



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PROFHISTÓRIA

Ser preto em páginas brancas: análise de ilustrações do processo de evolução da espécie humana em livros didáticos de história.

Fabício José Pimenta de Araújo

João Pessoa – PB

Fabício José Pimenta de Araújo

Ser preto em páginas brancas: análise de ilustrações do processo de evolução da espécie humana em livros didáticos de história.

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação de História, da Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Ensino de História, na Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Roberto de Azevedo Maia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

João Pessoa – PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663s Araújo, Fabrício José Pimenta de.

Ser preto em páginas brancas : análise de ilustrações do processo de evolução da espécie humana em livros didáticos de história. / Fabrício José Pimenta de Araújo. - João Pessoa, 2024.
116 f. : il.

Orientação: Paulo Roberto de Azevedo Maia.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Discriminação - Pessoas negras. 2. Livro didático - Ilustrações. 3. Ensino de história. 4. Evolução da espécie humana. I. Maia, Paulo Roberto de Azevedo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 316.647.82-054(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 14

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, através da Plataforma Google Meet (meet.google.com/izj-putn-iov), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) FABRICIO JOSE PIMENTA DE ARAUJO. A banca examinadora foi composta pelos professores Dra. FABIA BARBOSA RIBEIRO, examinadora externa à instituição, Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, UFPB, examinadora interna, Dr. PAULO ROBERTO DE AZEVEDO MAIA, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte da professora Dra. PRISCILLA GONTIJO LEITE, coordenadora do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dr. PAULO ROBERTO DE AZEVEDO MAIA, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "Ser preto em páginas brancas: análise de ilustrações do processo de evolução da espécie humana em livros didáticos", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o professor Dr. PAULO ROBERTO DE AZEVEDO MAIA, presidente, passou a palavra à professora Dra. FABIA BARBOSA RIBEIRO, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, à professora Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Documento assinado digitalmente

gov.br

PAULO ROBERTO DE AZEVEDO MAIA

Data: 01/03/2024 22:12:01-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. PAULO ROBERTO DE AZEVEDO MAIA, UFPB, Presidente

Documento assinado digitalmente

gov.br

FABIA BARBOSA RIBEIRO

Data: 04/03/2024 11:47:03-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. FABIA BARBOSA RIBEIRO, UNIFESP, Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente

gov.br

CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES

Data: 04/03/2024 15:33:24-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, UFPB, Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente

gov.br

FABRICIO JOSE PIMENTA DE ARAUJO

Data: 04/03/2024 22:00:24-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

FABRICIO JOSE PIMENTA DE ARAUJO, Mestrando

Dedico esse trabalho as mulheres de minha vida: Dona Cida, minha mãe, sem a senhora nada disso seria possível. Minha esposa, Natália, sempre me apoiando e estando ao meu lado em todos os momentos. As minhas filhas, Maria Valentina e Alice. A minha irmã, Ana Karla, por seu apoio.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por motivos supremos.

Ao meu Orientador, professor Dr. Paulo Roberto de Azevedo Maia, por sua gentileza, paciência e contribuições sempre tão precisas.

A professora Cláudia Lago por sua participação e apontamentos.

A professora Fábiana Barbosa por sua disponibilidade e contribuição.

A professora Priscila Gontijo por suas indicações.

A minha esposa Natália, por seu apoio e compreensão.

As minhas filhas Maria Valéria e Alice, estudem sempre para aproveitar melhor a vida.

A minha mãe, Dona Cida, sempre paciente e compreensiva.

Aos meus amigos e amigas, conhecidas e conhecidos, parceiras e parceiros do mestrado e da vida.

Ao Memorial do PNL, pelo empenho da equipe em sempre permitir acesso a todos os livros didáticos solicitados.

Enfim, a todas/es/os que direta ou indiretamente, contribuíram para realização desse trabalho.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Km	Símbolo de Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Sigla usada por movimentos sociais de reivindicações de direitos e demandas das pessoas que se consideram lésbicas, gueis (ou gays), bissexuais, transgêneros, queer, assexuais, pansexuais, não-binárias e mais identidades que por ventura não estejam incluídas
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAE	Serviço de Atendimento especial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SNDR	Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		Página
Figura 1	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	46
Figura 2	Cópia de imagem digital de um esboço de Charles Darwin	52
Figura 3	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	55
Figura 4	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	57
Figura 5	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	59
Figura 6	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	65
Figura 7	Cópia digital da capa do livro Nova História Crítica	92
Figura 8	Cópia digital da capa do livro Nova História Crítica	93
Figura 9	Cópia digital da capa do livro Nova História Crítica	94
Figura 10	Cópia digital de página do livro Nova História Crítica	97
Figura 11	Cópia digital de página do livro Nova História Crítica	98
Figura 12	Cópia digital de página do livro Nova História Crítica	99
Figura 13	Cópia digital de página do livro Estudar história: das origens do homem à era digital	101
Figura 14	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	104
Figura 15	Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana	105

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 Quadro dos livros analisados	14

RESUMO

Araújo, Fabrício José Pimenta de. Ser preto em páginas brancas: análise de ilustrações do processo de evolução da espécie humana em livros didáticos de história. Orientador: Paulo Roberto de Azevedo Maia. João Pessoa. 2023. 126p. Dissertação. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação de História, Universidade Federal da Paraíba. 2023.

Esse trabalho analisa ilustrações relacionadas ao ensino de história sobre o tema do processo de evolução da espécie humana em cinco livros didáticos. O critério de escolha foi a disponibilidade de acesso ao material. Nosso problema foi a identificação de imagens que simbolizam a minimização e a invisibilidade de pessoas negras nessas ilustrações. Nosso objetivo é identificar a presença da branquitude como elemento estrutural em sua confecção. Especificamente, perceber se a Lei 10.639/2003 altera esse panorama visual e ampliar a disponibilidade de material de apoio didático. O recorte temporal está centrado entre os anos de 2002 e 2014, ou seja, antes e depois da promulgação dessa Lei. Nossa fonte primária são os livros didáticos selecionados a partir de minha trajetória como professor de história da Fase Final do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino. O percurso teórico-metodológico está estruturado na revisão bibliográfica dos principais quadros teóricos que fundamentam as discussões sobre legislação educacional brasileira, basicamente, PCNs, Lei 10.639/2003 e BNCC; no estudo da semiótica para análise das ilustrações, questões sobre o uso de imagens na educação e na dimensão propositiva, elaboraremos um manual como material de apoio paradidático voltado para a formação pedagógica de professoras e professores da disciplina de história, denominado, “*Como ler imagens para educação étnico-racial*”, com o propósito de servir como subsídio para análise desse tipo ilustração. Nesse aspecto, também serve como um suporte para qualificação de professores e professoras na identificação de estratégias de minimização e/ou invisibilidade o continente africano e seus representantes no material de trabalho.

Palavras-Chaves: Livro didático; discriminação; ensino de história.

ABSTRACT

Araújo, Fabrício José Pimenta de. Being black on white pages: analysis of illustrations of the process of evolution of the human species in history textbooks. Advisor: Paulo Roberto de Azevedo Maia. João Pessoa. 2023. 126p. UFPB/DH/PPGH, 2023. Master's Thesis (in History).

This work analyzes illustrations related to the teaching of history on the theme of the process of evolution of the human species in five textbooks. The selection criterion was the availability of access to the material. Our problem was identifying images that symbolize the minimization and invisibility of black people in these illustrations. Our objective is to identify the presence of whiteness as a structural element in its creation. Specifically, understand whether Law 10,639/2003 changes this visual panorama and expand the availability of teaching support material. The time frame is centered between the years 2002 and 2014, that is, before and after the promulgation of this Law. Our primary source is the textbooks selected from my career as a history teacher in the Final Phase of Elementary School in public schools. education. The theoretical-methodological path is structured in the bibliographical review of the main theoretical frameworks that underlie discussions on Brazilian educational legislation, basically, PCNs, Law 10,639/2003 and BNCC; in the study of semiotics for the analysis of illustrations, questions about the use of images in education and in the propositional dimension, we will prepare a manual, attached, as paradidactic support material aimed at the pedagogical training of teachers of the history discipline, called, "How to read images for ethnic-racial education", with the purpose of serving as a subsidy for analyzing this type of illustration. In this aspect, it also serves as support for the qualification of teachers in identifying strategies for minimizing and/or invisibly the African continent and its representatives in the work material.

Key words: Textbook; discrimination; teaching history.

SUMÁRIO

Página

Introdução	13
Capítulo 1. Apontamentos sobre pesquisas no ensino de história, PCNs, Lei 10.639/2003 e BNCC	18
1.1 Branquitude nas pesquisas	18
1.2 PCNs e a Lei 10.639/2003	24
1.3 A BNCC e as questões étnico-raciais	37
Capítulo 2. Brancos ao invés de africanas ou africanos: opções ou equívocos?	43
2.1 Análise das ilustrações	43
2.2 Imagens nos livros didáticos	69
2.3 Formação de professoras e professores para educação de questões étnico-raciais nas representações imagéticas	75
Capítulo 3. Imagens, livros didáticos e formação de professores	82
3.1 Iniciando com os temas	82
3.2 Breve glossário	86
3.3 Lendo, aprendendo e contrapondo à branquitude imagética	91
Considerações finais	109
Referências	111

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa analisará ilustrações sobre a evolução da espécie humana em livros didáticos de história do quinto e do sexto ano (Quadro 1) adotados nas escolas com as quais o autor lecionou. Primeiramente, analisaremos as do livro usado no ano de 2005 pela a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Argemiro de Figueiredo, em Campina Grande, Paraíba.

Trata-se de uma escola urbana, listada no Inep sob o número 25072021. Atende aos moradores do bairro Catolé, zona sul, tem mais de 501 e menos de 1000 estudantes matriculadas(os)¹, entre o Ensino Regular e EJA. Infelizmente não foi possível acessarmos os perfis étnico-raciais. O Inep é o órgão federal responsável pelas pesquisas e avaliações do sistema educacional brasileiro.

Em seguida, analisaremos as ilustrações dos livros didáticos na rede municipal de ensino da cidade de Soledade, no Estado da Paraíba. Especificamente, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Luiz Gonzaga Burity, na Fase Final do Ensino Fundamental. Também se trata de uma escola urbana, registrada no Inep sob o número 25058770. Possui 1070 estudantes matriculadas(os)², entre as modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e adultos (EJA).

Em nenhuma delas foi discutido ou exposto o Projeto Político Pedagógico (PPP); portanto, não poderíamos precisar quais são as metas, intenções e objetivos pedagógicos dessas instituições educacionais.

Abaixo, segue o quadro dos livros analisados.

¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>>. Acessado em: 13 outubro 2023.

² Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>>. Acessado em 13 outubro 2023.

Quadro 1 – Livros didáticos analisados

Nº POR ORDEM CRONOLÓGICA	TÍTULO	AUTOR(A)(AS)	EDITORA	ANO DO PNLD	SÉRIE
1	Nova história crítica	Mario Furley Schmidt	Nova Geração	2002	5
2	Nova história crítica	Mario Furley Schmidt	Nova Geração	2005	5
3	Nova história crítica	Mario Furley Schmidt	Nova Geração	2008	5
4	História: das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick e Myrian Bechó Mota	Moderna	2011	6
5	Estudar história: das origens do homem à era digital	Patrícia Ramos Braick	Moderna	2014	6

Fonte: Autoria própria. 24 março 2023.

Como podemos observar, os anos do Ensino Fundamental, variam. Isso aconteceu em função da sanção da Lei 11.274 (Brasil, 2006). Seu objetivo foi se adequar as diretrizes traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Dessa maneira, o que era quinta série passou a ser o sexto ano da Fase Final do Ensino Fundamental, sucessivamente até o nono. O mesmo ocorreu com as obras didáticas, as editoras foram compelidas para promover mudanças com o propósito de se adaptarem a essa nova exigência.

O objetivo de nossa análise imagética sobre o processo de evolução da espécie humana empreendida nesses livros (Quadro 1) é perceber os elementos visuais que lhe dão sustentação. Buscar entender se estão de acordo com seus enunciados textuais. Queremos

perceber se a branquitude está ditando as regras nessa confecção ou se seguem um padrão discursivo dialogando com os postulados cientificamente aceitos sobre esse processo.

Assim, algumas questões surgem. Como ele foi transmitido visualmente pelos livros didáticos selecionados? Qual objeto visual foi escolhido? Como mobilizaram a retórica visual? Transmitiram a mesma mensagem dos textos? Auxiliaram no ensino da pré-história do continente africano? Transmitiram o necessário para o aprendizado dessa temática? Com a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que obriga o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos, houve mudanças no panorama visual para representar imageticamente esse processo? Reforçaram estereótipos e, com isso, estimularam preconceitos? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) melhoraram a qualidade do ensino de história para abordar essa temática? Como a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017b) trata as questões étnico-raciais? As formações pedagógicas estão aptas a oferecer temáticas específicas para qualificar o olhar das professoras e professores sobre os objetos visuais de seus livros didáticos, ou servem mais para exercer pressão e controle no ambiente escolar? Ajudam com eventuais distorções nos conteúdos imagéticos dos livros didáticos? Existe a possibilidade de acesso a materiais paradidáticos e abordagens diferenciadas?

Esses incômodos conduziram o autor a viver um paradoxo: sendo um professor de pele branca, conseqüentemente portador de privilégios, debater questões étnico raciais relacionadas ao ensino da pré-história do continente africano.

Como sabemos, a África é o local do surgimento e desenvolvimento dos seres humanos, incluindo os *Homo sapiens sapiens*. Estes são considerados a espécie humana moderna e última desse processo, como discutido por Marta Mirazón Lahr (1997), Sérgio D. J. Pena; Maria Cátira Botoline (2004), Walter A. Neves (2006), entre outros. Será que os esses objetos visuais transmitiram isso?

Como apontado por Cida Bento (2022) e Ruth Frankenberg (2004), nas sociedades onde prevaleceram o sistema escravista entre os séculos XVI e XIX, como é o caso da nossa, havia, e ainda ponderamos que há, uma hierarquização social feita a partir da classificação da cor da pele. Quanto mais clara, maiores são as possibilidades de tratamento diferenciado em relação a outros grupos. Adiante, discutiremos isso mais detalhadamente.

Nessa perspectiva contraditória, mesmo o autor não sendo afrodescendente, seu papel como professor de história impulsionou a buscar novos conhecimentos para lidar com

situações que envolvem aspectos das demandas sociais que chegam às salas de aula. Por vezes, suscitando discussões com resoluções difíceis, como as questões étnico-raciais e religiosas.

A primeira, pode advir no ensino de pré-história quando as discussões abordam a representação da cor da pele nas ilustrações do processo de evolução da espécie humana. Já a segunda, tem potencial de incomodar estudantes na contraposição da explicação religiosa.

É possível afirmarmos a partir de nossa própria experiência que há um número crescente de estudantes que consideram o conhecimento bíblico como prioritário para explicar a origem da espécie humana.

Em vista disso, compreendemos a necessidade de buscar novos conhecimentos, enfrentarmos novos desafios e pesquisarmos novos entendimentos para lidar da melhor forma possível com essas situações. Esse contexto nos faz sentir autorizados a debater além do nosso lugar de fala.³

Por fim, em nosso trabalho, usaremos a ideia de identidade negra. Sabemos que se trata de uma discussão complexa que abarca outras identidades, como a preta e a parda. Estas são usadas pelo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo demográfico de nossa população, através da autoidentificação. Ou seja, antes de mais nada, a pessoa tem que se sentir pertencente para poder se afirmar. Dessa maneira, é também uma identidade que exige das pessoas se perceberem diante de si mesmas e dos outros.

São discussões complexas que enfrentam muitos desafios. Por exemplo, quando alguém se diz pardo, ele ou ela se encontra em um local intermediário entre ser negro e branco. Para Kabengele Munanga (2005), trata-se de uma identidade fluída, que escapa de noções pré-concebidas de cor. Como veremos adiante, ser negro, em nosso entender, é assumir uma identidade política, pois implica posturas e posicionamentos que delimitam fronteiras sociais racializadas e normalizadas pela branquitude (Frankenberg, 2004).

Assim, embora não seja nosso objeto de estudo, em nossa análise imagética das ilustrações sobre o processo da evolução da espécie humana nos deparamos com a questão da identidade negra, já que lidamos com representações. Ressaltamos que ser negro ou negra é uma identidade múltipla e diversa, vivências particulares ou coletivas, onde pessoas de

³ Para ir adiante nas discussões sobre o lugar de fala, pesquisar Djamilia Ribeiro (2021); Walter Mignolo (2021).

diferentes origens geográficas, históricas e religiosas se identificam como negras de formas distintas.

Capítulo 1. Apontamentos sobre pesquisas no ensino de história, PCNs, Lei 10.639/2003 e BNCC.

