020.

¹¹¹ Formada em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria, começou a trabalhar como repórter fotográfica em jornais do interior do Rio Grande do Sul, passando pelo Diário Catarinense, em Florianópolis. Desde 1991 integra a equipe do jornal O Globo, no Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.marciafoletto.com/bio>> Acesso em: 10 de fev. 2020.

sociedade atual, estabelecendo paralelos com o passado. Esta imagem não representa apenas uma mulher política, ela foi ressignificada após sua morte. E esse contexto é importante ser abordado com o estudante, pois uma imagem pode carregar mais do que a intenção do seu autor. Outra questão a ser abordada pelo professor são os simbolismos que determinada imagem adquire ao longo do tempo. A imagem acima simboliza atualmente a resistência, às minorias, à justiça, dentre outros.

3.2. Proposição do material didático - Planejando a aula-oficina

Apresentamos aqui as aulas-oficinas como proposta metodológica que podem ser utilizadas em sala de aula, e/ou adaptadas à realidade de cada contexto. O foco não é apresentar receita pronta e acabada, sendo apenas possibilidades que possam contribuir com a qualidade do ensino.

As aulas-oficinas apresentadas a posteriori têm como proposta de duração para duas aulas. Serão apresentadas sugestões de aulas-oficinas com o uso de imagem e textos selecionados a partir da coleção *História, sociedade e cidadania* dos volumes do 7º e 8º anos analisados no capítulo anterior. As aulas-oficinas terão a seguinte estrutura: inicialmente o professor fará a apresentação do tema a ser estudado, podendo aqui realizar uma tempestade de ideias com o intuito de coletar dados prévios que os estudantes possuem acerca da temática; em seguida, o professor conduzirá a sala dividindo os estudantes em grupos, cada grupo receberá pelo menos duas fontes, podendo ser um texto e uma imagem, ou uma ou mais imagens.

Num segundo momento, o professor deverá solicitar que os estudantes façam uma leitura prévia acerca de suas fontes, registrando em uma ficha sua primeira impressão; na sequência o professor entregará um questionário de análise do texto e da imagem, que servirá como condutor para a interpretação dos estudantes, o que possibilitará o estudante a desenvolver uma atitude historiadora; a avaliação dar-se-á mediante a apresentação das análises construídas pelos estudantes que deverão além de fazer registros escritos, socializar em formato de roda de conversa ou debate os resultados obtidos.

O objetivo é apresentar estratégias de (re)escrita de narrativas a partir da análise e interpretação de imagens e textos, mediante situações problemas que levem o estudante a desenvolver o pensamento crítico, frente à temática proposta.

As temáticas escolhidas para proposta das aulas-oficinas se deram pela análise realizada nos livros dos volumes do 7º e 8º anos, apresentados no capítulo dois desta dissertação. Os temas propostos são questões que poderiam ser mais exploradas, de maneira a desconstruir os estereótipos arraigados em nossa sociedade, ou por uma ou outra imagem como de Benguela, ou textos como o que abordou a diversidade religiosa não ter feito menção às religiões de matriz africana.

Como proposta sugerimos um roteiro geral de apresentação do tema, em seguida um roteiro para análise da imagem e por fim as orientações para o professor conduzir a aula, estrutura que se aplica em todas as propostas aqui descritas.

A primeira proposta (Quadro 1) é referente à diversidade religiosa e cultural, pela qual o professor pode adotar várias abordagens para apresentar e discutir o assunto. Elencamos alguns textos, indicação de sites e imagens que o professor pode usar como ponto de partida para a elaboração e execução da aula.

Quadro 1 – Oficina 1: Diversidade Religiosa e Cultural

Tema: Diversidade Religiosa e Cultural

ROTEIRO GERAL

Conteúdo/tema: Diversidade e discriminação religiosa.

Problematização da aula oficina: O que você sabe sobre diversidade religiosa?

Objetivos: Conhecer as religiões de matriz africana e afro-brasileiras, investigando a partir das narrativas.

Metodologia: a) Problematização do tema com fontes imagéticas, para cada grupo de estudantes. b) Problematizar as imagens; entregar ficha de coleta de dados e textos. c) Socialização - Roda de conversa, retomada da questão inicial da aula oficina, com intervenções do professor.

Avaliação: O estudante é avaliado de acordo com sua produção como agente social, como protagonista de sua aprendizagem. A avaliação ocorre em todas as etapas da proposta de atividade.

Roteiro para análise de imagem

A partir de sua leitura, o que significa essa imagem para você?

Que emoções a imagem lhe causa?

Ao olhar para a imagem o que você acha que é diversidade religiosa?

Você conhece alguma religião africana ou afro-brasileira?

Ao analisar a imagem é possível identificar em qual contexto ela foi produzida? Quem é

o autor? Qual teria sido a finalidade da produção desta imagem?

Orientação para o/a professor/a

- 1. Problematicar a questão da diversidade religiosa e cultural (pode ser feita por escrito, em grupos ou individualmente)**
- 2. Mostrar as imagens e iniciar o debate.**
- 3. Dialogar com os estudantes sobre os textos e as imagens, com as questões encaminhadas aos estudantes.**

Texto 1: Declaração dos Direitos Humanos

Art. XVIII: Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

(Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 18 de fev. 2020).

Texto 2: Constituição Federal Brasileira

Art. 5º, inciso VI: É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias.

(Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 18 de fev. 2020).