1.1 Branquitude nas pesquisas

Quando observamos os currículos das graduações brasileiras, logo nos deparamos com a pouca ou nenhuma disponibilidade na oferta da disciplina história da África. Segundo Waldeci Ferreira Chagas (2017, p. 83), “quando não se exclui totalmente da proposta curricular dos cursos de licenciaturas, a história e cultura afro-brasileira e africana entram como coadjuvantes e o continente europeu é posto como determinante”. Assim, muitos concluem suas graduações do curso de história sem esse tipo de conhecimento.

Nesses casos, é a iniciativa particular quem motiva as pesquisas. Embora não seja nosso objeto, é de se questionar: por que ainda hoje muitos não tem a oportunidade de cursar ao menos uma disciplina da história da África em suas graduações?

Apesar da preocupação em tentar aproximar o universo escolar ao ambiente acadêmico universitário, como indicaram Marco Antônio Silva; Selva Guimarães Fonseca (2010), ainda persiste uma distância entre esses dois mundos. A cultura escolar muitas vezes é tratada de forma isolada.

Os autores apontam cinco fetiches que têm acompanhado o debate sobre o ensino de história nas últimas quatro décadas. O primeiro fetiche da busca incessante de novos objetos, inspirado na Nova História francesa. O segundo é o “*dernier cri*”, que valoriza a novidade do argumento como um fim em si mesmo. O terceiro é o da cultura escolar isolada de outras culturas, que reduz a escola a uma ilha fora da História. O penúltimo fetiche, é o de perceber o ambiente acadêmico universitário como único lugar do saber, desqualificando professoras, professores e estudantes da escola fundamental e média. Por fim, o fetiche da lei ou do Estado que tudo salva. Ou seja, políticas que ignoram as vontades intelectuais de professoras e professores, funcionários, estudantes e outros atores envolvidos no processo educativo.

As pesquisas têm contribuído para a ampliação de concepções e enfoques teóricos no ensino de história. Isso permitiu abordagens formuladas a partir das experiências dos envolvidos no campo da educação, expondo a importância do ambiente escolar para o ensino de história. Portanto, evidenciaram sua relevância, destacando que não ser tratada como

descartável, mas sim como um local plural na qual as possibilidades de ensinar e aprender estão disponíveis.

Além do mais, ressaltaram a importância das ações individuais das/os professores/as na efetivação ou não de políticas públicas voltadas para a educação. Cabe elas/es ministrarem suas aulas da forma que julgam necessária, independentemente das imposições curriculares. Conforme Silva; Fonseca (2010), é importante que o Estado assegure as condições para que o ensino de história seja uma experiência gratificante tanto para professoras e professores quanto para estudantes nas diferentes realidades escolares

Ao analisarem algumas trajetórias percorridas nas pesquisas sobre o ensino de história a partir dos anos 1960, as professoras Aryane Lima Costa; Margarida Maria Dias Oliveira (2007), entenderam que o ensino de história era percebido mais como área de formação e menos como objeto de pesquisa.

Porém, esse cenário vai mudando com abertura da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) para as professoras e professores do Ensino Básico, a partir de 1977. Com efeito, houve uma mudança de percepção sobre o ensino de história.

Mesmo sob a censura do Regime Civil-Militar, as pesquisas desenvolvidas a partir desse período trouxeram novos horizontes para a área. As universidades brasileiras criaram novos espaços para lidar com essa questão. Foram criados laboratórios de ensino de história como resposta às novas necessidades decorrentes da ampliação das pesquisas.

Dois eventos foram vitais para o estabelecimento de caminhos epistemológicos após a aceitação da ANPUH de suas novas filiações: o I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, no ano de 1988, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e o I Encontro de Pesquisadores na Área do Ensino de História, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1993. Esses eventos, no entendimento de Costa; Oliveira (2007), serviram como catalisadores para reflexões subsequentes sobre as carências relacionadas ao Ensino de História.

Dois grupos de estudos se formaram após esses eventos: um voltado para os professores de áreas específicas da história e outro mais centrado na pedagogia. O primeiro desenvolveu seus estudos com foco nas relações entre as pesquisas e o ambiente escolar do ensino básico, buscando uma aproximação entre esses ambientes aparentemente antagônicos.

Já o segundo se concentrou na formação de professores, utilizando as suas experiências em sala de aula como base privilegiada em suas análises.

Ambos, com enfoques distintos, ampliaram e diversificaram as perspectivas no ensino da história. Eles buscaram, no olhar de Costa; Oliveira (2007), uma aproximação entre o conhecimento histórico produzido nas universidades e o conhecimento escolar produzido nas redes básicas de ensino. Isso contribuiu para uma maior integração entre esses dois domínios e enriqueceu a abordagem do ensino de história.

As primeiras pesquisas têm enfoques voltados para a análise dos livros didáticos. Elas, principalmente dissertações de mestrado, tinham um caráter denunciativo, evidenciando a forma como os livros didáticos se estruturavam, no binômio heroico *versus* factual. Em geral, trechos dos livros eram selecionados com o intuito de construir uma crítica sobre abordagens a determinados temas.

Embora Costa; Oliveira (2007) apontem exceções a esse caráter, destacam que a maioria dessas pesquisas são resultantes de experiências individuais de professoras e professores em seu trabalho nas salas de aula. Infelizmente, de acordo com as autoras, mesmo que essas experiências tenham sistematização junto às equipes das universidades, são ações individuais em situações específicas que não encontram repercussão além de suas salas de aula.

Boa parte dessas pesquisas está relacionada ao desenvolvimento de estratégias para a utilização de materiais didáticos nas salas de aula, bem como à oferta de capacitação, por meio das instituições universitárias, aos professores da rede básica de ensino. Um aspecto interessante, evidenciado pelas autoras, se refere aos papéis atribuídos aos professores: os universitários são percebidos como formadores, enquanto os da rede básica de ensino são vistos como meros transmissores de conhecimento. Assim, essas pesquisas, ao elegerem livros didáticos, currículos e leis como objeto de análise, priorizam aspectos externos à sala de aula.

Por fim, gostaríamos de destacar que o tema da branquitude é praticamente inexistente nas pesquisas brasileiras. Através de buscas nos principais bancos de teses e dissertações, mesmo com objetivos distintos, Lourenço da Conceição (2008) e Regina Rodeghero (2022) constataram que o tema é praticamente inexistente pesquisas brasileiras. Embora haja uma emergência atual para estudar a branquitude no ensino de história, ainda é uma discussão muito incipiente.

Analisar essa categoria é importante, no ângulo dos autores, por problematizar o lugar tanto das pessoas consideradas como brancas quanto às negras em nossa sociedade. Isso aprofundaria, as relações étnico-raciais. Asseguraria que os sujeitos com o fenótipo, cor da pele, em tonalidades socialmente branca, não se enxerguem como uma categoria racializada.

Para Aníbal Quijano (2005), as pessoas consideradas brancas não têm seus corpos racialmente marcados. Isso também foi percebido por Cardoso (2008), ao observar que as pesquisas realizadas em populações brasileiras de origem italiana e alemã, não são classificadas como temática racial, é como se fossem a-raciais. O mesmo não ocorre com as populações afro-brasileiras. Diz respeito, então, a uma estratégia de naturalização do branco nessas pesquisas.

Nesse caminho, os corpos se tornam espaços de reivindicações. Não são apenas entidades fisiológicas, mas corpos políticos estigmatizados e afetados por questões sociais. Tornam-se palcos para a reconfiguração de perspectivas, buscando evidenciar biografias silenciadas, eventos esquecidos e narrativas historicamente inferiorizadas (Quijano, 2005).

Como se não bastasse, a branquitude não se limita apenas a ser uma característica da cor da pele, mas sim um lugar racial invisível que é legitimado por regras de conduta racialmente segmentadas.

Refere-se de um elemento de identificação racial que molda a forma como os indivíduos brancos se percebem, se relacionam entre si e com a sociedade (Frankenberg, 2004). A branquitude é, portanto, uma construção social, cultural e histórica que organiza as relações raciais.

Ser branco implica possuir uma condição que autoriza receber um tratamento social diferenciado daqueles que não compartilham da mesma cor de pele.

Assim, de acordo com Cida Bento (2022), cria-se implicitamente um pacto de branquitude na sociedade. Ou seja, um acordo não verbalizado de autopreservação, que serve aos interesses de certos grupos e perpetua o poder das pessoas brancas. Com intuito de mantê-lo no poder, esse pacto é moldado em contextos específicos, sendo renegociado e redefinido para se adaptar às circunstâncias.

Isso se justifica porque partimos da hipótese de que uma sociedade, como a nossa, marcada por quase três séculos de um sistema escravista, no qual a cor da pele era, e ainda é, determinante, naturaliza e universaliza as pessoas consideradas brancas.

A noção de diferença e a construção social dos outros sujeitos são estabelecidas a partir da ideia do ser branco. Conforme lembra Frankenberg (2004), a hegemonia branca se dissipa em conceitos aparentemente universais, como "o homem" e "a humanidade".

Em nosso caso, a visualização desse "homem" é apenas de brancos e magros. Não foi possível aferirmos a presença feminina nas ilustrações analisadas, como veremos adiante. Isso possibilita condições simbólicas dos homens brancos se legitimarem imagética e socialmente como racialmente privilegiados.

Existe uma distinção entre branquitude crítica e acrítica. A branquitude crítica tem uma postura, como evidencia Cardoso (2008), de enfrentamento ao racismo. Quando se reconhece a existência, por parte dos brancos, de uma sociedade estruturada racialmente, debatendo as questões raciais em diversas instituições que compõe a teia social, especialmente as escolas, buscaria privilegiar criação de políticas públicas que procurem dirimir situações que minimizam, inviabilizam e desrespeitam as populações afrodescendentes, ou seja, usa do racismo como marcador social.

A branquitude crítica percebe que as pessoas de origem branca, historicamente ocupam posições privilegiadas desde a colonização, no século XVII, até os contextos pós-coloniais. Além disso, não se reconhecem como sendo uma classificação racial. É uma camada social que chamaremos de a-racial, imune as categorizações. Se opor em relação a essa estrutura é uma condição da branquitude crítica.

Por outro lado, temos a postura da branquitude acrítica. É o albergue dos grupos supremacistas brancos, como neonazistas, mas também xenófobos e grupos segregacionistas. Serve como um espaço de afirmação de normas, expectativas e privilégios dessas pessoas (Cardoso, 2008). Questionar isso significa rever papéis atribuídos aos grupos sociais. Distanciar-se dela, implica em reconhecer as vantagens estruturais e sistemáticas que os brancos tem em relação aos outros.

Dessa forma, a branquitude crítica se opõe às estruturas racialmente concebidas e busca incorporar em suas pesquisas uma abordagem teórica que discuta esse lugar privilegiado ocupado pelas pessoas de origem branca. Entendemos que o racismo não se limita apenas a pessoas negras, mas também afeta as populações indígenas, estrangeiras, em especial africanas, bem como asiáticas, entre outros grupos.

Estamos discutindo a presença da branquitude nas pesquisas no ensino de história, procurando reposicionar nossas perspectivas e adotar uma abordagem crítica. Com o aumento de estudos sobre esse tema, pretende-se desconstruir a ideia de que o branco representa o modelo de beleza, civilização e o ideal de ser humano (Cardoso, 2008).

Assim, quando se aborda a categoria de relações étnico-raciais, o foco das pesquisas é quase exclusivamente direcionado às populações afro-brasileiras (Cardoso, 2008). Parece haver uma suposição de que o branco não é uma de categoria racializada, como se apenas negros fizessem parte desse universo.

Portanto, nosso trabalho se insere nesses pontos, adotando uma postura da branquitude crítica. Partimos da hipótese de que os negros enfrentam maiores dificuldades para alcançar seus objetivos em comparação aos brancos. Compartilhamos com Silvio Almeida (2019) a existência de um racismo arraigado nas estruturas da sociedade brasileira. Para ele, a cor da pele vem servindo de marcador para legitimar nossas desigualdades sociais. Adiante retomaremos.

1.2 PCNs e a Lei 10.639/2003

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (Brasil, 1998) foram criados sob justificativa de melhorar a qualidade da educação, estabelecendo diretrizes curriculares em todo o território nacional. Sua fundamentação legal está no Artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Artigo 26 da Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Brasil, 1996).

Os PCNs (Brasil, 1998) têm como propósito fornecer orientações pedagógicas, objetivos de aprendizagem e conteúdos considerados necessários para cada etapa da Educação Básica. A Educação Básica abrange a Educação Infantil (de zero a seis anos), o Ensino Fundamental (de sete a quatorze anos) e o Ensino Médio (de quinze a dezessete anos).

A dimensão econômica teve forte relação com a implementação dos PCNs (Brasil, 1998) durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Para o professor Carlos Leonardo Kelmer Mathias (2011), nesse período, houve uma busca pelo aprofundamento da participação do setor privado na economia brasileira. O governo realizou privatizações de empresas estatais e buscou alcançar superávits primários na balança comercial, entre outras medidas.

A LDB (Brasil, 1996), implementada na década de 1990, também foi vista como parte dessa política educacional no contexto da globalização econômica. Mathias (2011) observou que LDB (Brasil, 1996), juntamente com os PCNs (Brasil, 1998), tornou o ensino da disciplina de História obrigatório e separou da Geografia, transformando-as em disciplinas independentes. A consequência disso foi a extinção das antigas disciplinas de Estudos Sociais.

Vale ressaltar que os PCNs reforçaram o papel formativo da História na construção da identidade e da cidadania, bem como o reconhecimento do outro, o respeito à pluralidade cultural e a defesa do fortalecimento da democracia (Brasil, 1998). Estão organizados em três Eixos Temáticos: 1) História local e do cotidiano; 2) História das organizações populacionais; 3) História das representações e das relações de poder.

Nosso interesse está focado no segundo eixo, pois a partir dele surgiram outros conjuntos normativos que regulamentaram o ensino da história de grupos socialmente marginalizados, principalmente afro-brasileiros. Foi através das discussões iniciadas nesse

eixo que se deu a construção de políticas públicas voltadas para a implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas de todo o país.

Nesse mesmo documento, podemos observar que os “Temas Transversais” foram criados para abordarem questões sociais, entre elas a “Pluralidade Cultural”. O intuito para esse Tema era promover a construção de noções de inclusão e tolerância por meio da discussão da multiplicidade cultural, reconhecendo-a como formadora de uma identidade nacional mestiça (Brasil, 1998).

Esses debates ressoavam em diversos segmentos sociais. Desde os anos de 1960, o movimento negro já demandava por políticas públicas de igualdade racial. Ativistas, organizações sociais negras e intelectuais pleiteavam por políticas que hoje denominamos de afirmativas.

Quer dizer, estamos nos referindo a um conjunto de medidas jurídicas e administrativas voltadas para alcançar a igualdade de direitos. Esse princípio é estabelecido pela Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 5, que afirma que "todos são iguais perante a lei" (Brasil, 1998, p. 13). Conforme argumenta Joaquim B. Barbosa Gomes (2001):

“As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (p 89).

As políticas sociais são entendidas como mecanismos que visam promover a igualdade substancial ou material. A partir da noção de "política afirmativa", também conhecida como "ação positiva". São conceitos equivalentes, trazidos especialmente pelos movimentos sociais negros. A busca desse princípio é fundamental para esses movimentos porque garantem a isonomia de direitos

Em grande medida, podemos afirmar que essas políticas surgiram a partir dos anos de 1960 com maior destaque na França. De uma forma ampla, o intento era adotar uma abordagem jurídica que beneficiasse de forma positiva grupos minoritários historicamente discriminados.

A partir dos anos de 1970, houve aumento nas reivindicações por direitos e igualdades, especialmente por parte das mulheres que buscavam, e ainda buscam, combater a

violência e a desigualdade de gênero. Concomitantemente, o movimento negro, do ponto de vista de Amílcar Araujo Pereira; Jessika Rezende Souza da Silva (2021), denunciava o racismo histórico no Brasil e a marginalização de sua memória.

Em parte, essas reivindicações encontram respaldo na Constituição de 1988. A própria foi uma resposta do Estado brasileiro aos litígios por mudanças nos padrões morais e sociais exigidos por esses e outros grupos após a Ditadura Militar. Como resultado, uma série de políticas públicas foram criadas para implementação das reiniciações.

Assim para atender a essas densidades, nos anos 1990, o Estado brasileiro, inicialmente criou a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) e posteriormente outros órgãos estatais, para estabelecer políticas de combate ao racismo e aos preconceitos raciais. Foram vitórias dos movimentos sociais negros em suas lutas antirracistas.

A partir dos anos de 2000 essas lutas antirracistas conseguiram estabelecer um marco. Dali em diante, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira se tornaram obrigatórias nas escolas brasileiras, com o estabelecimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Com muita organização, os movimentos negros conseguiram aprova-la.