Texto 3: A importância da religião e a identidade religiosa

Vivemos no mundo sempre em busca de sentido para as nossas vidas. Sentimos que não estamos sozinhos e assim nos perguntamos de onde viemos, o que somos e para onde vamos. Ao buscarmos respostas para essas perguntas, sentimos que devemos nos religar à nossa origem, que estamos no mundo para nos conhecer melhor e que precisamos voltar para o lugar de onde viemos. Percebemos que cada um se faz essas perguntas, chegamos a compartilhar sentimentos, ideias uns com os outros e assim passamos a fazer parte de uma mesma comunidade. Comungamos crenças, costumes, valores, modos de vida e principalmente a fé e a esperança em uma vida após a morte.

O ser humano é o único ser vivo que sente, pensa e age em vista do sentido de sua vida presente. Ele sente que é parte de algo maior, ele acredita que um ser supremo existe e que de algum modo dá sentido à sua existência. Ele conclui então que este ser supremo é Deus, um ser que cria todas as coisas, inclusive o homem, que Deus é o ser

de onde viemos e para o qual devemos retornar um dia. Assim, o homem percebe que sem a presença de um “Ser Maior”, responsável por tudo o que ele criou, assim como pelo destino do próprio homem, este estaria perdido e sem rumo. A partir desse sentimento, buscando religar-se com o ser supremo, o homem cria e desenvolve a religião.

A religião nos faz perceber que temos a mesma origem e o mesmo destino, que temos, portanto, uma identidade. Assim, compreendemos que a religião da qual cada um participa é para ele sua comunidade, com a qual ele compartilha sua fé, sua esperança e a busca de uma vida plena de sentido.

(Disponível em
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unicentro_filo_pdp_natalia_borsuk.pdf>. Acesso em 18 de fev. 2020).

Indicação de site

<https://super.abril.com.br/historia/as-raizes-das-religoes-afro/>.

Imagem 1

Fotografia - Garota lendo o Corão, em Lome, Togo, África, 2000



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro História, Sociedade e Cidadania - 8º ano, p.62).

Imagem 2

Fotografia - Celebração de religião Africana



Fonte: Disponível em: <<http://www.furb.br/web/2777/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/atividades-realizadas/hoje-tem-conversa-sobre-religioes-afro-brasileiras/6292>>. Acesso em 23 de fev. 2020.

Imagem 3

Fotografia - Altar religioso



Fonte: Disponível em < <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/religiao/sincretismo-e-religioes-afro-brasileiras>>. Acesso em 23 de fev. 2020.

Fonte: A autora.

A segunda proposta (Quadro 2) leva em consideração a vinculação da imagem de dois garotos negros vendendo CDs, a um texto que aborda a pirataria. Intitulada *Desconstruindo estereótipos*, essa oficina visa apresentar o que é ser negro no Brasil de hoje, e desconstruir a ideia que se construiu ao longo da história de vincular o negro a algo negativo, como por exemplo, a venda de CDs piratas (prática ilegal). Só afro-brasileiros praticam esse tipo de atividade não legalizada? Ao trazer essa representação para o livro didático o autor pode não contribuir com a desconstrução de estereótipos.

Nesta proposta além das imagens e textos, sugerimos também o uso de filme. Evidenciando como pode ser flexível a proposta de aula-oficina, e que o professor pode-

se utilizar de vários recursos, principalmente visuais para que o estudante consiga chegar o mais perto do concreto.

Quadro 2 – Oficina 2: Desconstruindo estereótipos

Tema: Desconstruindo estereótipos

ROTEIRO GERAL

Conteúdo/tema: Desconstruindo estereótipos

Problematização da aula oficina: Que imagem você possui sobre o afro-brasileiro? Como os afro-brasileiros são representados e como poderiam ser?

Objetivos: observar como a imagem do afro-brasileiro foi construída ao longo do tempo através das narrativas e propor uma (re)escrita da imagem desses sujeitos com o intuito de desconstruir os estereótipos pré-estabelecidos.

Metodologia: a) Problematização do tema com fontes imagéticas, para cada grupo de estudantes. b) Problematizar as imagens; entregar ficha de coleta de dados e textos. c) Socialização - Roda de conversa, retomada da questão inicial da aula oficina, com intervenções do professor.

Avaliação: O estudante é avaliado de acordo com sua produção como agente social, como protagonista de sua aprendizagem, a avaliação ocorre em todas as etapas da proposta de atividade.

Roteiro para análise de imagem

A partir de sua leitura, o que significa essa imagem para você?

Que emoções a imagem lhe causa?

Ao olhar para a imagem 1 que trata sobre a pirataria de CDs e DVDs qual a sua reação ao ver apenas negros nela?

Orientação para o/a professor/a

1. Problematizar a questão do lugar do negro na sociedade brasileira, e como ele é visto (pode ser feita por escrito, em grupos ou individualmente).

2. Mostrar as imagens e iniciar o debate.

3. Dialogar com os estudantes sobre os textos e as imagens, com as questões encaminhadas aos estudantes.

Texto 1

Ser negro no Brasil (Disponível em: < <https://www.diariopopular.com.br/opiniaio/ser-negro-no-brasil-146624/> >. Acesso em 26 de fev. 2020).

Texto 2

Brasil afro-brasileiro. Maria Nazareth Soares Fonseca. (Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100014>. Acesso em 26 de fev. 2020).

Texto 3

Principais Características da Cultura Afro-Brasileira. (Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/principais-caracteristicas-da-cultura-afro-brasileira/>>. Acesso em 27 de fev. 2020).

Vídeo 1

12 anos de escravidão. (Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196885/>>. Acesso em 27 de fev. 2020).

Imagem 1

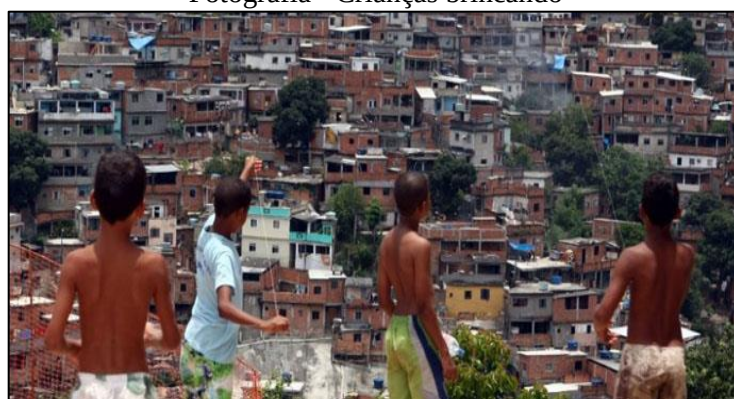
Fotografia - DVDs piratas à venda na Rua 25 de Março, em São Paulo (SP), 2008



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro 8º ano. p. 12).

Imagem 2

Fotografia - Crianças brincando



Fonte: Disponível em: <<https://bemblogado.com.br/site/ser-jovem-negro-e-sobreviver-ao-gatilho-facil-da-policia-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em 27 de fev. 2020.

Imagem 3

Pintura - Zumbi



Fonte: Disponível em <

Imagem 4

Fotografia - Aleijadinho



Fonte: Disponível em <

Fonte: A autora.

A aula-oficina *Mulheres de fibra* (Quadro 3) visa dar maior visibilidade para a figura da mulher que ainda é marginalizada em todos os espaços. Na coleção, e volume analisado temos a imagem de uma mulher de grande representatividade para a população feminina afro-brasileira, mas que, no entanto apenas ilustra uma determinada situação.

Dessa forma esta oficina tem como objetivo apresentar mulheres do passado e do presente, e que fazem diferença na construção da identidade de milhares de mulheres negras, evidenciando que a mulher negra desde sempre ocupou espaços de poder como Benguela que assumiu um quilombo inteiro e Dandara, figura de extrema relevância na luta contra a opressão escravagista no Quilombo dos Palmares.

Mulheres como Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie, duas feministas negras que ocupam seus lugares de fala para apresentar à sociedade outras narrativas acerca da figura do afrodescendente, para levantar debates extremamente necessários e urgentes quanto à violência sofrida pelas mulheres negras no Brasil e no mundo. Debates necessários na construção de narrativas positivadas quanto ao papel feminino na sociedade e na luta contra o racismo, preconceito, violência e discriminação.

Quadro 3 - Oficina 3: Mulheres de fibra

Tema: Mulheres de fibra

ROTEIRO GERAL

Conteúdo/tema: A força da mulher afro.

Problematização da aula oficina: Que imagem tem a mulher afro na sociedade contemporânea? É possível construir uma nova imagem sobre elas?

Objetivos: conhecer a força da mulher afro na história do Brasil e verificar como ela é vista na sociedade.

Metodologia: a) Problematização do tema com fontes imagéticas, para cada grupo de estudantes. b) Problematizar as imagens; entregar ficha de coleta de dados e textos. c) Socialização - Roda de conversa, retomada da questão inicial da aula oficina, com intervenções do professor.

Avaliação: O estudante é avaliado de acordo com sua produção como agente social, como protagonista de sua aprendizagem, a avaliação ocorre em todas as etapas da proposta de atividade.

Roteiro para análise de imagem

Você conhece alguma dessas mulheres apresentadas nas imagens? Já ouviram algo a

respeito de uma delas?

Após conhecê-las, qual significado essas mulheres têm para a sociedade, em sua opinião?

Que emoções as imagens lhe causam?

Que outras imagens de mulheres negras lhe vêm à memória a partir das imagens propostas?

Você conhece alguma mulher negra de fibra, guerreira e de personalidade?(Não precisa ser personalidade).

Orientação para o/a professor/a

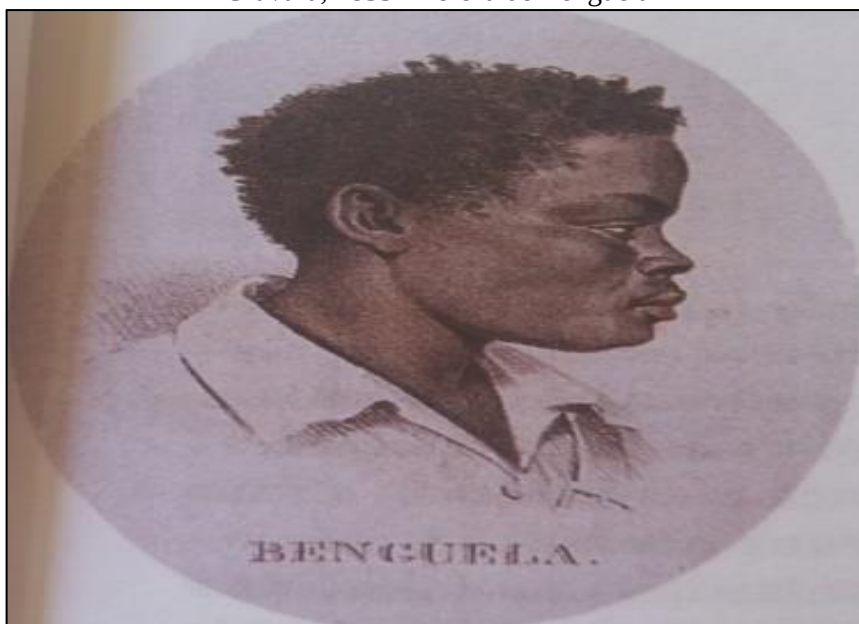
1. Problematicar a questão da imagem da mulher negra brasileira no passado e no presente (pode ser feita por escrito, em grupos ou individualmente)

2. Mostrar as imagens e iniciar o debate.

3. Dialogar com os estudantes sobre os textos e as imagens, com as questões encaminhadas aos estudantes.

Imagem 1

Gravura, 1835 - Tereza de Benguela



Fonte: Fotografia feita pela autora (fotografia do livro 8º ano. p. 15).