Isso desempenhou uma fronteira ao trazer à tona as subjetividades afro-brasileiras que antes eram objetificadas. Para Kátia Abud (1998) os africanos e africanas ganham aspecto notadamente de mercadoria. Para a autora havia uma prioridade em “os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país” (p 106).

Com a promulgação dessa Lei (Brasil, 2003), temas anteriormente invisibilizados, agora tem oportunidade de serem abordados adequadamente. Ou seja, contribuir no sentido de desfazer estereótipos relacionados à história da África e da cultura afro-brasileira.

Para nós, essa Lei (Brasil, 2003) busca superar preconceitos raciais, com vistas a evitar que textos e imagens nos livros didáticos no ensino de história reforcem situações de exclusão e marginalização das populações afro-brasileiras.

Conforme observado por Pereira; Silva (2021), foi uma conquista das reivindicações dos movimentos negros na luta contra o racismo e na busca pela igualdade racial. Em outros termos, em função de sua mobilidade, conseguiram efetivar uma demanda das políticas afirmativas.

Ao alterar a LDB (Brasil, 1996), nos Artigos 26 e 79, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) desencadeou mudanças que abrangem o currículo, o ensino e os livros didáticos de história. Todos esses aspectos deveriam se adequar a esses novos horizontes de expectativas.

Entendemos que a sua intenção é mudar a forma como a história da África e da cultura afro-brasileira é abordada, pretendendo evidenciar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, estimamos que também quer promover a valorização das pessoas que se auto identifiquem como negras.

Compreendemos, que essa lei visa à promoção da igualdade racial, através de uma recolocação historiográfica da história da África e da cultura afro-brasileira. É essencial valorizar as identidades negras e mostrar aos estudantes a conexão entre eles e um passado rico em desenvolvimento tecnológico, construções complexas e obras monumentais como pirâmides, palácios, templos, estradas, além de idiomas, alfabetos, matemática, astronomia, arte, etc. Dessa forma, busca-se apresentar o continente africano como um lugar de destaque e promover novas abordagens para temas antigos, porém silenciados.

Em nossa perspectiva, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) representa um rompimento com fronteiras invisíveis que delimitavam os conteúdos e os pressupostos da aprendizagem. É uma ponte que nos guia para entender representações de pessoas negras vislumbradas em papéis relevantes. Constitui uma reparação histórica aos afro-brasileiros. Ao reposicionar pessoas antes coisificadas como mercadorias, entendemos que ela desafia o pacto de branquitude, para nós, implícito no ensino de história e nas publicações didáticas.

Com isso, busca romper com esse pacto e criar uma abordagem mais justa e inclusiva, que reconheça a importância das contribuições afro-brasileiras e promova uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Sua meta é o reconhecimento das/os negras/os no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, bem como nos livros didáticos. Ela quer transgredir com a visão reducionista e estereotipada que os povos africanos como meras peças da engrenagem do sistema colonial, desconsiderando sua humanidade.

Com o seu advento dessa, o ensino da história foi compelido a escutar as vozes dos historicamente silenciados. Isso preferencialmente meio de procedimentos metodológicos que se firmem em abordagens teóricas que valorizem e respeitem às diferenças étnico-raciais.

Entendemos que adoção do conceito de direito epistemológico se estabelece como necessário para dar o lugar de fala aos grupos socialmente marginalizados. O intuito é superar

as limitações teóricas para lidar com noções de identidades sociais fluidas e flexíveis, adequadas a se posicionar e se reposicionar política e esteticamente diante das demandas emanadas por esses grupos.

Entendemos que o conceito de direito epistemológico, conforme compartilhado por Walter D. Mignolo (2021). Refere-se ao reconhecimento de que os corpos racialmente marcados pela classificação colonial têm o direito de se reenquadrarem nas narrativas históricas a partir de suas próprias perspectivas e experiências geo-históricas.

Isso implica o reconhecimento de que as comunidades indígenas, as identidades étnico-raciais, LGBTQIAPN+, entre outros grupos, têm suas próprias credenciais epistêmicas para construir suas histórias e conhecimentos.

Em outras palavras, é a consideração de que as crenças e conhecimentos desses grupos têm o mesmo *status* de verdade que outras formas de conhecimento. Isso, em grande medida, rompe com a hierarquia imposta pela classificação colonial. Implica valorizar e respeitar outras perspectivas, permitindo que as vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas e consideradas na construção das narrativas históricas.

Portanto, ao adotar esse o conceito, busca-se promover uma abordagem mais inclusiva e plural na educação, reconhecendo a diversidade de aspectos e experiências. Para nós, isso pode criar possibilidades de que cada grupo tenha o poder de construir sua própria história e conhecimento, idealmente em igualdade de condições.

Isso contribuiria para a superação do colonialismo epistêmico e para a construção de um ensino mais justo e equitativo. Questionamos então, por que um conhecimento é valorizado em detrimento de outros? Por que a História da África, em nosso caso, a pré-história, é desfavorecida imgeticamente em detrimento de uma ideologia?

O colonialismo estabeleceu o saber produzido no Ocidente, principalmente na Europa e posteriormente nos Estados Unidos da América (EUA) com *status* universal. Mignolo (2021) argumenta que, apenas eles são tidos como válidos. Isso levou à desconsideração e, consequentemente o não reconhecimento de outros sistemas de concepções epistêmicas.

A partir do processo de colonização no século XVI, foram historicamente marginalizados. O autor destaca que essa imposição do conhecimento ocidental como superior cria uma hierarquia de pensamento, ignorando outras formas de saberes.

Essa visão hegemônica do conhecimento ocidental como o único válido tem sido problemática. Ela desvaloriza, quando não exclui, perspectivas e saberes de outras culturas e tradições. Mignolo (2021), argumenta em favor da valorização dos conhecimentos e das epistemologias de grupos historicamente marginalizados, rompendo com a hierarquia imposta pelo colonialismo.

Para nós, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) traz o reconhecimento desses preceitos. Proporciona o direito epistemológico de aprendizagem de afro-brasileiras e afro-brasileiros. Consequentemente, busca proporcionar justiça cognitiva aos estudantes.

Como desdobramento dessas exigências legais, podemos adotar esse conceito de Boaventura de Souza Santos (2010). Refere-se a um conjunto de práticas que promovem um diálogo ativo entre diferentes formas de conhecimento, incluindo o conhecimento científico.

Essa perspectiva reconhece que todos os saberes podem ser enriquecidos por meio desse diálogo, sem hierarquias ou escalas epistêmicas que deslegitimem outras tradições de conhecimento.

Isso favorece a legitimidade da multiplicidade de perspectivas epistemológicas. Essa abordagem valoriza a coexistência com outras formas de conhecimento em uma situação de paridade, sem privilegiar um sistema em detrimento de outros. Ao desafiar essa hierarquia, o autor aponta que os saberes produzidos no contexto ocidental são frequentemente legitimados como universais, enquanto outros saberes são marginalizados e rotulados como tradicionais, étnicos ou folclóricos, afastados do espectro da validade universal.

Portanto, entendemos que Lei 10.639 (Brasil, 2003), reconhece o direito epistemológico das/os estudantes. Ela busca ampliar a noção de conhecimento, valorizando e incorporando diversas tradições de saberes, especificamente no que diz respeito aos povos africanos.

Essa abordagem estimula o diálogo entre formas díspares de conhecimento. Em nosso caso, ao abordar história da África, existe a possibilidade de debater os conhecimentos religiosos de diferentes tradições africanas, especialmente iorubá. Ela serve de fundamento cosmológico para a construção de espacialidades, sobretudo, os terreiros, das religiões afro-brasileiras. Para nós, isso contribui para formação de uma educação mais justa e inclusiva.

Os sistemas de conhecimento ocidentais, que incluem universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus e outros, na interpretação de Santos (2010), tendem a priorizar

sua própria produção de conhecimento em detrimento da diversidade de saberes existentes em outras culturas e contextos históricos. O autor argumenta que essa postura representa uma injustiça cognitiva. Para repará-la, ele propõe o desenvolvimento do que chama de "ecologia de saberes".

Consiste, ainda com Santos (2010), em reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes presentes na sociedade. Diante da multiplicidade é razoável estabelecer uma relação de diálogo e intercâmbio entre formas distintas de conhecimento. Essa abordagem busca superar a dominação epistêmica do conhecimento ocidental e valorizar outras tradições de que foram historicamente marginalizadas ou subjugadas.

Dessa forma, a ecologia de saberes busca promover justiça cognitiva compartilhando espaço para diversidade de conhecimentos e perspectivas. Isso serve para valorizar as contribuições dos saberes tradicionais, indígenas, afrodescendentes, ente outras culturas.

A proposta é que esses saberes sejam reconhecidos, respeitados e incorporados nos processos educativos, científicos e sociais. Isso permitiria maior inclusão e democratização do conhecimento.

“ecologia dos saberes [...] a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas alternativas que tem se tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-colonial e, por outro lado, promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos.” (Santos, 2010, p. 48)

O desafio é rever as relações entre os saberes locais e os considerados globais, assim como os saberes populares e acadêmicos. Em tese, haveria o compartilhamento de *status*, visando uma abordagem mais inclusiva e múltipla na produção e valorização do conhecimento.

Essa revisão das relações entre saberes, implica reconhecer outros conhecimentos possuírem validade e contribuições tão importantes para o entendimento do mundo e para a solução de problemas como o conhecimento científico. Não se trata de hierarquizar ou privilegiar um em detrimento de outro, mas sim de promover a interação e o diálogo entre eles.

Nessa direção, é necessário superar a visão de que apenas os saberes acadêmicos têm autoridade com validade universal, enquanto os locais, tradicionais e populares são desvalorizados ou vistos como inferiores. Em vez disso, é fundamental reconhecer sua importância e promover uma abordagem mais inclusiva.

Com a determinação da Lei 10.639 (Brasil), as questões étnico-raciais se intensificaram. Justamente para orientar questionamentos que emanaram dessas discussões, em 2004, o Ministério de Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Esse órgão foi responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (Brasil, 2004).

Para Martha Abreu; Hebe Mattos (2008) esse documento adota princípios teóricos do multiculturalismo estadunidense para lidar com o contexto educacional brasileiro. No entanto, nem as antigas referências teóricas, enfocadas a partir de noções baseadas em identidades étnicas mestiças, amplamente discutida nas academias, tampouco a nova abordagem, multiculturalista, seriam capazes de abarcar nossas particularidades.

Isto porque, segundo as autoras, estão baseados em uma “perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos, assim como antes se fazia com a noção de cultura e identidade nacional mestiça” (Hebe Mattos, 2008, p. 8).

As autoras indicam outra limitação teórica. Há uma concepção essencialista de negras e negros nesse documento. Isso ocorre porque estabelece uma relação direta ao considera-las apenas como descendentes de africanas e africanos, negligenciando as diversidades presentes nas identidades étnico-raciais.

Ainda conforme as autoras, não é possível separá-las de forma estática, tendo em conta apenas como descendentes do processo de escravização. Em contrapartida, a identidade branca era associada aos padrões ligados à liberdade dos senhores. Elas argumentam que essas questões não devem ser pautadas nesse binômio simplista.

Mesmo assim, com a sua aprovação se inicia um processo de reformulação curricular com o intuito de abordar o ensino de história de forma a superar as discriminações raciais presentes no ambiente escolar, herdadas de uma longa tradição educacional.

A partir dos anos de 1930, as teorias do branqueamento da população brasileira foram substituídas por uma perspectiva igualmente problemática em termos étnicos. Essa nova abordagem surge como uma alternativa às teorias racistas do século XIX, caracterizando-se mais como uma ideologia do que uma teoria propriamente dita.

Postulava a existência de uma suposta democracia racial no Brasil, feita a partir de uma mestiçagem consensual. Essa idealização é desdobramento das discussões levantadas nas obras de Gilberto Freyre, especialmente em sua obra mais conhecida, *‘Casa Grande e Senzala’*.

No âmbito da educação, essas teorias também exerceram influência. Elas resultavam em minimizações, silenciamentos e invisibilidades de grupos socialmente marginalizados. Os temas relacionados à história da África eram frequentemente abordados de maneira reducionista, concentrando-se principalmente na perspectiva da escravidão (Abud, 1998).

Tais interpretações se limitavam a uma perspectiva que restringia essas populações escravizadas ao seu papel produtivo, negligenciando a riqueza e diversidade de suas culturas e contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Desde os tempos coloniais a cor da pele foi e ainda é usado como critério de hierarquia social. Para Abreu; Mattos (2008), as ‘Diretrizes’ corroboram com essa ideia ao vincularem a construção da identidade preta em uma oposição binária ao branco europeu. Referem-se à dicotomia negros/brancos como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias nas relações sociais vigentes no país.

As “Diretrizes” buscaram trazer a discussão das relações étnico-raciais e das identidades negras para as escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Conforme destacado por Abreu; Mattos (2008), seria mais adequado utilizar outro conceito de identidade que ultrapassasse a dicotomia preto-branco.

Isso possibilitaria implementar uma pedagogia mais efetiva de combate ao racismo. No entanto, esse documento ainda se refere à identidade negra a partir dessa oposição. Esses embates e visões conflitantes foram gradualmente acomodados para se chegar a uma versão que contemplasse parcialmente esses entendimentos.

Devemos perceber as identidades sociais como sinônimo de hibridismo. Na educação das relações étnico-raciais, na compreensão de Abreu; Mattos (2008), significa reconhecer e valorizar as tradições que escapam do espectro escravista. As autoras afirmam que a

identidade negra brasileira é uma categoria eminentemente política, flexível e capaz de se adaptar aos diferentes contextos.

Aborda-las como fixas dificulta a implementação de políticas efetivas de combate ao racismo. Para superar essa limitação, é necessário adotar uma abordagem que as reconheçam como múltiplas e flexíveis, capazes de agenciam significações simbólicas para negociarem suas pautas.

A partir disso, foram necessárias novas abordagens no ensino de história. Como mencionado, os movimentos negros legitimamente exigiam uma recontextualização que não fosse eurocentrada. Eles não compartilhavam da visão de inferioridade das culturas que estavam fora do espectro sociocultural e histórico ocidental.

Entendemos da seguinte maneira: se não houvesse a branquitude como elemento estruturante no ensino e nos livros de história, personificado através de estratégias de objetificação ou invisibilidade de grupos sociais historicamente marginalizados, não haveria sentido de existir uma lei que mudasse esse cenário.

Desconhecemos alguma legislação específica que exija o ensino da Revolução Francesa, outra para Inglesa ou Russa. Não temos notícia de uma lei que verse sobre a obrigatoriedade do ensino da independência dos Estados Unidos da América. Mas porque foi necessário o Estado sancionar uma que obrigue lecionar o conteúdo da história da África de cultura afro-brasileira?

A propósito, já deveria sê-lo, pois o Artigo 5 da Constituição Federal (Brasil, 1988) preconiza a igualdade de direito para todas brasileiras e brasileiros. Consequentemente, esse princípio já deveria assegurar uma abordagem plural e inclusiva da história, que contemplasse a diversidade étnico-racial do país.

No entanto, os indicadores sociais (IBGE, 2022) demonstram que o marcador feito a partir da cor da pele, é uma realidade de hierarquia social. Ele tem relação com a pigmentação melanínica da pele, quanto mais escura, tanto maiores as possibilidades de exclusões.

Compreendemos que esses marcadores prejudicam ou inviabilizam o direito ao conhecimento, que é abarcado pelo Artigo 5 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Além disso, em seu Artigo 205, nossa carta magna também assegura o direito a educação a todas as brasileiras e brasileiros.

O acesso a conhecimentos cientificamente válidos, é um dever do Estado, o qual, é obrigado a disponibiliza-los aos seus cidadãos. É sua obrigação o oferecer um ensino de qualidade, inclusivo e que promova o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Para nós os PCNs (Brasil, 1996), através de seus Temas Transversais sobre a questão da Pluralidade Cultural, bem como a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (Brasil, 2004), representam marcos da luta antirracista na educação brasileira.

Essas conquistas são resultado das lutas dos movimentos sociais negros, que reivindicaram novas perspectivas teóricas para garantir seus direitos a uma existência histórica digna. Essas mudanças legais permitiram maior visibilidade, por conseguinte, valorização das histórias e culturas afro-brasileiras.

Isso legitima narrativas, reposiciona existências historiográficas, permite assumir protagonismos, faz reconhecer suas contribuições para a formação da identidade e cultura brasileira. Intentam reverter a submissões simbólicas e invisibilidades históricas presente nos livros didáticos (Quadro 1). O propósito é valorizar perspectivas outrora negligenciadas.