Imagem 2

Fotografia - Chimamanda Ngozi Adichie



Fonte: Disponível em < <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2014/10/ensaio-de-escritora-nigeriana-convida-201csejamos-todos-feministas201d-9930/> > Acesso em 18 de abr. 2020.

Imagem 3

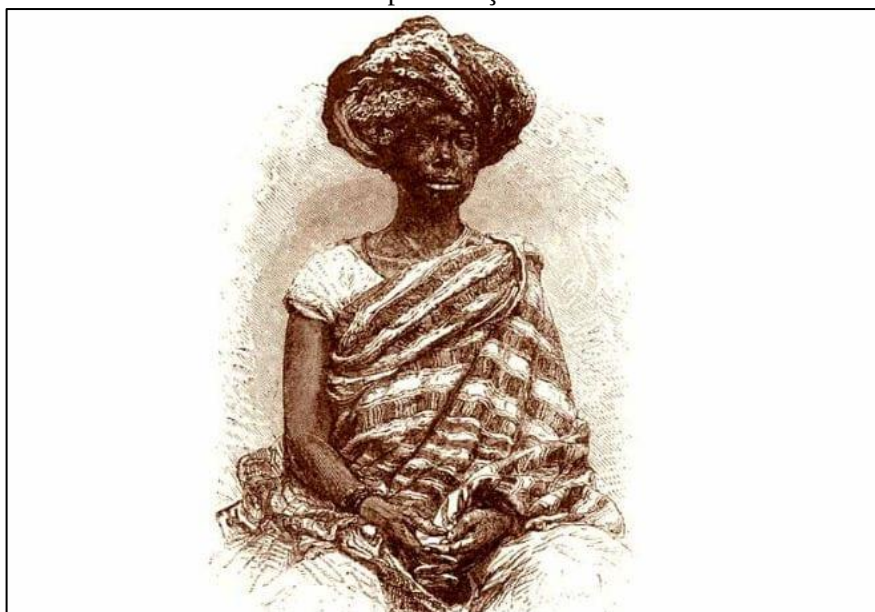
Fotografia - Djamila Ribeiro



Fonte: Djamila Ribeiro. Disponível em: < <https://falauniversidades.com.br/mulheres-negras-brasileiras/> > Acesso em: 12 de jan. 2020.

Imagem 4

Desenho – Representação de Dandara



Fonte: Disponível em< <https://falauniversidades.com.br/mulheres-negras-brasileiras/>> Acesso em: 12 de jan. 2020.

Texto 1

8 Mulheres negras brasileiras que entraram para a história.

(Disponível em: < <https://falauniversidades.com.br/mulheres-negras-brasileiras/>>. Acesso em: 02 de mar. 2020).

Texto 2

Descrita como heroína, Dandara, mulher de Zumbi, tem biografia cercada de incertezas. (Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-como-heroína-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996>>. Acesso em 05 de mar. 2020).

Texto 3

“Vozes mulheres”

*A voz da minha bisavó
Ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta*

*no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2008, p. 10-11)*

(Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica>>. Acesso em: 05 de mar. 2020).

Fonte: A autora.

Nossa quarta proposta (Quadro 4) trata de um símbolo de resistência dos africanos e afro-brasileiros escravizados por quase quatro séculos: os Quilombos. Falar sobre eles, não pode ser uma tarefa superficial, requer abrir um debate de todo o contexto que envolve sua existência. Assim como na coleção analisada, grande parte dos livros abordam os Quilombos de maneira superficial, não explorando toda a riqueza histórica que possuem.

Nossa proposta é abordar esse tema estabelecendo relação entre o passado com o presente. Os Quilombos e as chamadas comunidades remanescentes de quilombolas, com objetivo de evidenciar sua importância no passado no sentido de abrigar os escravos fugitivos como meio de resistência ao trabalho escravo, e de mostrar a necessidade da demarcação das terras de remanescentes de quilombolas como forma de “reparação” do passado e símbolo de resistência cultural.

Quadro 4 - Oficina 4: Quilombos passado/presente

Tema: Quilombos passado/presente

ROTEIRO GERAL**Conteúdo/tema:** Quilombo símbolo de resistência e memória Afro brasileiros.**Problematização da aula oficina:** Que memória se tem sobre os quilombos no Brasil?

Você sabe o que é uma comunidade remanescente de quilombolas? Qual significado os quilombos possuem para os afro-brasileiros?

Objetivos: Analisar a importância histórica dos quilombos. Entender por que a presença de comunidades quilombolas possuem significado importante para os afro descendentes e (re)escrever a imagem dos quilombos.

Metodologia: a) Problematização do tema com fontes imagéticas, para cada grupo de estudantes. b) Problematizar as imagens e trazer textos; entregar ficha de coleta de dados e textos. c) Socialização – escrever uma carta sobre o quilombo e a vida dos afro-brasileiros, sobre o entendimento do que representa o quilombo. Retomada da questão inicial da aula oficina, com intervenções do professor.

Avaliação: O estudante é avaliado de acordo com sua produção como agente social, como protagonista de sua aprendizagem, a avaliação ocorre em todas as etapas da proposta de atividade. A produção da carta deve conter a análise sobre o quilombo como espaço de resistência afro brasileiro.

Roteiro para análise de imagem

A imagem 1 traz o quilombo no período colonial. A imagem 2 na atualidade (situar na imagem onde ficam os quilombos)

A partir das imagens descreva o que tem de diferente e de semelhante sobre o quilombo. O texto traz o que é um quilombo e sua memória para os grupos afro-brasileiros, aponte o que o texto fala sobre esse lugar e seu cotidiano.