Sugerimos que a intenção da Lei 10.639 (Brasil, 2003), ao exigir não apenas o ensino da história da África, mas também da cultura afro-brasileira, procura reconhecer a diversidade étnico-racial do nosso país. Está em sintonia com a perspectiva de ecologia de saberes, porque aciona outras disciplinas para a discussão.

Por fim, é importante ressaltar que, embora a Lei 10.639 (Brasil, 2003) seja obrigatória, sua efetivação depende da vontade dos professores. Isso cria um contrassenso, pelo qual, de um lado, o cumprimento dessa lei é obrigatório, mas, por outro, sua implementação, assim como de outras, depende do interesse e comprometimento dos profissionais da educação (Pereira; Silva 2021).

Mesmo que exista uma lei (Brasil, 2003) que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História da África, sua implementação requer um tempo adequado. É importante destacar que isso não envolve apenas os professores, mas também depende do apoio e dos recursos fornecidos pelo Estado, como equipamentos e materiais necessários para sua efetivação.

Infelizmente, é culpa do Estado as dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras quando não oferece a devida capacitação, especialmente com profissionais engajados nas questões raciais.

Com base em nossa pesquisa bibliográfica, podemos constatar que autores como Bruno Nascimento dos Santos (2018) e Elisângela Coêlho da Silva (2018) compartilham dessa perspectiva. Para ambos, a formação de professoras e professores devem capacitá-los para desenvolverem sensibilidades e compreenderem que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) é uma legislação antirracista que visa combater o preconceito racial existente nas escolas.

Além dos motivos anteriormente elencados, entendemos que essa Lei (Brasil, 2003) desafia o pacto de branquitude. Ela desloca, ainda timidamente, o foco historiográfico da Europa para África e suas interconexões com a história do Brasil.

Portanto, compreendemos que embora seja um instrumento importante para superar visões estereotipadas e preconceituosas no ensino e nos livros didáticos de história, ainda enfrenta desafios significativos. Foi uma conquista dos movimentos negros que indagaram a persistência de uma visão eurocêntrica que marginalizava não-europeus.

Dessa forma, depreendemos que a Lei (Brasil, 2003), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (Brasil, 2004), afrontam essas concepções ao reposicionar africanas e africanos, afro-brasileiras e afro-brasileiros, nos currículos, no ensino e nos livros didáticos de história.

Finalmente, esses arcabouços legais podem proporcionar as professoras e professores possibilidades de planejamentos de aulas para que estudantes se sintam representados textual e imageticamente. Isso pode ser mobilizado através de um reenquadramento tanto na abordagem, quanto nos conteúdos, especialmente sobre história da África e da cultura afro-brasileira.

Assim, poderia favorecer a construção do processo de aprendizagem por meio da desvinculação de representações de interioridade, passividade e invisibilidade. Estudantes negros poderiam se reconhecerem nos conteúdos curriculares, fortalecendo suas autoestimas. Ademais, traria reconhecimento que, por sua vez, desenvolveria do sentimento de pertencimento, permitindo que se percebam nesses temas.

Isso contribuiria para uma educação que valoriza e respeita a diversidade racial que compõem o Brasi. A Lei 10.639 (brasil, 2013) trouxe um reposicionamento histórico para temas ocultados.

Vale ressaltar, porém, sem as estruturas fornecidas pelo Estado, essa Lei não cumpre seus objetivos. É seu dever capacitar as/os profissionais da educação para lidar com essas questões. Não recai sobre os ombros das professoras e professores o peso da não implementação das normas vigentes e a qualidade do ensino.

1.3 BNCC e as questões étnico-raciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), foi aprovada em 2017 depois de outras duas versões anteriores não serem aceitas. De acordo com Luís Fernando Cerri; Maria Paula Costa (2021), foi em um contexto político tumultuado, marcado por um Golpe de Estado que depusera a Presidenta Dilma Rousseff.

Outra característica apontada pelos autores, foi a verticalização das decisões. Isso excluiu o debate entre o ambiente escolar e o governamental. Inevitavelmente, surgem algumas dúvidas: Quais são as suas exigências jurídicas? Como possibilita nossas ações pedagógicas? Favorece postura crítica por parte das/os estudantes? Como aborda questões étnico-raciais? Existe diálogo com a Lei 10.639 (Brasil, 2003)? Como trata do ensino de pré-história, especialmente do continente africano?

A BNCC (Brasil, 2017b) gerou e ainda gera muitos questionamentos, com posicionamentos antagônicos. Iniciaremos nosso texto com uma explanação sobre seu estabelecimento jurídico, em seguida trataremos as circunstâncias políticas de sua elaboração e finalizaremos com análise das questões étnico-raciais estão presente nesse documento.

Foi o último movimento normativo estatal no Brasil que alterou os currículos de História, e, conseqüentemente, o ensino e os livros didáticos. A BNCC (Brasil, 2017b) é um documento curricular elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para atender às exigências do Artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1998) e do Artigo 26 da LDB (Brasil, 1996).

Formalmente, a BNCC (Brasil, 2017b) ocupa o centro do sistema educacional brasileiro, influenciando, as práticas pedagógicas, os currículos e as definições de conteúdo. No entanto, como veremos mais adiante, assim como a Lei 10.639 (Brasil, 2003), sua implementação depende mais do empenho de professoras e professores, do que a proclamação de um aparato legal específico.

Na década de 1990, do século XX, as discussões em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) proporcionaram um ambiente para estabelecer parâmetros no ensino de diversas áreas do conhecimento, incluindo a História. No pensamento das professoras Adriana Soares Relejo; Rafaela Albergaria Mello; Mariana de Oliveira Amorin

(2021), o embrião que resultaria na BNCC (Brasil, 2017b) foi desenvolvido a partir desses debates.

As autoras destacam que a primeira versão apresentava alguns rompimentos com a chamada História tradicional e propunha um currículo crítico ao eurocentrismo. Visão compartilhada por Cerri; Costa (2021) “As perspectivas inovadoras da primeira versão [...], de reduzir drasticamente os conteúdos de história antiga e medieval, foram alvo de ataques desde o primeiro momento.” (p.3).

Criou-se um percurso de críticas que incluía desde o Ministro da Educação da época, Dr. Renato Janine Ribeiro, que também é professor de filosofia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), passando por entidades de história, até os rincões mais conservadores. Justamente por ter um aspecto menos eurocêntrico, entendemos que por isso, suscitou muitos debates e tantas polêmicas, que uma segunda versão foi encomendada.

No segundo documento, publicado em 2016, Relejo, Mello; Amorin (2021), indicam que houve uma mudança de tom. Devolveu-se um currículo mais focado em conteúdos, apresentando o desenvolvimento da história do Brasil através de uma perspectiva eurocentrada.

A partir desse momento, os defensores da ideia de que a Europa é o núcleo da história do Brasil prevaleceram sobre a tentativa de uma abordagem temporal diferente. No entanto, essa versão não foi suficiente para ser aprovada e outra foi elaborada para atender às demandas políticas da época, marcada por convulsões.

“Em 2016, um golpe parlamentar, jurídico e midiático derrubou a presidenta Dilma Rousseff e, entre suas múltiplas consequências, impôs-se uma profunda reestruturação do sistema educacional, envolvendo diversas atitudes, como a reforma do Ensino Médio e a aprovação da versão definitiva da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental.” (Cerri; Costa, 2021, p.2)

Após reivindicações de novos atores sociais por sua participação na elaboração da BNCC (Brasil, 2017b), houve negociações para produzir um documento que refletisse seus interesses. Com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, foi anunciada em 2017 a terceira e última versão.

Nela, houve a introdução do conceito de “Competências”. Para Relejo, Mello; Amorin (2021) esse conceito foi obtido nos PCNs (Brasil, 1998). Isso, em conformidade com as autoras, indica um caráter normatizador da BNCC (Brasil, 2017b), ao estabelecer a obrigatoriedade do cumprimento das “Competências” e “Habilidades” no currículo.

A partir daí, vincula-se a qualidade do ensino à obrigação do cumprimento desses conceitos em todas/os estudantes. Do ponto de vista de Elielma Aparecida de Brandão; Guibison da Silva Cruz; Luana Fernandes (2022) toda essa responsabilidade foi atribuída tão somente aos professores. Independentemente das particularidades, dificuldades, precariedades, pressões políticas e outras questões do fazer pedagógico, todas/s devem alcançar suas metas educacionais.

Essa obrigação, segundo as professoras Maria Aparecida Santos; Suzana Lopes Salgado Ribeiro; Vanessa Odorico Onório (2020), se reveste de um caráter pragmático. Para as autoras, a BNCC (Brasil, 2017b) subordina a epistemologia do conhecimento histórico a um valor de utilidade ao conhecimento, por designar as “Competências” como fundamento pedagógico. Nesse aspecto, todo conhecimento histórico serve para realizar algo. Em outras palavras, a capacidade cognitiva das/os estudantes está atrelada à sua disposição de apreensão dos conteúdos programáticos.

No sentido oposto, Relejo, Mello; Amorin (2021), percebem as “Competências” como um espaço de possibilidade de ação que a BNCC (Brasil, 2017b) define como "atitude historiadora". É um lugar que tanto professoras e professores como estudantes podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de diferentes fontes.

Isso, na visão das autoras, potencializa o ensino de história. Quando se analisam diferentes fontes, também se criam oportunidades de reconstrução do passado em novos sentidos. Além disso, ao sistematizar e fundamentar o trabalho das professoras e professores, essa abordagem metodológica aumentaria a possibilidade de leituras diferenciadas do mundo, pois iria “dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado” (Relejo; Mello; Amorin, 2021, p. 15). Portanto, as autoras entendem que essa ferramenta expande as oportunidades de desenvolvimento do conhecimento histórico nas escolas.

Por essa razão, na interpretação das autoras, nas “Competências Gerais” da BNCC (Brasil, 2017b), há uma mensagem a ser considerada positivamente: "a escola não é somente

um lugar que trata de conteúdos e conhecimentos" (Relejo; Mello; Amorin, 2021, p. 11). As professoras e professores devem, segundo as autoras, se apropriar desse documento, explorando suas potencialidades e adotando uma atitude mais historiadora no dia a dia de seu trabalho.

Houve avanços e reconhecimentos na BNCC (Brasil, 2017b) em relação às questões étnico-raciais na compreensão de Relejo, Mello; Amorin (2021). No entanto, elas chegaram a essa conclusão usando exclusivamente como base a quantidade aparições dos termos "negro", "africano" e "indígenas" no documento.

Essa posição não é compartilhada por Cerri; Costa (2021). De acordo com esses autores, a primeira versão da BNCC (Brasil, 2017b) foi desconsiderada, porque as perspectivas inovadoras a respeito dos marcos temporais criaram imbróglis com setores (conservadores) da sociedade e passou a ser alvo de ataques. Para eles:

“não se tratava simplesmente de “trocar” antiga e medieval por África e indígenas, mas de descolonizar o ensino da História do Brasil redimensionando a contribuição de negros e índios para revisar a narrativa canônica, na escola, da tradicional história nacional.” (Cerri; Costa, 2021, p.16).

Ou seja, as mudanças promovidas posteriormente (re)colonizaram o ensino de história ao manter a divisão temporal quadripartite de um modelo eurocentrado. Isso representa uma perda para os movimentos negros e indígenas, uma vez que as mudanças minimizaram suas contribuições na estrutura curricular.

Em outra frente, as questões étnico-raciais, bem como os movimentos negros foram esvaziados a partir da generalização do conceito de “Diversidade” na BNCC (Brasil, 2017b). Santos; Ribeiro; Onório (2020) apontam uma discrepância. Segundo as autoras, esse conceito se estabeleceu nas pautas educacionais por meio das reivindicações dos movimentos negros, especialmente a partir dos anos 1980, quando o Movimento dos Trabalhadores em Educação requisitava sua introdução da educação para as relações étnico-raciais. No entanto, foi usado na BNCC (Brasil, 2017b). para se diluir em outras significações.

Assim, “Diversidade” foi hibridizado no interior do currículo e ganha diversos significados. Vejamos as autoras:

“Múltiplos sentidos “flutuam” em torno do termo diversidade, o qual é posicionado de forma a incluir os sentidos de inclusão, respeito às diferenças, desigualdade econômica e social, mobilidade social e até mesmo variedade e multiplicidade. Esse afastamento aponta para a exclusão dos referentes associados a diferentes sujeitos sociais, tais como aqueles provenientes das pautas do Movimento Negro, ou das demandas formativas do ensino de História.” (Santos; Ribeiro; Onório, 2020, p. 971).

Portanto, a história da África e da cultura afro-brasileira foram reduzidas a uma dimensão meramente cognitiva na BNCC (Brasil, 2017b). Isso resultou na perda do enfoque político da educação. Esse esvaziamento, no olhar das autoras, se reflete na prioridade voltada exclusivamente nessa capacidade das/os estudantes, deixando de lado a importância da dimensão política das relações étnico-raciais, que está associada ao movimento negro.

Essa hibridização do conceito de diversidade na BNCC (Brasil, 2017b), se dá a partir de sua dispersão entre as diversas áreas do conhecimento. No olhar de Santos, Ribeiro; Onório (2020), isso pulveriza os significados do termo, que flutua ora entre sinônimos de inclusão, ora como respeito as diferenças regionais, entre outros.

Assim, há uma homogeneização das expectativas didáticas. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017b), é compreendida “como mecanismo discursivo que opera dentro de um regime de verdade a serviço da busca de hegemonia no campo educacional e social” (Santos; Ribeiro; Onório, 2020, p. 691). Desse modo, nas questões étnico-raciais, há uma tentativa de dissociar o sentido de diversidade aos movimentos sociais negro.

A dificuldade em lidar com a diversidade na BNCC (Brasil, 2017b) está relacionada à adoção de um currículo estruturado no eurocentrismo (Cerri; Costa, 2021) e, para nós, na colonialidade do saber.

Conforme definido por Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do saber é entendida como um sistema de conhecimentos que foi utilizado para justificar não só o sistema colonial, baseado na classificação da cor da pele dos sujeitos sociais, como também na dominação política.

Essa dominação se estende aos aspectos econômicos, como a exploração de recursos naturais, mas também às formas de agir e saber que legitimam imposições culturais. Na mesma direção, Steven Feierman (1993), aponta lugares, povos e temas culturais que não ocupam uma posição relevante na história da civilização ocidental, foram historicamente

negligenciados e desvalorizados. Dessa maneira, sua relevância história não é reconhecida nos currículos.

Justamente por ousar ir nessa direção, Cerri; Costa (2021) perceberam, portanto, um intenso movimento de crítica à primeira versão da BNCC (Brasil, 2017b). Ela estabeleceu a inclusão de outros lugares e outros povos nos marcos temporais, desviando-se da colonialidade do saber. Faz isso, ao compartilhar o lugar de destaque na história antiga e medieval com à África e com os povos indígenas. Portanto, nessa versão, o documento representou um rompimento com a "gramática da temporalidade" (Cerri; Costa, 2021, p. 7).

Mesmo com ressalvas sobre as dificuldades estruturais do cotidiano escolas, concordamos com Relejo, Mello; Amorin (2021) quando incentivam professores e professoras a se apropriarem da BNCC (Brasil, 2017b). Já que se trata de um documento obrigatório, devemos explorá-lo para potencializar o processo de aprendizagem. Como observado, elas constatam que nas "Competências" é preconizado o uso da "atitude historiadora" como uma ferramenta metodológica. Isso poderia diversificar as possibilidades de leitura dos documentos e aumentar o interesse das/os estudantes pela disciplina, aprofundando o aprendizado histórico.

Por fim, entendemos, que a BNCC (Brasil, 2017b) apresenta entraves para questões étnico-raciais. Santos, Ribeiro; Onório (2020) ressaltam, como dito, a dissociação do conceito de diversidade. Para as autoras, esse processo separa os movimentos sociais negros das discussões levantadas nesse documento, uma vez que são responsáveis pela introdução desse conceito na educação brasileira. Dessa maneira, isso representaria um retrocesso para as questões étnico-raciais.

Assim, com todas as polêmicas suscitadas, a BNCC (Brasil, 2017b) é o último marco regulatório dos currículos nacionais. Porém, sua efetivação depende mais interesse das/os profissionais da Educação do que uma imposição estatal. Como não há nenhum órgão fiscalizador, assim como a Lei 10.639 (Brasil, 2003), sua implementação fica a critério das vontades individuais.

Capítulo 2. Brancos ao invés de africanas ou africanos: opções ou equívocos?

2.1 Análise das imagens

Optamos fazer a nossa análise imagética a partir de sua disposição por ordem cronológica. As publicações estão entre os anos de 2002 e 2014, ou seja, vamos rastrear se ocorreram mudanças com a criação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) nas representações imagéticas sobre o processo evolutivo da espécie humana. Isto é, partimos da hipótese de que essa Lei (Brasil, 2003) representa um marco na abordagem sobre a história da África, conseqüentemente, suas retóricas visuais.

Como nosso objeto visual trata desse tema, logo, está inserido no ensino de pré-história, especialmente do continente africano. Na pesquisa realizada pelas professoras Cláudia Cristina do Lago Borges; Maria Luísa Marcolino (2020), analisaram 30 cursos de Licenciaturas em História em universidades públicas do Brasil, nos anos de 2013 e 2020. Desse universo, apenas 36% incluíam a disciplina Pré-história em suas grades curriculares, enquanto 64% não dispunham.

Nessas graduações, formam-se professoras e professores com um vácuo nas temporalidades que envolvem esse período. Sem essa disciplina, não há como discutir apropriadamente os preceitos do processo de evolução da espécie humana, incluindo ocupação, adaptação, sistemas tecnológicos, organização social e cultural.

Esses futuros profissionais da educação, certamente enfrentarão contratempos em discutirem temas relacionados à pré-história. Por efeito, são compelidas/os a buscarem por outras fontes para satisfazer suas necessidades pedagógicas (Borges; Marcolino, 2020).

Embora as discussões sobre a pré-história estejam educação brasileira desde o século XIX, de acordo do Francisco Silva Noelli (2003), servia apenas como adendo do que se convencionou chamar de história geral. Mesmo que atualmente conste nos livros didáticos, especificamente os conteúdos de nossa pré-história, segundo o autor, são reducionistas. Sintetizam mais de 30 mil anos de história dos povos indígenas em um ou dois capítulos. Em contrapartida, os 500 anos da história do Brasil ocupam quase a sua totalidade.

Para as professoras Cláudia Cristina do Largo Borges; Priscilla Gontijo Leite (2021), o ensino de pré-história no ensino básico deveria evidenciar os processos de rupturas. Para as autoras, há uma necessidade de estabelecer uma perspectiva que entenda o processo de evolução da espécie humana a partir de estágios culturais.

Sem essa discussão, persiste uma visão distorcida na qual se compreende o recorte temporal da pré-história como o lugar do atraso, enquanto, na trilha contrária, o da antiguidade é considerado como o local do desenvolvimento das primeiras civilizações (Borges; Leite, 2021).

Essa abordagem reforça uma dualidade dispensável entre o ensino da pré-história e o da antiguidade. As professoras Borges; Leite (2021) propõem a realização de atividades transdisciplinares que evidenciem os processos de sedentarização.

O objetivo é demonstrar como os povos passam por processos distintos de adaptação de acordo com os locais geográficos específicos, a partir de suas competências tecnológicas. Ou seja, como a sua organização social permitiu alavancar em diferentes tecnologias para suprir suas necessidades. A realização dessas atividades viabiliza uma abordagem que supere essa dualidade de atrasado *versus* desenvolvido. Mas em nosso trabalho vamos nos ater somente à pré-história.

A BNCC (Brasil, 2017b) indica que o ensino pré-história já aconteça a partir do 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental. Nessa fase é abordando o surgimento da espécie humana, os processos migratórios e os primeiros habitantes das américas. No 6º (sexto) ano, as discussões se aprofundam com as hipóteses científicas do surgimento da humanidade, os significados dos mitos de fundação, a diferenciação entre as explicações míticas e científicas, as modificações da natureza e das paisagens realizadas pelos os seres humanos, entre outros.

De acordo com Marta Mirazón Lahr (1997), Sérgio D. J. Pena; Maria Cátira Botoline (2004), Walter A. Neves (2006), o processo de evolução da espécie humana se inicia e tem grande parte de seu desenvolvimento no continente africano. É na África também, segundo as autoras e autores, o local da origem do gênero *Homo sapiens sapiens*, considerado o ser humano moderno.

Posto que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) obriga o ensino da história da África em todas as escolas do ensino básico no território nacional, como esse objeto visual encara isso? Houve mudanças com a promulgação dessa Lei (Brasil, 2003)? Qual a retórica visual mobilizada?

Para respondermos a essas questões iniciaremos com uma observação impressionista sugerida por Circe Bittencourt (2005). Serve para buscarmos os elementos de composição, estabelecermos comparações entre os textos sobre o processo de evolução humana dos livros didáticos (Quadro 1). A partir dessa etapa, faremos breves descrições e, em seguida, usaremos a semiótica como instrumento de análise.

Observemos então.

Figura 1 – Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana.



Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 42. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Para Roland Barthes (1990), assim como para Ciro Flamarion Cardoso; Ana Maria Mauad, (1997), todos os objetos visuais são transmissores de informações. Expressam valores, anseios e expectativas do momento histórico, social e cultural em que foram produzidos. Através de seu estudo, podemos estabelecer um posicionamento crítico, atribuindo significações a partir da interpretação de suas mensagens. Como foram produzidas? O que querem dizer? Quando foram publicadas? Possuem legendas? Quem as produziu?

Essa ilustração (Figura 1), está no Capítulo 2, “A pré-história”, no livro didático, “Nova história crítica”, de autoria de Mario Furley Schmidt (Quadro 1). Foi aprovado no PNLD do ano de 2002 (Brasil, 2001).

Está centralizada na página entre duas colunas de textos. Seu título se encontra em um ícone na cor roxa, em forma de quadrilátero com ângulos de noventa graus, supomos representar uma moldura e/ou placa escrita, “Cada macaco no seu galho”, centralizada na margem superior. Na margem inferior dessa árvore, existe outro ícone, na cor azul, que também supomos ser outro ícone de placa, apregoada em seu caule, mas com informação diferente “Primata primitivo”. Essa ilustração (Figura 1) não dispõe de legenda ou crédito(s) para sabermos sobre a sua origem.

Imagens, incluindo ilustrações, envolvem linguagem verbal e não-verbal. No primeiro aspecto, as fontes, legendas, títulos e outros elementos são essenciais para sua identificação. Pierre Sorlin (1994) afirma que uma imagem sem o suporte da linguagem verbal dificulta, se não impossibilita, sua catalogação. Para ele, as imagens, por si só, não comunicam. Recursos linguísticos escritos são necessários para desempenhar esse papel. Sem um texto que indique autoria, local, data, etc., a classificação posterior pode se tornar uma tarefa desafiadora, até mesmo impraticável. No nosso caso, dispomos apenas de seu título e os nomes das pessoas que compõem a equipe de editoração visual como dados acessíveis.

Por se tratar de uma temática ampla, nosso trabalho dialoga direta ou indiretamente com outras disciplinas da Fase Final do Ensino Fundamental, como ciências, geografia e Ensino Religioso.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017b) esse tema é abordado na disciplina de ciências, especificamente no 9º (nono) ano. Encontra-se na Unidade Temática, Vida e evolução e tem como Objetivos de Conhecimentos, as ideias evolucionistas, a qual aborda processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta, incluindo a humana.

Na disciplina de Geografia, é tratado no 6º (sexto) ano, na Unidade Temática, Mundo do trabalho e tem como Objetivos de Conhecimentos, a Transformação das paisagens naturais e antrópicas (Brasil, 2017b).

E, por fim, em Ensino Religioso, está na Unidade Temática, Crenças religiosas e filosofias de vida e tem como Objetivos de Conhecimentos, as narrativas religiosas e mitos nas tradições religiosas (Brasil, 2017b).

Gostaríamos de evidenciar, porém, que foge ao nosso propósito analisar os pormenores desses aspectos. Vamos nos ater exclusivamente às ilustrações do processo de evolução da espécie humana, presentes nos livros de história selecionados (Quadro 1). O que essa ilustração (Figura 1) nos informa? Destaca o papel de africanas ou africanos?

Para entender um processo tão longo e complexo quanto o da evolução da espécie humana (Figura 1), as/os estudantes se encontravam com o ícone de uma árvore de três galhos. O da esquerda ocupado por um gorila, o do centro por um chimpanzé e o da direita por um praticante de ioga branco vestido com camisa polo e calça verde. Era com isso que estudantes dispunham para recriar visualmente todo esse processo.

Em nossa observação impressionista (Bittencourt, 2005), vemos nessa ilustração (Figura 1), que os três elementos do ícone da árvore, estão identificados por seus respectivos ícones de placas, verde para os animais “gorila” e “chimpanzé”, lilás para “humano”. Aparentemente, o “Gorila” está em movimento, com a cabeça levemente inclinada para o lado direito, olhando na mesma direção. O seu corpo é peludo, aparentando uma tonalidade que varia entre o preto e o marrom, a depender da incidência de luz.

No centro, observando o “Chimpanzé”, sugerimos está na posição de cócoras, com o braço direito sobressaliente. Esse símio transparece um semblante enigmático, como se estivesse resignado e encolhido, sendo o menor dos ícones dispostos. A luz evidencia o contraste da cor da pele ao ser comparado com o próximo, o ser “Humano”.

Esta se acha sentado em posição de ioga, com um sorriso, sem cabelos, com seus olhos nos encarando. Assentado ereto, em ângulo de noventa graus, com pernas cruzadas entre os pés apoiados nas panturrilhas, aparentemente, ele medita. Vestindo calça verde, cinto preto com fivela branca e camisa verde, estilo polo (colarinho dobrado e uma abertura na parte da frente com alguns botões), ensacada na calça. Ao que tudo indica, refere-se a uma pessoa do gênero masculino e branco.

Entre os anos de 2002 e 2005, foi com esse panorama visual que as/os estudantes da quinta série do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil que adotaram esse livro didático (Quadro 1) tiveram para refletir sobre esse processo. Foram as únicas referências disponíveis para elucidarem isso imagetivamente.

Inferimos que a presença contundente de símios serviu para simbolizar nossa descendência primata. Mas ressaltamos que isso pode contribuir para a construção de estereótipos. A presença de “gorilas” e “chimpanzés” ao lado do “humano” talvez seja usada para efeito de contraposição. No entanto, isso pode reforçar a informação de que os animais desnudos são a síntese da força e brutalidade, ao passo que, o ser “humano” com roupas represente o oposto.

Ademais, por ser um meio de comunicação, serviu para difundir uma informação imagética diferente da textual. Se por um lado as(os) estudantes leram que “O *Homo sapiens* surgiu na África há mais ou menos 200 mil anos.” (Schmidt, 1996, p. 45), por outro, enxergam um branco para representar isso. Para nós, uma contradição que enfraquece seu potencial de aprendizagem.

Esse potencial é agravado se considerarmos que todos os objetos visuais, incluindo ilustrações, possuem elementos de retórica visual. Esta é construída, de acordo com Ana Heloísa Molina (2007), a partir da seleção de um repertório iconográfico específico.

“as narrativas feitas pelos “pincéis da história” [...] a nacionalização do passado segundo os ícones nacionais, a ação de patronos e um segundo público: compradores de reproduções de pinturas históricas, gravuras ou litografias, o que poderíamos ampliar e incluir os livros didáticos e como esses remetem aos modos de enxergar o passado [...]” (Molina, 2007, p. 19)

Ou seja, é o uso deliberado de estruturas de composições visuais pra dissuadir o público específico. É recorrente o emprego de diversos expedientes para alcançar objetivos diferentes. Dessa maneira, podemos citar a inserção de cores específicas para rememorar sentimentos, a organização espacial dos elementos para orientar o olhar, metáforas visuais, dentre outros.

Assim, os elementos visuais escolhidos para persuasão, estão taticamente dispostos para transmitir significados. Isso nos remete, de acordo Molina (2007), as formas de entender o passado, como exposto anteriormente, aqui resumido em quatro ícones: um para representar uma árvore com um “gorila”, um “chimpanzé” e um “humano” em sua copa.

Com intento de evitar informações textuais e imagéticas distorcidas, erradas ou descontextualizadas, o PNLD de 2002 (Brasil, 2001) foi reformulado. Necessitava atender aos critérios de avaliação dos editais para compra dos livros didáticos pelo MEC, exigidos pela LDB (Brasil, 1996) e os PCNs (Brasil, 1998).

O objetivo era o aperfeiçoamento das obras oferecidas aos estudantes. A partir desse ano, segundo Franciele de Souza Monteiro; Carlos Eduardo Stöher (2018), a análise foi realizada por volume das coleções didáticas e não mais de forma unitária. Também foi criado um sistema de classificação por estrelas, entre uma e cinco, juntamente com o parecer da obra. Instituíram-se critérios para a desaprovação: erros de informações, desatualização, reforço de preconceitos, entre outros. (Brasil, 2001).

Como dispomos da semiótica como instrumento para análise imagética, cabe um breve comentário. Para Barthes (1990), as imagens ou quaisquer ilustrações, são veículos de comunicação que utiliza do elemento visual para transmitir sentidos. Perspectiva compartilhada por Cardoso; Mauad (1997), para quem as imagens, são textos visuais que afetam os sujeitos que as observam.

A comunicação é feita, ainda segundo Barthes (1990), a partir três componentes: uma fonte emissora, um canal de transmissão e um ponto de recepção. Para nós a fonte emissora são as ilustrações, o canal de transmissão são os livros didáticos (Quadro 1) e o ponto de recepção são as/os estudantes.

Em nosso caso, é uma comunicação especificamente visual. Assim, necessita de que todos os elementos visuais de uma imagem sejam signos, divididos em ícones e símbolos. Os ícones são, segundo Cardoso; Mauad (1997), os componentes visuais que se assemelham ao objeto e/ou conceito que busque representar, em nosso caso, o processo de evolução da espécie humana. Já os símbolos não devem ter necessariamente uma semelhança com o objeto e/ou conceito que pretende representar. Porém, ainda em consonância com Cardoso; Mauad (1997), guardam atribuições comum, nos remetendo a aspectos indiretamente interligados a ele.

Os livros didáticos utilizam imagens, sejam fotografias, diagramas ou ilustrações, para facilitar, em teoria, o processo de aprendizagem das/os estudantes. Como se trata de signos icônicos, encontram facilidade no diálogo imediato. Ao contrário de um texto escrito, as imagens necessitam de menos elementos de decodificação. Criam, de acordo com Cardoso; Mauad (1997), uma percepção instantânea que é estabelecida na comunicação visual. Esse imediatismo justificaria o uso de recursos iconográficos com propósitos didáticos

No entanto, a relação do ícone com o objeto sempre é incompleta. Sozinho, ele não tem força, precisa de outros ícones menores para compor a ilusão referencial que aproxime o sujeito do objeto. Usam-se de procedimentos voltados para criar o efeito de realidade, no

intuito de assegurar a construção de uma imagem visual, isto é, uma unidade de manifestação autossuficiente.

Como qualquer criação humana, é passível de críticas, análises e reinterpretações. Todas as imagens impressas em papel são bidimensionais, necessitam apenas da largura e do comprimento para existirem. Nesse espaço, é impossível enxergar objetos tridimensionais.

Os significantes bidimensionais inseridos em um plano, são culturalmente determinados. Portanto, a natureza icônica, traz consigo as propriedades culturais que lhe são atribuídas. Essas propriedades são os códigos de reconhecimento, traços e características de seu tempo, de seu local e de quem as produziu. (Barthes, 1990; Cardoso; Mauad, 1997).

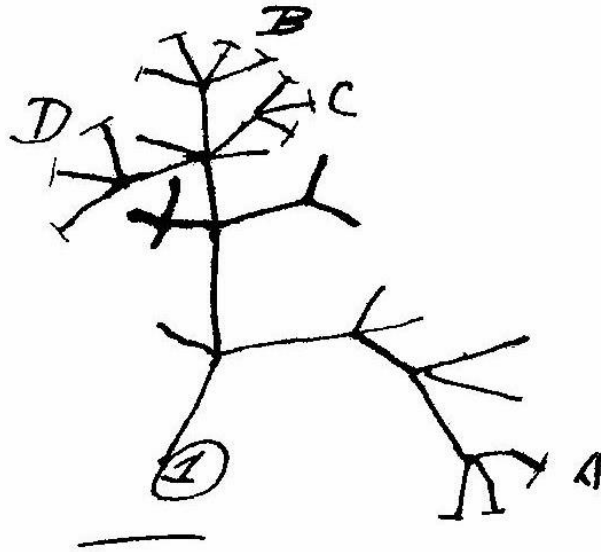
Essas propriedades se relacionam com os critérios gráficos correspondentes ao conteúdo enunciado. Tentam reproduzir sentidos através de esquemas de reconhecimento, traços e características nas quais as pessoas, especificamente estudantes, entendam a mensagem transmitida.

Nesse sentido, quando abriram essa página a qual se encontrava a ilustração sobre a evolução da espécie humana (Figura 1), depararam-se com um ícone de um homem branco como sendo o ponto final desse processo.

Essa trama de significação, leva a um sentido direcionado à branquitude (Bento, 2022; Frankenberg, 2004) como elemento estrutural do processo de evolução da espécie humana. Isso significa colocar de lado os postulados cientificamente aceitos sobre a origem e desenvolvimento dos *Homo sapiens*, para privilegiar o ícone de um homem branco. Imagetivamente, esse processo fica condicionado à despigmentação da pele, quanto menos intensa e clara for, mais evoluídos são.