Orientação para o/a professor/a

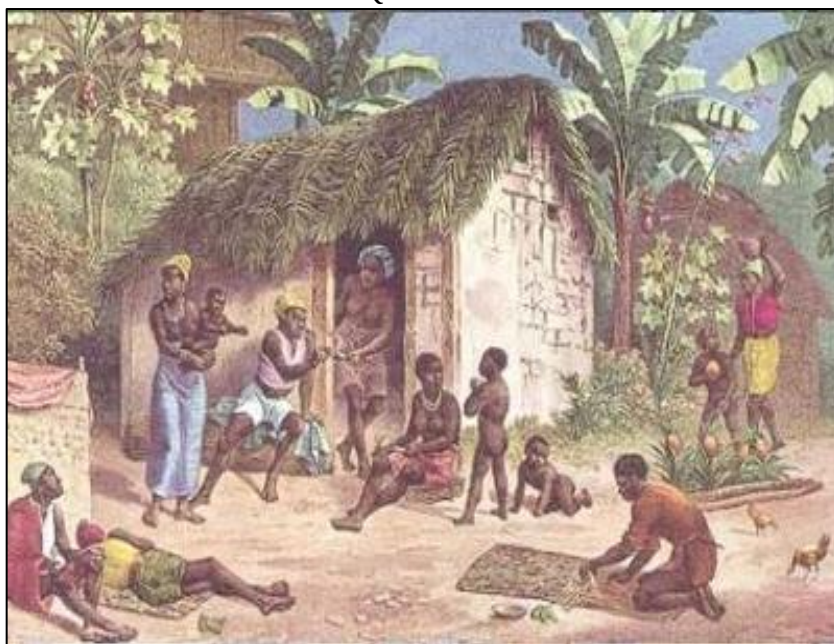
1. Problematizar a imagem do quilombo no passado e no presente (pode ser feita por escrito, em grupos ou individualmente).

2. Mostrar as imagens e iniciar o debate.

3. Dialogar com os estudantes sobre os textos e as imagens, com as questões encaminhadas aos estudantes.

Imagem 1

Pintura - Quilombo do Piolho



Fonte: Disponível em<

<https://www.newsrondonia.com.br/noticias/quilombo+do+piolho+resistencia+afro+no+vale+do+guapore/30486>> Acesso em: 12 de jan. 2020.

Imagem 2

Fotografia – Serra da Barriga (Quilombo dos Palmares)



Fonte: Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-11/regiao-do-quilombo-dos-palmares-se-tornara-patrimonio-cultural-do-mercosul>> Acesso em: 12 de jan. 2020.

Imagem 3

Comunidade Remanescente de Quilombola



Fonte: Disponível em< <https://www.douradosagora.com.br/noticias/rural/mais-de-100-comunidades-quilombolas-ja-foram-certificadas-em-2017/>>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

Texto 1

História dos quilombos. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p2.php>. Acesso em: 12 de mar. 2020.

Texto 2

Quilombos ainda existem no Brasil. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3041>>. Acesso em 12 de mar. 2020.

Texto 3

Tereza de Benguela: A heroica rainha do Quilombo do Quariterê. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3041>>. Acesso em: 12 de mar. 2020.

Fonte: A autora.

Na última proposta de aula-oficina, trazemos uma abordagem pouco explorada nos Livros Didáticos, que são as histórias cotidianas, em suma os livros abordam a história política e econômica. Nossa proposta é de se abordar a importância das memórias familiares para a preservação da identidade do indivíduo (Quadro 5). Com essa proposta o professor pode utilizar-se de muitos recursos visuais para abordar a questão como fotografias, músicas, filmes, textos, objetos de famílias, etc. Enfim, a partir da proposta várias estratégias podem ser estabelecidas.

Ao trazer para sala de aula uma proposta de memórias africanas e afro-brasileiras o professor possibilita com que outras narrativas sobre esse povo sejam evidenciadas. Proporciona principalmente à criança negra de expor o seu ponto de vista, de socializar conhecimentos sobre si e sobre os seus por outra perspectiva que não a do homem branco.

Quadro 5 - Oficina 5: Memórias de família

Tema: Memórias de família

ROREIRO GERAL

Conteúdo/tema: A importância das narrativas memoriais para a preservação da identidade afro.

Problematização da aula oficina: A família afro-brasileira e sua importância na sociedade. De que forma a família afro é representada?

Objetivos: analisar a importância da memória para a preservação da identidade e entender a importância da imagem para esta preservação.

Metodologia: a) Problematização do tema com fontes imagéticas, para cada grupo de estudantes. b) Problematizar as imagens; entregar ficha de coleta de dados e textos. c) Socialização - Roda de conversa, retomada da questão inicial da aula oficina, com intervenções do professor.

Avaliação: O estudante é avaliado de acordo com sua produção como agente social, como protagonista de sua aprendizagem, a avaliação ocorre em todas as etapas da proposta de atividade.

Roteiro para análise de imagem

Faça uma comparação entre as imagens.

Que situações apresentam?

A memória da família afro-brasileira pode contribuir com a história do Brasil? Em que sentido?