Como explicitado, os signos visuais da ilustração acima indicam o processo de evolução da espécie humana se restringiram a três ícones: “Gorila”, “Chimpanzé” e “Humano”. Cada qual disposto em três galhos do ícone árvore. Depreendemos que o uso do ícone “árvore”, serviu como uma tentativa rudimentar de se aproximar da ideia embolsada em um dos cadernos de Charles Darwin, como demonstra a figura abaixo.

Figura 2 – Cópia de imagem digital de um esboço de Charles Darwin.



Fonte: Jones, Rebecca. Os cadernos de Charles Darwin reaparecem misteriosamente 22 anos após sumiço. In: BBC News Brasil, 6 abril 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-60993822>>. Acesso em: 20 junho 2023.

Segundo a teoria de evolução das espécies de Charles Darwin (2018), toda a vida tem uma origem comum. O número 1 (um), destacado em um círculo na ilustração acima (Figura 2) representa a demonstração dessa ideia. As espécies compartilham uma ancestralidade comum, as formas de vida existentes resultam de um longo e contínuo processo de mudanças e adaptações ao longo do tempo, em resposta aos diversos ambientes. Essa transformação ocorre por meio de mecanismos que ele denominou de seleção natural, tempo geológico, processo de adaptação e mutação, além de outros.

Conforme explicado por Darwin (2018), os indivíduos mais aptos de sua espécie adaptavam-se a diferentes locais geográficos e transmitiam essas adaptações para seus descendentes. Assim, embora compartilhem uma ancestralidade comum, isso resultou na diversidade de espécies que observamos. Para ilustrar essa hipótese, ele criou o que posteriormente ficou conhecido como a ‘árvore da vida’ (Figura 2). Apesar de nosso trabalho não ter como objetivo aprofundar essa temática, achamos relevante fazer esse breve comentário para situar o contexto dessa ilustração (Figuras 1).

Seguindo a lógica evolutiva, de acordo com a ilustração (Figura 1), por ser o primeiro ícone, o “Gorila” representa o ser mais antigo e/ou primitivo, seguido de um “Chimpanzé” e

do ser “Humano”. A mensagem se torna evidente para nós: os menos evoluídos, com seus pelos escuros, resultarão em um ser “Humano” branco, gênero masculino e magro.

Nota-se que as mulheres não são representadas. Vemos o mesmo em relação a outros grupos. Apenas uma pessoa com pigmentação melanínica de pele clara é retratada. Embora o seu livro didático expresse verbalmente que o continente africano é o local de origem não só dos seres humanos, como também dos *Homo sapiens* modernos, "o *Homo sapiens* surgiu na África há mais ou menos 200 mil anos" (Schmidt; 1999, p. 45).

Entretanto, a ilustração selecionada para representar isso (Figura 1), cogitamos insuficiente. Isto porque usa o ícone de um homem branco, em posição de ioga, usando vestimentas contemporâneas (talvez para se tornar reconhecíveis), podem atrapalhar estudantes de compreenderem a África como o berço da espécie humana, especialmente no contexto do surgimento dos seres humanos modernos.

Portanto, essa ilustração (Figura 1) busca vincular uma mensagem através da associação entre as pessoas de pele clara ao desenvolvimento de evolução da espécie humana. Enquanto a pele escura se relaciona com o aspecto animalesco. Sem maiores percalços, são usados apenas três ícones para representar todo processo de evolução da espécie humana.

De acordo com a nossa perspectiva, esse embaraço epistemológico constrange estudantes por não ser intelectualmente honesta, pois omite informações arqueológicas e historicamente necessárias para a compreensão do tema. Especialmente estudantes afro-brasileiras e afro-brasileiros leem que o continente africano é o local de origem dos seres humanos modernos, mas não conseguem se ver representados nesse livro didático (Quadro 1).

Além do mais, não está isenta de estereótipos, preconceitos e exclusão. Faz isso ao eleger um homem branco, como ponto final do processo de evolução da espécie humana, portanto, o mais evoluído. Por isso, ponderamos ser inadequada para sua finalidade, representar imagetivamente esse processo. Também não está integrada ao texto para auxiliar na aprendizagem, já que o primeiro afirma que isso ocorreu no continente africano, enquanto o segundo não faz menção a isso.

Como foi aprovado no PNLD de 2002 (Brasil, 2001), esse livro didático (Quadro 1) está isento da obrigação do ensino da África e da cultura afro-brasileira, pois ainda não havia sido promulgada a Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Antes de irmos adiante vale um comentário. O professor Anderson Ribeiro Oliva (2003) também se analisou esse livro didático. Assim como o nosso, seu enfoque também foi a história da África. Ele considerou como esse livro abordava esse tema.

O autor destaca que é uma das poucas coleções brasileiras a dispor de um capítulo dedicado exclusivamente para a história da África. No entanto indica imprecisões. Por ter um enfoque marxista, Oliva (2003) percebe uma abordagem simplista alicerçada em aspectos políticos e econômicos. Isso cria uma narrativa antagônica entre opostos dominantes *versus* dominados, senhor *versus* escravos, capitalista *versus* proletariado.

Para o autor, uso de padrões europeus para afirmação da África como possuidora de elementos sofisticados de civilização é um enquadramento metodológico limitador. Sua insistência em argumentos comparativos com o intuito de evidenciar o continente africano como possuidor de organizações sociais complexas, obras de engenharia grandiosas, economias dinâmicas, entre outros, diminui a sua força argumentativa.

Outro ponto de fragilidade destacado. Para além do capítulo sobre a história da África, o continente é apresentado como um obstáculo a ser superado no processo de expansão marítima europeia a partir do século XVI. Isso reduz as perspectivas de se perceber as redes de contatos estabelecidas com os africanos, também limita discussão sobre as culturas do interior do continente.

Com isso, reduz a África a determinadas faixas étnico-geográficas. Geralmente centradas no litoral, com predominância de enfoque a cultura banto e sudanesa. Dessa maneira, perde a grande diversidade étnica que forma esse continente, desconsiderando pequenos grupos.

Sobre o tema escravidão, Oliva (2003) ressalta que o livro incorre em juízo de valor e comente anacronismo. Quando faz uma associação direta entre essa instituição e à igreja católica, desconsidera que esta antecedeu o processo de colonização europeia. É como se ela surgisse com o advento do tráfico negreiro. Desconsiderou a escravidão doméstica africana, com isso perdeu de vista as particularidades e diferenças entre essas instituições.

Existem outros aspectos de sua análise que escapa de nosso objetivo. Infelizmente, Oliva (2003) desconsiderou a pré-história africana. Não observamos nenhuma discussão sobre esse período. Infelizmente isso é para nós um aspecto limitador de sua análise, pois não temos como avançar nessa discussão.

Porém, concordamos com Oliva (2003) ao perceber que esse livro didático apresenta imprecisões e anacronismos. Também partilhamos com o autor a necessidade de se estudar a história da África com vistas a dirimir os preconceitos sociais. Também consideramos que com o advento da Lei 10.639 (Brasil 2003), houve aumento de interesse pela a história da África.

Sigamos em frente e observemos.

Figura 3 – Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana.



Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 2006, p. 42. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Assim como a anterior, esta ilustração (Figura 3) também está no Capítulo 2, "A pré-história", no livro didático "Nova história crítica", do mesmo autor Mario Furley Schmidt

(Quadro 1), aprovado no PNLD de 2005. Similarmente à antecessora, está centralizada na página, entre duas colunas de texto, indicando tratar da mesma ilustração.

Porém, como podemos observar, houve mudança na composição de seu título. Sua cor agora é verde, em forma de um quadrilátero com ângulos de noventa graus arqueados, que supomos representar novamente a placa "Cada macaco no seu galho". Apesar das mudanças promovidas na forma e na cor, depreendemos se tratar do mesmo objeto visual da edição anterior. Portanto, dispensaremos a descrição da cena, para nos ater aos nossos posicionamentos.

É a primeira ilustração (Figura 3) analisada após a sanção da Lei 10.639/2003. Dessa maneira, há expectativas de mudanças em sua concepção para destacar a história da África, uma vez que foi lá onde ocorreu grande parte do processo de evolução da espécie humana.

Nada além da mudança do ícone da placa foi oferecido aos estudantes para ampliar seus conhecimentos e aprender imagetivamente sobre o processo de evolução da espécie humana. A editora não teve a preocupação de modificar a ilustração para cumprir as exigências da Lei 10.639 (Brasil, 2003), incluindo imagetivamente o continente africano em seu material. Talvez por questões financeiras, visando evitar acréscimos de gastos com novas ilustrações, envolvendo direitos autorais, preferiu-se usar a mesma ilustração (Figura 1) para edições diferentes (Figura 3).

Assim como a primeira (Figura 1), esta (Figura 3) também não apresenta créditos. Isso dificulta a obtenção de informações sobre esses objetos visuais. Tanto professoras e professores quanto estudantes ficaram sem o necessário para saber do que se trata: uma adaptação, uma criação da editora ou domínio público. Não há como saber.

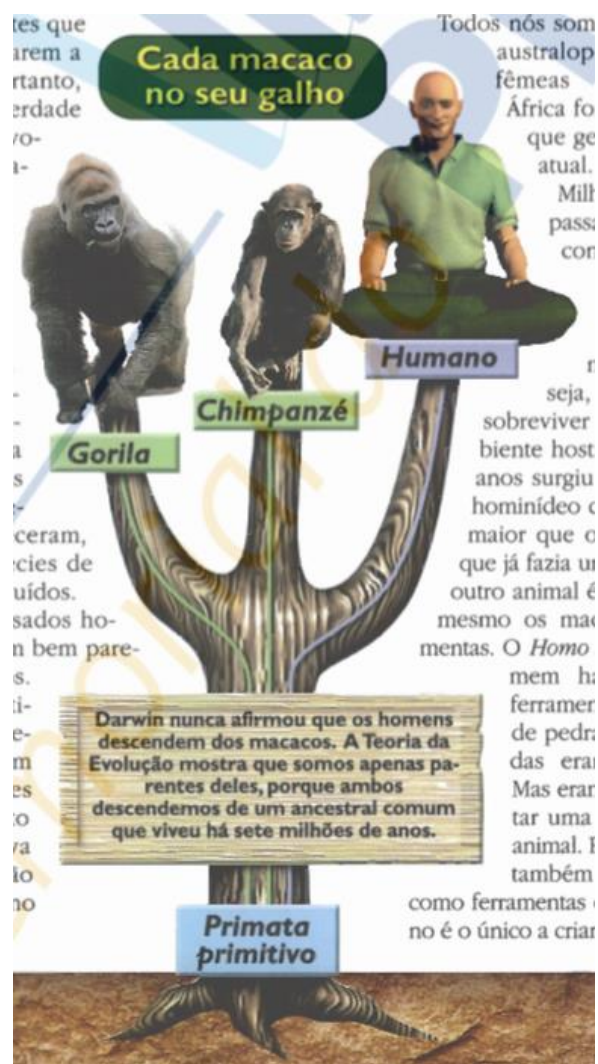
Quando se faz escolhas, acarreta em responsabilizações. Mesmo fazendo parte de uma equipe grande e diversa, o autor desse livro didático (Quadro 1) assumiu risco ao eleger essa ilustração (Figura 3). Mesmo que isso seja compartilhada com o resto da equipe, não diminui o peso do nome do autor na capa.

Ele e sua editora se tornam incumbidos dos usos, desusos e abusos de uma retórica visual que deveria informar sobre postulados cientificamente aceitáveis, já que foram enunciados textualmente pelo próprio autor. Novamente, ele foi incisivo sobre a origem da espécie *homo sapiens*, "o *Homo sapiens* surgiu na África há mais ou menos 200 mil anos" (Schmidt, 2002, p. 45).

Portanto, se por um lado, segue os padrões arqueológicos na discussão textual, por outro, como constatamos, não podemos dizer o mesmo em termos imagéticos (Figura 3). As duas linguagens destoam, não dialogam, talvez por serem tratadas isoladamente, entram em rota de colisão.

Isso, porém, não é exclusividade dessas ilustrações (Figuras 1 e 3). Um padrão análogo ocorre com nosso próximo objeto visual.

Figura 4 – Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana.



Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 2008, p. 42. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Talvez por ser do mesmo autor, ela (Figura 4) se encontra novamente no Capítulo 2, “A pré-história”. O livro didático continua com o mesmo título, “Nova história crítica”

(Quadro 1). Partimos do princípio de se tratar da mesma ilustração das anteriores, mesmo promovendo mudanças pontuais, como podemos observar.

A editora insistiu no mesmo objeto visual para representar imagetivamente a pré-história do continente africano, ainda que decorridos cinco anos após a publicação da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Como podemos observar, foi adicionado um ícone em forma de faixa na cor marrom, cruzando toda a margem inferior da ilustração (Figura 2). Inferimos representar o solo pelo qual se finca a raiz da árvore.

Para nós, segue a mesma lógica implícita das anteriores, o animalesco se relaciona com a maior quantidade de pigmentos melanínicos da pele, representados pelos ícones de gorila e chimpanzé, ao contrário do ser humano, com menor pigmentação.

Aparentemente, essa variação na cor da pele é o agente animador desse processo. Essas características não são apropriadas para a situação pedagógica exigida. Percebemos que esse desacordo epistêmico retira a coerência teórico-metodológica dessa ilustração (Figura 3), pois dificulta as aptidões cognitivas das/os estudantes ao se depararem com essa disparidade.

É bom reforçar que os livros didáticos 1, 2 e 3 (Quadro 1) expressam textualmente o continente africano como sendo o lugar de origem dos seres humanos modernos, os *Homo sapiens sapiens*. (Schmidt, 1999, p. 45; 2002, p. 45; 2006, p. 45), entendemos que o uso de suas ilustrações deslegitima suas próprias afirmações.

Elas (Figuras 1, 3 e 4) são, em nosso juízo, mais um espelho da branquitude do que um recuso pedagógico para facilitar a aprendizagem. Isso fatalmente obrigou estudantes a perceberem esse processo através desse prisma, veiculando formas preconceituosas da cor da pele. Isso cria a possibilidade de um relacionando equivocado da ideia de superioridade aos homens brancos em relação aos demais.

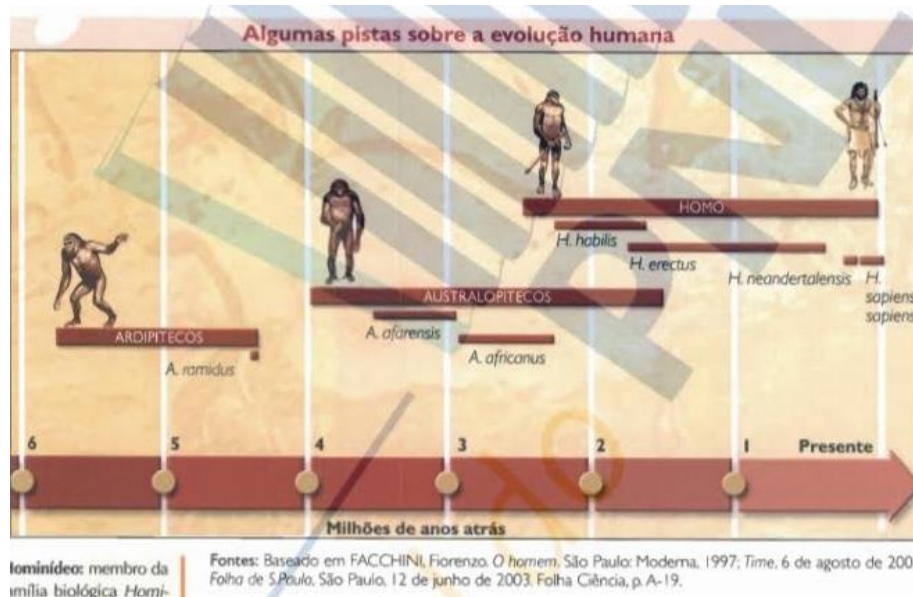
Para nós, trata-se de uma estratégia de invisibilidade, que se dedicou a simplificar o processo evolutivo humano em uma árvore com três galhos. Nelas (Figuras 1, 3 e 4), não percebemos a presença de africanas ou africanos. Porém, presença do gorila e do chimpanzé impossibilita não as relacionar com o continente africano, já que se trata de espécies endêmicas.

Portanto, calculamos ser uma associação desapropriada, uma vez que são as únicas referências que estudantes dispõem do continente africano nesses objetos visuais (Figuras 1, 3

e 4) estão associados ao animalesco. Desse modo, pensamos que a branquitude foi a guia para confecção desse material imagético.

Infelizmente, esse padrão não se encerra nessas obras, como veremos abaixo.

Figura 5 – Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Bechó. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2006, p. 43. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Ao contrário das outras, agora podemos saber a origem da ilustração (Figura 5). A fonte indica que é uma adaptação de três veículos diferentes: um livro, "O Homem", do autor Fiorenzo Facchini, da editora Moderna, na edição do ano de 1997. As outras duas são de matérias jornalísticas: a primeira do jornal Time, em agosto de 2001, e a segunda, do jornal Folha de S. Paulo, em 12 de junho de 2003.

Vale lembrar que, nesse período, como mencionado, houve a sanção da Lei 11.274 (Brasil, 2006). Ela altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, (LDB) (Brasil, 1996); consequentemente, o Ensino Fundamental foi ampliado de oito para nove anos de duração. Assim, as ilustrações sobre o processo de evolução da espécie humana saem da quinta série e vão para o sexto ano da Fase Final do Ensino Fundamental.

Essa ilustração (Figura 5) se encontra no Capítulo 3, "Os Primeiros Grupos Humanos", do livro didático "História: das cavernas ao terceiro milênio", autoria de Patrícia Ramos Braick e Myrian Bechó Mota (Quadro 1).

O título dessa ilustração (Figura 5) é, “Algumas Pistas sobre a Evolução Humana”, centralizado na margem superior, na cor vermelha, sob uma borda rosa. Está organizada a partir de três ícones na mesma cor que denominaremos de pódios.

O mais baixo é reservado ao menos evoluído, “ARDIPITECOS”, o intermediário é ocupado pelo “AUSTRALOPITECOS” e o mais evoluído e alto pertence à espécie “HOMO”. Abaixo dos pódios, existe um ícone, também na cor vermelha, para significar a linha temporal.

Está dividido em seis pontos amarelos, em toda margem inferior, que representam os recortes temporais, segmentados entre seis milhões de anos atrás, até o tempo presente. Os ícones em linhas brancas, que vão da margem inferior a superior, cada uma com um milhão de anos, se encontram com esses pontos amarelos.

Conjecturamos que foram usadas para além de representar a divisão temporal, também nos trazer a sensação dessa passagem. São nessas fronteiras verticais onde acontecerão as tramas dos estágios do processo de evolução da espécie humana. Tudo isso sob um plano de fundo amarelo.

Cada estágio dessa ilustração (Figura 5) forma um quadro em tom que vai do amarelo mais intenso para menos saturado. Inicia com tonalidades quente e vai esmaecendo até se tornar branco.

Cada quadro contém um ou mais ícones que representam períodos desse processo. O primeiro, é o “ARDIPITECOS”, está no pódio vermelho; abaixo dele podemos ler em itálico a inscrição “*A. ramidus*”. Não há indicação do significado da letra “A”, desconfiamos que se refira à ao gênero dos *Ardipithecus ramidus*. Não convém discutirmos isso agora, mas entendemos que a ausência de dados nas ilustrações não ajuda o processo de aprendizagem das/os estudantes.

Ele caminha com a mão apontando no sentido oposto dos outros, como se estivesse indicando os pódios pelos quais os seres humanos se desenvolverão. Encontra-se no centro da linha temporal branca, indicando cinco milhões de anos atrás. Está desnudo, aparentemente do gênero masculino, dada sua musculatura e ausência de seios. Com aparência símia, queixos protuberantes e pescoço pequeno. Tronco e braços longos em comparação com as pernas. Com essa fisiologia, seu caminhar se caracteriza por um movimento pendular, análogo ao andar de um chimpanzé.

Em seguida, veremos o pódio intermediário no qual se encontram os “AUSTRALOPITECOS”, divididos em “A. afarensis” e “A. africanus”. Novamente, só podemos depreender se tratar dos “Australopithecus afarensis” e “Australopithecus africanus”.

O primeiro deles se encontra de frente para o espectador. Tem um olhar que nos encara, com o braço curvado em um ângulo de noventa graus, indicando sua mão em nossa direção. Tal como seu predecessor, o “ARDIPITECOS”, tem um corpo com uma quantidade de pigmentos melanínicos na pele menos intensa do que seu predecessor.

Também é mais ereto, porém, seus pés ainda são palmados. Conseguimos identificar claramente isso porque agora ele, como dito anteriormente, está de frente para o/a espectador/a.

No próximo e mais alto pódio, notaremos os dois últimos ícones que representam os “HOMO”, gênero à qual pertencemos. Esse pódio está dividido em “H. habilis”, “H. erectus”, “H. neandertalenses” e “H. sapiens sapiens”. Novamente, depreenderemos que se referem aos “Homo habilis”, “Homo erectus”, “Homo neandertalenses” e “Homo sapiens sapiens”, já que estão no pódio “HOMO”.

Entre o “H. habilis” e o “H. sapiens sapiens”, podemos observar o primeiro segurando o que indica ser um arpão na mão direita. Está desnudo com um artefato na mão, levemente erguido em direção de seu sucessor, enquanto o segundo está com instrumentos de caça na esquerda.

Sua mão direita está na cintura, em cima de uma tira de couro a qual sustenta a sua vestimenta de pele. Depreendemos ser de um leopardo, pois contém formas circulares escuras em meio a tonalidade amarela. Também conservou sua cabeça para dar o signo de caça a essa vestimenta.

Está sem camisa e porta um colar de dentes no pescoço, talvez do próprio leopardo. Aqui podemos parar e refletir sobre esse objeto em particular. Ao contrário do resto de sua indumentária, é o único sem valor de utilidade prática para a sobrevivência material humana.

É dispensável o uso de colares, mas o mesmo não se pode afirmar para o arco e flexa em sua mão esquerda. Além disso, é o único que possui calçados. Símbolos de evolução tecnológica, simbólica e, conseqüentemente, domínio sobre os recursos naturais.

Por isso mesmo, sua importância habita o campo do simbólico; seu uso é para quem superou as adversidades mais elementares e pode se dedicar a atividades mais abstratas. Entendemos que esse artifício foi usado para indicar a evolução e a superioridade dele sobre os demais. Isto é, supomos que o uso desses símbolos sejam reforçar o ideal de caçador, além de criar o efeito de realidade referencial (Cardoso; Mauad, 1997).

Na direção oposta, o “H. habilis” e os demais, não dispõem de nada disso. Tudo indica que o “H. sapiens sapiens” tem maior disposição de raciocínio, de se adaptar aos diferentes meios ambientes, criando formas diversas de confeccionar artefatos e criar significados além da sobrevivência.

Ao menos nessa ilustração (Figura 5), ao contrário das outras (Figuras 1, 3 e 4), estudantes podem visualizar pistas do processo de evolução da espécie humana. Mesmo que resumidamente, observaram alguns de seus estágios.

No entanto, o que fica evidente é a ausência imagética de símios (Figura 5). Apenas os homínidos estão presentes. É como se tentasse afastar quaisquer ideias de proximidade entre nossa espécie e outros primatas.

Em nossa perspectiva, isso agrava a representação imagética do processo, pois não podemos estabelecer uma conexão entre as espécies primatas. Se nas ilustrações anteriores (Figuras 1, 3 e 4), víamos o ser “Humano”, branco, com vestimentas contemporâneas, em posição de ioga, diretamente relacionado com o “Chimpanzé”, que por sua vez, está ligado ao “Gorila”, todos na mesma ‘árvore’.

Mas agora (Figura 5), nos chama a atenção essa lacuna. Talvez essa associação fosse constrangedora para as autoras e/ou editoras, infelizmente não dispomos de informações suficientes para fazer essa argumentação. Mas é de se questionar, por que essa exclusão?

Quando a observamos (Figura 5), percebemos que o “ARDIPITECOS” tem pigmentos melanínicos da pele em tonalidades mais acentuadas do que os demais. Como podemos observar, há um degradê que resulta na espécie mais evoluída, “HOMO”, conseqüentemente, os pigmentos melanínicos de sua pele são menos intensos.

A mesma estratégia foi usada nas ilustrações anteriores (Figuras 1, 3 e 4), associando lesivamente as cores para designar as espécies menos evoluídas, caracterizada por essa estratégia no uso de tonalidades.

Ao observarmos as ilustrações (Figuras 3, 4 e 5) usadas após a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), as referências usadas para se referir ao continente africano são o uso de ícones para representar um “Gorila” e um “Chimpanzé” (Figuras 3 e 4), um “ARDIPITECOS”; um “AUSTRALOPITECOS” e um “HOMO” (Figura 5), todas endêmicas desse continente.

No entanto, não é possível ver a presença humana manifestada afro nessas ilustrações (Figuras 3, 4 e 5), mesmo com a Lei (Brasil, 2003) obrigando. Pressupomos que os ícones escolhidos para cumprimento das exigências legais se aproximam mais de um padrão racial e imagetivamente branco do que africano.

As ilustrações analisadas após a sanção da Lei 10.639 (Brasil, 2003) não indicam claramente aos estudantes que todo esse processo ocorreu na África. É como se ele não tivesse acontecido em algum lugar geograficamente identificável. Utilizam a linguagem verbal para expressar textualmente que a origem humana ocorreu nesse continente (Schmidt, 2002; 2006; Braick; Mota, 2006), porém, não fizeram o mesmo para dispor da linhagem visual (Figuras 3, 4 e 5).

Como podemos perceber, até agora as ilustrações (Figuras 3, 4 e 5). resultaram em homens brancos como etapa final da espécie humana. Também não foi possível aferimos a presença feminina. Uma situação deplorável para as estudantes que são castradas visualmente de terem seus papéis representados nesse panorama imagético.

Vale ressaltar que ao contrário dos livros didáticos 1, 2, 3 (Quadro 1), o livro 4 (Quadro 1) não expressa o continente africano como sendo o local de origem e desenvolvimento dos Homo sapiens. “Surgiu há pelo menos 150.000 anos atrás. Trata-se do homem moderno, o último da linha dos homínídeos.” (BRAICK; MOTA, 2006, p. 44). É como se não houvesse um lugar geográfico, omitido, por conseguinte, invisibilizado.

O mesmo acontece imagetivamente, também não é possível identificarmos traços que nos remetam ao continente africano. As únicas menções ocorrem são de forma indireta, a partir da exibição de ícones que representam espécies endêmicas desse continente.

Mesmo assim, são referências aos seres mais antigos, conquanto menos evoluídos. Apenas os homínídeos foram representados, é como se os demais não merecessem atenção (Figura 5). Depreendemos que a justificativa para o uso desse recurso, se deu para evitar

polêmicas com grupos religiosos, pois esses poderiam se incomodar com a associação dos seres humanos com os simianos.

Lamentavelmente, para certos grupos de estudantes, especialmente os mais religiosos, é um assunto sensível, pois lida com postulados que consideram sagrados sobre a origem da vida.

É difícil supormos os motivos que levam a esse tipo de escolha, mas podemos afirmar que isso não facilita a melhoria da aprendizagem sobre o processo de evolução da espécie humana. O uso desse tipo de ilustração (Figura 5) vincula formas veladas de preconceitos ao dispor da lógica na qual as tonalidades mais intensas cedem espaço para as menos. Infelizmente, a lógica da branquitude prevalece aqui também.

Aparentemente, trata-se de uma estratégia com vistas à invisibilidade desejada. Isso pode dificultar que as/os estudantes vislumbrem o continente africano como sendo o ambiente de origem da espécie humana. Portanto, traz uma informação imagética omissa, quem sabe, desatualizada. Em nosso entendimento, isso compromete o próprio uso pedagógico.

Essa ilustração, assim como seu texto base (Quadro 1), estão parcialmente desintegrados dos postulados arqueológicos que indicam o continente africano como o local de origem do gênero *Homo sapiens*. "O *Homo sapiens* surgiu na África (para variar) há cerca de 200 mil anos" (Neves, 2006, p. 275). "O homem moderno (*Homo sapiens sapiens*) surgiu na África, há apenas cerca de 130 mil anos atrás" (Pena; Botoline, 2004, p. 33). "*Homo sapiens*, teve sua origem na África entre 200.000 e 100.000 anos atrás" (Lahr, 1997). Poderíamos nos alongar com outros estudos que indicam o mesmo sentido, apesar das variações temporais, sentenciam o continente africano como o espaço geográfico da origem e desenvolvimento da espécie humana moderna.

Como podemos observar, no livro didático 4 (Quadro 1), as/os estudantes têm seus direitos epistemológicos alijados ao não terem acesso a essa informação fundamental para a compreensão desse processo.

Dessa forma, a ilustração (Figura 5), bem como seu texto (Quadro 1), não cumprem com os requisitos da Lei 10.639 (Brasil, 2003) pois não evidenciaram diretamente o continente africano.

atribuído a Jill Bailey e Tony Seddon, no livro "Prehistoric World", editado na cidade de Oxford, pela editora Oxford University Press, no ano de 1994.

O livro didático 5 (Quadro 1) foi aprovado no PNLD do ano de 2014, portanto, mais de uma década após a aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Mas, como veremos, é pouco para se comemorar imagetivamente.

Para efeito de esclarecimento, continuaremos na breve descrição impressionista seguindo os passos de Binttencourt (2005). Isso nos serve para buscarmos as lógicas nas escolhas dos elementos de composição dispostos para criar sua retórica visual (Molina, 2007).

De uma forma geral, podemos dizer que se trata da representação imagética da explosão cósmica denominada Big Bang (Figura 6). Deduzimos isso por conta do fundo escuro para caracterizar o início dos tempos, na margem inferior esquerda, em meio a pontos brancos para simbolizar essa explosão.

Para simbolizar os recortes temporais, criaram um ícone em formato espiral. Inicia com a cor laranja, quente, e acaba na cor verde, fria. Nele, vemos outros vinte e sete que representariam a evolução das espécies de acordo com os recortes.

Cada qual com a respectiva composição para evidenciar os signos que nos remetem ao processo evolutivo das espécies. Para nós, o uso dessa escala tem a função de criar o efeito de realidade referencial.

Talvez por questões religiosas ou por motivos pessoais, infelizmente, por ora não temos como saber. Mas o fato é que a professora Braick (2011) não menciona o termo Big Bang ou qualquer explosão cósmica em seu livro.

Na medida em que observamos essa ilustração (Figura 6), compreendemos o condicionamento de evolução à mudança de cor. Na parte escura, o início de tudo, a vida é simples, composta por Bactérias e vírus. À medida que vai ganhando tons mais claros, a evolução vai se tornando complexa, até resultar no ícone dos Primeiros homens modernos. Assim, o escuro vai cedendo a um dégradé de paleta clara.

Portanto, ela (Figura 6) evidencia arquétipos que associam a cor branca ao desenvolvimento e a cor escura ao desconhecido. Infelizmente. Quando se optou por usar a cor como critério evolutivo, conseqüentemente resvala na cor da pele dos ícones usados para representar os seres humanos. Dessa maneira, também se elegeu a raça como padrão norteador.

Para Cardoso, Maud (1997) e Barthes (1990) as imagens são transmissoras mensagens. Para nós essa ilustração (Figura 6), assim como as outras (Figuras 1, 3 e 4) transmitem a mensagem de que o homem branco é o mais evoluído.

Portanto, consideramos que Braick (2011) ou sua editora, tiveram reponsabilidade com esse padrão imagético que elegeram o branco como representação dos humanos modernos. Preferiram seguir uma ideologia em vez dos pressupostos cientificamente vigentes (Lahr, 1997; Pena; Botoline, 2004; Neves, 2006).

Assim, ponderarmos que há um descompasso epistemológico esse material (Figura 6). Embora os africanos sejam mencionados textualmente. “O Homo sapiens surgiu há cerca de 150 mil anos na África” (BRAICK, 2011, p. 40); ainda assim, são ignorados imagetivamente. Isso compromete, em nosso julgamento, o seu uso pedagógico. Embora ela seja legível e de fácil visualização, não é adequada para a sua finalidade.

Como dito anteriormente, nesse processo, o continente africano teve um papel proeminente. Além disso, notamos que o ícone de número vinte e seis, representando os “primeiros homens modernos”, está desproporcionalmente mais alto (Figura 6). Ele é quase do mesmo tamanho do ícone número vinte, “primeiras baleias”. Mesmo que haja advertência sobre essa desproporção em um pequeno texto ao lado esquerdo, para nós, são indícios de uma hipotética superioridade em relação aos demais.

Entre usos e abusos, esses livros didáticos (Quadro 1) vão construindo um padrão no qual estudantes se deparam apenas homens brancos como sinônimo de superioridade no processo da evolução da espécie humana. Essas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) criaram uma ideia equivocada ao evidenciar a cor da pele como motivo para o qual todo esse processo estava submetido. Com isso, explicitam uma lógica imagética descompassada com a fidedignidade da explicação científica.