Orientação para o/a professor/a

- 1. Apresentar a importância da memória para a preservação de valores e identidades (pode ser feita por escrito, em grupos ou individualmente).**
- 2. Mostrar as imagens e iniciar o debate.**
- 3. Dialogar com os estudantes sobre os textos e as imagens, com as questões encaminhadas aos estudantes.**

Imagem 1

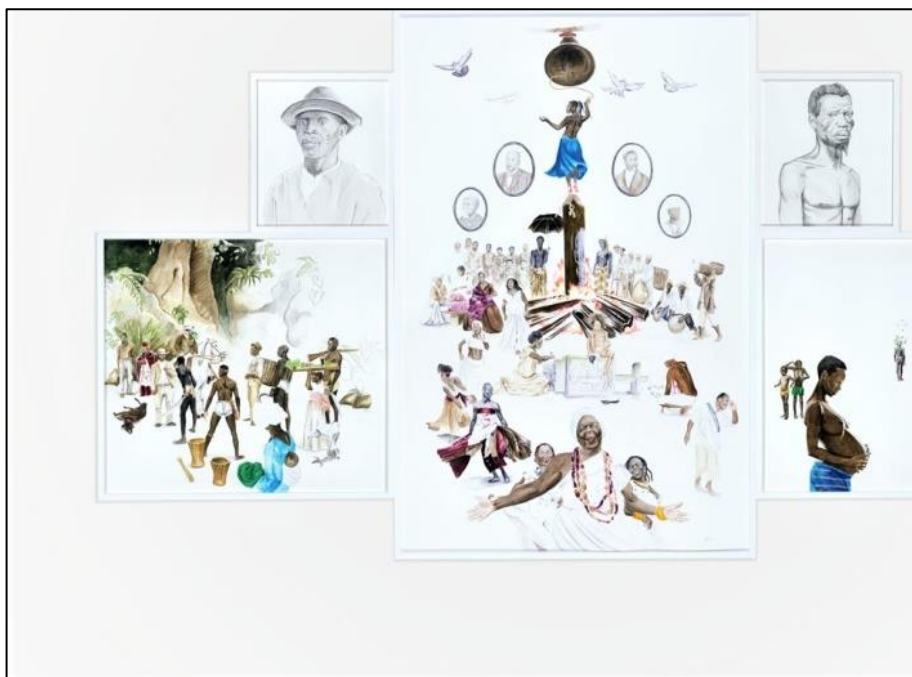
Fotografia - Família afro



Fonte: Disponível em <<http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/um-baita-cla-ou-a-historia-de-uma-familia-afro-brasileira>>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

Imagem 2

Desenho - Memórias afro



Fonte: Disponível em <<http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/afro-mas-brasileiros>>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

Imagem 3

Fotografia antiga mulher afro memórias



Fonte: Disponível em < <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/memoria-e-resistencia-na-arte-contemporanea-afrobrasileira>>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

Texto 1

Um baita clã ou, a história de uma família afro-brasileira. Disponível em <<http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/um-baita-cla-ou-a-historia-de-uma-familia-afro-brasileira>>. Acesso em: 12 de jan.2020.

Texto 2

“Do velho ao jovem”

*Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.*

*Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos
são dúvidas.
Nas mãos entrelaçadas*

*de ambos,
o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.*

[...]

*Vovó Kalinda, Tia Mambene,
Primo Sendó, Ya Tapuli,
Menina Meká, Menino Kambi,
Neide do Brás, Cíntia da Lapa,
Piter do Estácio, Cris de Acari,
Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,
E também de Santana e de Belô
e mais e mais, outras e outros...*

*Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias.
e não há quem ponha
um ponto final no rap
É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora...*

(Evaristo 2008 -p. 51-2).

(Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica>>. Acesso em: 05 de mar. 2020).

Indicação de site

[Http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/um-baita-cla-ou-a-historia-de-uma-familia-afro-brasileira](http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/um-baita-cla-ou-a-historia-de-uma-familia-afro-brasileira).

[Http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica](http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica).

Vídeo 1

Depoimento sobre o projeto “Memórias Afro-Atlânticas”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=16nr6BNrHE0>>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

Fonte: A autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada analisamos a possibilidade da melhor utilização dos textos e imagens apresentados no Livro Didático de História. Primamos pela utilização das imagens e textos, apresentando inicialmente um breve contexto do universo do LD relacionado ao ensino de história e trazendo uma discussão acerca do papel da imagem no livro didático envolvendo a temática de africanos e afro-brasileiros na coleção *História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Junior*.

Atualmente, vivemos cercados por um volume bastante expressivo de imagens, que circulam por todos os cantos do mundo em frações de segundos. Hoje, mais do que nunca, a produção de imagens faz parte do cotidiano da sociedade, e nesse sentido que se optou por analisar as imagens no livro didático trazendo como foco a apresentação dos africanos e afro-brasileiros.

O estudo sobre o uso das imagens contribui expressivamente com o Ensino de História, em que ela envolve toda a produção humana na sociedade em diferentes espaços e períodos. Trazer um estudo acerca de como trabalhar com as imagens no livro didático contribuiu com a prática docente no sentido de que, por experiência própria, o professor não sabe como trabalhar com a imagem no livro didático e ela passa despercebida tanto pelo professor quanto pelo estudante que a encaram como uma mera ilustração. Nesse sentido, a pesquisa colabora para que o uso das imagens contribua e auxilie o professor possibilitando que novas estratégias metodológicas sejam adotadas e que o Ensino de História contribua significativamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando os teóricos do Livro Didático, como Circe Bittencourt e Alain Choppin, bem como Marli Solange Oliveira e Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes, que tratam da representatividade afro, Isabel Barca, que nos traz a importância da aula oficina, e Paulo Knauss que estuda a cultura visual. O trabalho deles foi fundamental para o embasamento teórico e encaminhamentos da pesquisa, pois o contato com estes teóricos fizeram com que delimitasse meu objeto de estudo e despertasse as possibilidades para análise.

A tese de Bitencourt foi fundamental no embasamento teórico acerca do Livro Didático proporcionando o desenvolvimento da pesquisa, a partir dela foi possível estabelecer os rumos da pesquisa, que foram enriquecidos com os estudos de Choppin

que trata do universo do livro didático e de como este campo vem sendo pesquisado nas últimas décadas.

A escolha pelo Livro Didático surgiu logo no começo do mestrado a partir das aulas de História do Ensino de História, pela qual pude conhecer o universo por trás do desse produto cultural, e que me instigou a pesquisar mais sobre o assunto. Em seguida, a preocupação era o que abordar no LD? Após algumas leituras decidimos pesquisar sobre como as imagens são abordadas nas páginas do material que chega às mãos de milhões de professores e estudantes. Ao longo do estudo percebemos que as possibilidades de uso deste recurso ainda são pouco conhecidas e usadas pelos professores. Ou seja, um recurso que pode contribuir com a qualidade do Ensino de História, mas que ainda tem pouca utilização.

Na construção do produto final, o aporte teórico de Barca foi fundamental para o desenvolvimento de estratégias metodológicas para o Ensino de História, pelo qual optamos por apresentar como sugestão metodológica a aula-oficina. Sugerimos algumas aulas-oficinas com foco na análise de imagens que buscam construir novas concepções acerca da imagem do africano e afro-brasileiro. Com relação à análise das imagens, o trabalho de Knauss sobre a cultura visual contribuiu de forma expressiva para a construção da análise do livro didático e na proposição das aulas-oficinas.

No primeiro capítulo, trouxemos a temática discutida e analisada nas imagens do Livro Didático, fazendo uma contextualização a respeito dos povos africanos e afro-brasileiros de como eles são apresentados nas páginas do LD. Em nossas discussões apresentamos que, muitas vezes, as imagens são utilizadas apenas como ilustração tanto pela proposta da coleção, quanto pela prática do professor em sala de aula. No caso do professor, em muitos casos elas apenas ilustram pela dificuldade do mesmo em discutir e analisar a imagem com intuito de contribuir com o ensino de história.

Já no segundo capítulo trazemos a análise da coleção *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Junior. No qual temos a apresentação da coleção e do Guia do Livro Didático, relacionando as informações que guia apresenta com o que a coleção aborda de fato. Em seguida abordamos as imagens de africanos e afro-brasileiros dos volumes do 7º e 8º anos. Por fim apresentamos sugestões de aulas-oficinas, estratégia metodológica que faz parte das metodologias ativas, para auxiliar o trabalho do professor e contribuir com o Ensino de História utilizando imagens e textos que podem complementar a abordagem proposta pelo LD.

As imagens foram abordadas a partir das concepções do que versa a Lei 10.639/03. Diante disso, as imagens e textos que apresentavam o africano e afro-brasileiro foram analisadas com enfoque no que o guia traz sobre a temática (que a coleção atende aos pressupostos da Lei) com o que realmente se apresenta nas páginas do Livro Didático.

Os dois volumes escolhidos para a pesquisa foram analisados quanto ao número de imagens de africanos e afro-brasileiros que cada volume apresenta e como eles são retratados, relacionando as imagens com os textos e proposições de atividades, e em que medida a abordagem proposta contribui para a construção de uma imagem positivada ou não desses grupos. Buscando relacionar o que a Lei estabelece e o que este recurso pode contribuir com a prática educativa do professor.

A escolha pela aula-oficina se deu pelo fato de ser uma prática que já utilizava em minha prática educativa, e também por ser uma das proposições das metodologias ativas que tanto se discute atualmente no sentido de fazer com que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem, e por ser esta metodologia possibilitar outras abordagens que envolvam os estudantes, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Em suma, percebemos ao longo do processo que o Livro Didático ainda é um recurso que é pouco conhecido em sua totalidade, e que não é de conhecimento da maioria dos professores a dimensão que este instrumento abrange desde o campo editorial ao consumidor final. Quanto à utilização dos recursos que ele oferece, as imagens são pouco utilizadas e quando são servem apenas como ilustração. Não sendo utilizado com todas as possibilidades que este recurso oferece.

Quanto à temática abordada, percebemos que devido às legislações promulgadas nos últimos anos (Lei 10.639/03 e 11.645/08) a história dos africanos e afro-brasileiros é contemplada na coleção, contudo ainda encontramos algumas questões que devem ser problematizadas. A história africana, por exemplo, contemplada no volume do 7º ano ainda é apresentada sob os olhares do colonizador. Aos afro-brasileiros a maior abordagem se dá no período colonial, pelo qual são apresentados como mão de obra escrava. No decorrer da coleção os africanos e afro-brasileiros aparecem pontualmente em imagens e textos sem grandes discussões.

Esperamos que esta pesquisa contribua com o trabalho docente e com o Ensino de História, abrindo possibilidades de metodologias diversificadas que contribuam com as discussões e problematizações de temas variados. Que as possibilidades

metodológicas do Ensino de História sejam utilizadas pelos professores e contribuam com o desenvolvimento da autonomia do estudante, levando-o a ser protagonista de sua aprendizagem, percebendo que é preciso trazer concepções diferenciadas para sala de aula.

Por fim, espera-se que a pesquisa possibilite outras abordagens de estudo sobre o Livro Didático, que venham contribuir com o Ensino de História, trazendo novas metodologias de ensino e novas perspectivas a prática do professor em sala de aula. E, que contribua com as discussões a respeito das abordagens dos africanos e afro-brasileiros em sala de aula a partir dos recursos que o Livro Didático oferece, buscando superar os preconceitos construídos ao longo do tempo no seio da sociedade que estereotipam estes sujeitos contribuindo para um crescente cenário de racismo e discriminação. Que o Ensino de História a partir de novas concepções possa contribuir com a (re)escrita de narrativas históricas acerca de diferentes povos respeitando e valorizando a diversidade cultural de todos os sujeitos que fazem parte da construção da identidade de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, n. 25/26, setembro 92/agosto 93. P.163-174. Disponível em: <file:///C:/Users/adria/Downloads/katiaabud.pdf> acesso em: 15 maio 2018.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144. 2004. Disponível em < http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 37-51, 2012. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/download/21683/12756/>>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 3ª parte Materiais didáticos: concepções e usos. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.p.291-401.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas. p. 43-72. PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001 –(Repensando o Ensino). Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/o-ensino-de-historia-e-a-criacao-do-fato/4905148/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. **Livros didáticos e conhecimento histórico. Uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania, 7º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. **Apologia a História ou o ofício do historiador**/ Marc Bloch; prefácio, Jacques Le Goff: apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schuwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001. Disponível em: <bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **História**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/quem-somos>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Guia do livro didático**. PNLD 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF. p. 389-400. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”, e dá outras providências: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 542.

BRASIL. Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.11-38. Disponível em: <<https://doku.pub/documents/peter-burke-testemunha-ocular-historia-e-imagem-ocrpdf-9qgogrkd7rln>>. Acesso em: 26 set.2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste. n. 4, v. 3, 2016.p. 86-92. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CHARTIER, Roger 1945. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier.** Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Editora UNESP, 1998. p. 160.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. 2004. **Educação e Pesquisa.** v. 30, n. 3, 2004.p.549-566. ISHEE em Alcalá, Espanha e foi publicado na revista Pedagógica Histórica, v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. p. 552-555. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> >Acesso em: 26 jul. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

FESTA do Rosário. Disponível em<https://www.unicamp.br/folclore/folc6/festa_rosario.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

FROEHLICH, José Nelson. **Educação para discriminar.** Tangará da Serra: Editora Ideias. 2012. p. 14.

GASPAR, Lúcia. Frans Post. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/ UNESCO, 2012, p.19-32.

GUEDES, Bruno Sergio Scarpa Monteiro. A representatividade dos Negros no livro didático de história: revisão bibliográfica e estudo comparativo. **Revista Historiador**, n. 9, 2017.

JEAN-BAPTISTE Debret. Museu afro brasil. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/08/jean-baptiste-debret>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Tradução: José Eduardo Rodil; revisão: Ruy Oliveira – Lisboa: Edições 70, 2008.p.9-10.

KARL von Martius. O alemão que explorou as entranhas do Brasil e 'batizou' nossa natureza. Marcus Lopes. BBC. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46995817>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual.** Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006, p. 98-99.

KOSSOY, Boris. **1941 – Fotografia & História.** 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, p. 35-50.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória.** 5 Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

LORENZONI, Ionice. **Livro Didático, 75 anos de História.** Disponível em <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MARIELLE Franco: Política e socióloga brasileira. Rebeca Fuks. 25 jun. 2020. Disponível em:< https://www.ebiografia.com/marielle_franco/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico.** In: SILVA, Marcos A. (org.). Repensando a história. São Paulo/ANPUH: Marco Zero, 1984.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** concepções para a Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010a. 128p. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/LIVRO%20CONCEPCOES%20com%20ficha%20catalografica79156916090010.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Diversidades Educacionais./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti. 308p. p.84., 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas:** Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 118 p. p. 9-38, 2012.

MAUAD, Ana Maria. Usos e Funções da Fotografia Pública no Conhecimento Histórico Escolar. **História e Educação.** v. 19, n. 47, p. 81-108, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00081.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. 2019.

MESTRE Didi (Deoscóredes M. dos Santos). Museu AfroBrasil. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscoredes-m-santos>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, v. 12, n.3 (30), pp. 179 - 197, set./dez., 2012. Disponível em:<

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15-38.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. v. 13, n. 25//26, p. 151-152. set.92/ago.93, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/adria/Downloads/revista_v13_elza-nadai.pdf> Acesso em 23 mar. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 2009.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos Negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da lei 10.639/03**. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2009.

PEDRO Bruno. Enciclopédia Itaú rural. Biografia Pedro Paulo Bruno. 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24457/pedro-bruno>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des) caminhos do ensino de História no Brasil. In: **Revista Trilhas da História. Três Lagoas**. v.7, n.13, jul-dez 2017.p. 3-23. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-27.

SANTA`NA, Antônio Olímpio de. História e cultura e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados, in: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005.

SANTOS, Evandro. A História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista. **História da historiografia**. Ouro Preto, n 9, agosto, 2012. p.88-105. Disponível em<<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/search/search?csrfToken=417a6013f0f5f3894bc4e4f9ffd1483f&query=A+Hist%C3%B3ria+geral+do+Brasil%2C+de+Francisco+Adolfo+de+Varnhagen%3A+apontamentos+sobre+o+g%C3%AAnero+biogr%C3%A1fico+na+escrita+da+hist%C3%B3ria+Oitocentista>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História de Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 17 de jul.2018.

SEU Jorge. Disponível em: <https://www.seujorge.com/pt_br/perfil>. Acesso em 27 de dez. 2019.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005, p.23.

SILVA, Ana Célia. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 25-139. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

SILVA, Aparecido Borges da. SÁ, Nicanor Palhares. Construindo a Identidade Social Mato-Grossense nos Livros Didáticos Escolares de História de Mato Grosso (1900-1930). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011.p. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300891446_ARQUIVO_APARECIDO_SILVA.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

SOUSA, Liliane Pereira. **A representação do negro nos livros didáticos do componente curricular-história-fundamental I**. Bilros, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 36-63, jul.-dez. 2016. Seção artigos. p. 39-40. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=2312>> Acesso em 24 mar. 2019.

TEREZA de Benguela, a Rainha Tereza. Ascom. Palmares Fundação Cultural. 2017. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=46450>> Acesso em: 3 mar. 2020.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.