Silenciosamente, elas (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) foram aprovadas por todas as bancas avaliadoras. Infelizmente não perceberam o que estamos tentando evidenciar: o uso da branquitude como elemento estrutural.

Assim, em certa medida, adentraram o universo simbólico das/os estudantes, incutindo uma informação equivocada de que os/as pessoas brancas são a última fase do processo evolutivo. Isso, fatalmente, invisibiliza o continente africano e, conseqüentemente, seus correspondentes imagéticos. Em nossa perspectiva, esse tipo de apagamento simbólico não

contribuiu para o ensino de história, especialmente de pré-história do continente africano, pois aprofunda estereótipos e preconceitos através de padrões imagéticos distorcidos e simplificados. Além dos mais, privam estudantes de uma perspectiva que considere a diversidade do continente africano.

Entendemos, por fim, que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) existe justamente para evitar esse tipo de divulgação didática. No entanto, como podemos observar, não é uma tarefa fácil. Mesmo com profissionais especializados, essas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) não despertaram o mesmo incômodo que estamos experimentando.

Percebemos que, apesar de modificações pontuais, utilizaram ilustrações repetidas (Figuras 1, 3 e 4) em diferentes edições de livros didáticos (Quadro 1). Além disso, os descompassos epistemológicos apontados, comprometeram, de seu propósito pedagógico.

Desse jeito, ponderamos que em nosso universo todas ilustrações analisadas (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6), sonegaram, das/os estudantes uma abordagem intelectualmente honesta. Isto porque, consideramos que onde deveria haver representações imagéticas de africanas ou africanos, foram disponibilizados homens brancos. Um fator que reduz seu potencial de aprendizagem. Além de não levar em conta imageticamente as exigências legais da Lei

Como dito anteriormente, embora não faça parte de nosso escopo, não observamos a presença feminina nesse material. Para essas editoras e seus autores é como se as mulheres não tivessem participado e consequentemente existido. Assim, as estudantes foram privadas de se verem representadas nessa temática.

2.2 Imagens nos livros didáticos

Diante o exposto, gostaríamos de destacar a importância das professoras e professores, especialmente de história, em ter um domínio relativo sobre conceitos e usos pedagógicos das imagens em sala de aula. Por isso, dedicamos esta parte do texto a uma discussão teórica em torno da imagem, para em seguida debater seus usos como recurso pedagógico.

As imagens, particularmente, as ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6), nos livros didáticos analisados (Quadro 1), ajudaram na aprendizagem da temática sobre a evolução da espécie humana? Elas auxiliaram no ensino da pré-história, especialmente do continente africano? Transmitiram imagetivamente os preceitos necessários dessa temática? Foram além utilidade pedagógica e ultrapassam as fronteiras? Ampliam as informações dos textos dos seus livros didáticos (Quadro 1)? Por que é necessário entendermos sobre os usos e desusos de narrativas visuais nos livros didáticos?

A professora Ana Heloísa Molina (2007) destaca a relevância de professoras e professores conhecerem os elementos semânticos inseridos nas imagens e suas respectivas significações. Para a autora, é fundamental refletirmos sobre as narrativas visuais construídas pelas imagens nos livros didáticos.

E nosso caso, essa narrativa fabricou um tipo de história calcada na branquitude (Bento, 2022; Frankenberg, 2004). Para transpor em imagens o processo da evolução da espécie humana, foram apresentados ícones homens brancos como sendo o homem moderno. Devemos ressaltar, porém, que a maior parte desse processo teve o seu início e a maior parte de seu desenvolvimento no continente africano (Lahr, 1997; Pena; Botoline, 2004; Neves, 2006).

Entretanto, os homens brancos são retratados como os patronos, pois são os responsáveis pelo estágio ao qual pertencemos como espécie. Essa retórica visual, construída a partir da seleção de um repertório iconográfico específico, nos remete, de acordo com Molina (2007), a modos específicos de enxergar o passado.

Caso as professoras e professores não ponderem sobre esse equívoco, por exemplo, a branquitude poderá ser apresentada como *status* de validade científica. Estudantes podem ser expostos desnecessariamente a ilustrações e outros objetos visuais distorcidos.

Embora nossas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) sejam definidas, conforme Pierre Sorlin (1994), como imagens alegóricas, elas não foram produzidas manualmente. Sua confecção se faz digitalmente, utilizando recursos provenientes de programas de computadores para edição de imagens.

Segundo esse autor, as imagens podem ser classificadas como alegóricas e analógicas. As primeiras buscam evocar uma narrativa com a finalidade de criar sentido para o espectador/a. Em nosso caso, elas procuram narrar imagetivamente as etapas do processo de evolução da espécie humana. Para isso, utilizam recursos para criar o efeito de realidade referencial.

Na produção digital, operada por especialistas, por vezes os editores de arte se aproximam das imagens analógicas. Esses profissionais possuem domínio técnico específico e dispõem de um razoável número de recursos para a criação de seus produtos iconográficos.

As imagens alegóricas, segundo Sorlin (1994), foram substituídas pelas analógicas. As demandas das novas tecnologias nos meios de comunicação em massa conferiram às imagens analógicas uma importância social significativa. Gostaríamos de salientar que o contexto social em que o autor discutia difere do nosso. Na época dele, a tecnologia de captura digital de imagem ainda não estava disponível.

Atualmente, disseminada em praticamente todos os dispositivos de comunicação móvel, como os telefones celulares de nossas/os estudantes, a tecnologia alterou a forma como experienciamos as imagens. Molina (2007) denomina esse panorama contemporâneo das produções, circulações e consumos de imagens de "iconosfera". Dito com outras palavras, são as paisagens visuais manifestadas em diferentes os ambientes, tais como um meio digital, um sistema de comunicação, uma cultura visual específica, entre outros. Por assim dizer, é o conjunto de representações gráficas utilizados para transmitir informações em um determinado contexto.

O desenvolvimento tecnológico possibilitou a criação de formas de interação entre a linguagem textual e a imagética. Antes mais restrita ao mundo do cinema e da fotografia, com o advento da lógica computacional, as imagens passaram a ser imateriais, criando um panorama visual marcado pela complexidade narrativa. Dessa forma, ainda segundo Molina (2007), é formada uma estética centrada nos procedimentos técnicos, no domínio do operador com os recursos de edição para criar o que lhe é demandado.

Isso modifica a natureza da imagem, que deixa de ser uma criação exclusiva dos artistas. Ao adquirir o status de virtualidade, Molina (2007) indica que elas são decompostas em pixels, a menor unidade de informação da imagem digital. Nesse ambiente, marcado pela presença ou ausência dos números zero (0) e um (1), o pixel se torna o ponto de convergência entre o figurativo e o virtual. Faz o papel de um permutador entre imagem e número, reduzem-se em um mosaico de pontos ordenados em uma matriz (MOLINA 2007).

Aspecto digital das imagens sobrepujou o analógico. Segundo Mauad (2016), com o surgimento de novos suportes tecnológicos, emergiram novas formas de visualização e endereçamentos. Isso possibilitou a hibridização de formas antes impossíveis, como no caso de nossas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6). A princípio, conforme Sorlin (1994), deveriam ser produzidas manualmente, seriam, portanto, alegóricas. No entanto, atualmente, esses recursos possibilitaram o paradoxo, criação de imagens alegóricas digitalmente.

As imagens podem ser consideradas vestígios do passado que nos são legados. Uma herança do que não pode ser expressa textualmente. Conforme o professor Paulo Knauss (2006), as pinturas rupestres são testemunhas de uma temporalidade muito mais longa do que o início da escrita.

Além disso, ele menciona que objetos tridimensionais, a exemplo de esculturas, obeliscos e estátuas também antecedem a escrita. O autor ressalta que esses objetos não exigem tanto domínio técnico de interpretação quanto os textos escritos, por isso alcançam camadas sociais mais amplas. Ultrapassam as fronteiras escritas e chegam onde as palavras não conseguem ir.

Segundo as observações feitas por Bittencourt (2005), a facilidade de entendimento das imagens, ajuda a concretizar noções abstratas do tempo histórico. Isso é relevante para nós porque foram confeccionadas para elucidar um período tão extenso e complexo quanto a pré-história (Figuras 1, 3 4 e 5).

Ainda de acordo com Bittencourt (2005), servem para que os estudantes visualizem cenas históricas. A intenção é facilitar a memorização e, conseqüentemente, a aprendizagem. Para atingir esse objetivo, elas devem estar em proporção no corpo da página dos livros didáticos e integradas aos textos. A autora destaca a importância de as ilustrações estarem acompanhadas de suas devidas legendas logo abaixo. Infelizmente, em nossa análise, constatamos que metade não dispunham desse recurso.

No contexto brasileiro, Bittencourt (2005) evidencia a grande influência das editoras francesas de livros didáticos. Comercializam imagens de diversas naturezas, como ilustrações, reproduções de pinturas, gravuras, fotografias, entre outros, para bastecer o mercado brasileiro de acervos iconográficos.

Por outro lado, isso envolve custos, incluindo o pagamento de direitos autorais. Para evitar despesas, a autora ressalta que as editoras brasileiras recorrem ao uso de ilustrações repetidas em diferentes edições.

Esse aspecto mercadológico, seguindo Bittencourt (2005), é um motivo limitador. Existem profissionais de programação visual especializadas/os na construção de objetos visuais usados especificamente para livros didáticos. Nesse ambiente existem equipes próprias que não necessariamente dialogam com os/as autores.

As partes independentes são unidas para formar o livro, sem que haja interferências no sentido de criar uma unicidade entre imagens e textos. Para nós, isso gerou distorções em desfavor do processo de aprendizagem das/os estudantes (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6).

Certamente existe ao menos uma equipe responsável por gerenciar o fluxo imagético. Assim, em última instância, reconhecemos que são responsáveis por transmitir o que entendem por processo de evolução da espécie humana.

Foram esses técnicos que impuseram limites ao acesso dos direitos de aprendizagem das/os estudantes. Evidenciaram alguns ícones e ocultaram outros que julgavam importantes. Construíram espacialidades desconsiderando a relação de proporcionalidade dos ícones, suas dimensões, características, formas, cores, além de sua representação social.

A composição das ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) dos livros analisados (Quadro 1) certamente foi submetida a discussões pelas equipes responsáveis. Ainda que esteja discutindo o contexto de elaboração dos livros didáticos da década de 1980, João Batista Araújo Oliveira, Sonia Dantas Guimarães; Maria Helena Bousquet Boméry (1984), perceberam a desfragmentação em equipes com funções específicas.

Conforme Bittencourt (2005), isso faz com que autores dos livros didáticos, tenham pouca ou nenhuma intervenção sobre sua obra. No entanto, isso não os exime das escolhas feitas. Levam consigo as interpretações e críticas de suas obras. É um aspecto que foge ao seu controle.

A dimensão pedagógica nos livros didáticos, ainda segundo Oliveira, Guimarães; Bomény (1984), não prescinde de seu caráter mercadológico. São fontes de lucro para as editoras, vendidos em grandes volumes para o Ministério da Educação (MEC), em cumprimento dos Planos Nacionais dos Livros Didáticos (PNLD).

Dessa forma, são submetidos ao crivo do Estado, que os julgará, através de Editais e Bancas Examinadoras. Isso tem o propósito de impor padrões de qualidade minimamente aceitos para sua confecção, destinados às redes públicas de ensino brasileiras. Em razão desses aspectos, sofrem muitas interferências em seu processo de edição e confecção.

Mesmo assim, com tantas avaliações quanto necessárias, esses livros veicularam sistemas de valores relacionados a aparatos ideológicos (Quadro 1). Foi posto em prática através da transmissão de estereótipos em suas ilustrações sobre o processo de evolução da espécie humana (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6).

Vale ressaltar, que a interpretação de uma imagem depende, na ótica de Molina (2007), da familiarização que o espectador tem com os códigos culturais. Para alguns, pode significar uma representação razoável sobre a evolução da espécie humana, enquanto para outros, uma estratégia de invisibilidade, com vistas a evidenciar uma pretensa superioridade dos homens brancos.

Posto assim, de acordo com nosso entendimento, elas (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6), serviram de abrigo para a branquitude acrítica. Foi o local onde criaram uma estrutura visual que favoreceu os brancos em detrimento de outros grupos.

São, portanto, artefatos culturais que vincularam valores e modos de entender o mundo, aqui, alicerçados em preconceitos. Segundo Bittencourt (2005), são construções discursivas que não apenas orientam o processo de aprendizagem, mas também servem como instrumentos de reprodução ideológica. Ou seja, reforçaram valores dos grupos dominantes, não sem antes distorcerem imagetivamente as representações do continente africano, através de sua invisibilidade.

Entre os anos de 2002 e 2014, essas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) criaram uma retórica visual destoante. As/os estudantes talvez tenham aprendido essa branquitude como sendo propriamente um fato. Dessa maneira, não se trata de representar a aventura humana nesse processo, mas de fazer exposições panfletárias em homenagem a essa ideologia.

Por fim, esse aspecto nos chama atenção por se referir às táticas usadas nas ilustrações para o controle dos sentidos (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6). Embora em sua tese de doutorado o professor Paulo Roberto de Azevedo Maia (2014) se refira à estratégia da Ditadura Militar em construir uma autoimagem positiva, associando-se à questão da abertura política entre os anos de 1979 e 1980, para nós, existe um ponto de interseção. Queriam construir significados com correspondentes sociais convenientes.

De um lado, vemos o governo da época preocupado com os índices de popularidade, empregar artifícios de controle sobre os símbolos usados para representá-lo, querendo se legitimar como agente mediador desse processo (Maia, 2014). Por outro, essas ilustrações também controlam seus estoques simbólicos (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6). Faz isso ao elencar os que devem ser expostos e os que devem se manter ocultos para transmitirem a mensagem desejada, buscando criar sentidos na interpretação dos espectadores.

Portanto, justamente por haver tantas nuances, percebemos a necessidade formação pedagógica para professoras e professores específicas para análise visual. Estamos chamando a atenção disso por considerarmos que as percepções que temos das imagens dependem da familiaridade com as discussões da semiótica. Assim, a existência dessas formações ofertaria suportes teóricos necessários que para possamos identificar mensagens ideológicas nos objetos visuais de nossos livros didáticos e de outros materiais pedagógicos.

2.3 Formação de professores para questões étnico-raciais nas representações imagéticas

Anteriormente, vimos que Cardoso (2008) percebeu a associação do ideal de beleza à cor branca. Talvez por isso, as editoras e seus autores escolheram a representação de homens brancos representando os seres humanos modernos no processo da evolução da espécie humana. Inevitavelmente, estudantes se depararam com brancos ao invés de africanas ou africanos nessas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6).

Em sentido oposto, estudante podem se deparar com falas, ditados, piadas, entre outras que relacionam a cor preta a aspectos negativos. São termos racializados tais como mercado negro, denegrir, a coisa tá preta, negrume, cabelo de Bombril, cabelo duro, cabelo ruim, samba do crioulo doido, lista negra, entre outros.

Entendemos que isso não ajuda no desenvolvimento da autoestima dos negros/as, especialmente adolescentes do sexto ano da Fase Final do Ensino Fundamental. Ademais, também podemos mencionar as ‘brincadeiras’ de cunho sexista, misógino, gordofóbico, entre outras, que vão de encontro a uma convivência baseada na ideia de tolerância as diversidades.

Entendemos que para lidar com esses temas satisfatoriamente, exige formações específicas para as questões étnico-raciais, de maneira especial, os aspectos visuais no material didático. É obrigação do Estado fornece-las.

Nosso texto pretende evidenciar que é de responsabilidade exclusiva dos órgãos públicos da administração educacional, oferecer o aparato necessário para melhor desempenho das/os profissionais da educação. Estes são isentos da responsabilidade sobre os índices que medem a qualidade da educação.

Cabe ao Estado favorecer a busca por melhorias. Entendemos que se deve oferecer infraestrutura nas escolas, aumentar os investimentos na educação, valorização dos professores, entre outros. Percebemos que individualmente, as ações das professoras e professores não são suficientes para mudar esse cenário.

Debater esses temas requer suporte teórico para utilizá-los nas salas de aula. Pereira; Silva (2021) destacam a importância dessas formações em oferecer às professoras e professores recursos ferramentas e perspectivas que subvertam a produção do conhecimento histórico escolar a partir da própria realidade trabalhada.

Uma estratégia vislumbrada por Costa; Oliveira (2007), para dirimir parte desses problemas seria a aproximação das escolas com as universidades. Isso poderia favorecer a integração entre a cultura acadêmica e escolar. Para as autoras, também auxiliaria as professoras e professores a lidarem com as questões de aprendizagem e demandas sociais em suas aulas.

Nessa perspectiva, todas as pessoas envolvidas da comunidade escolar poderiam, assim, dispor de ferramentas para enfrentar a desmotivação das/os estudantes, a baixa aprendizagem, comportamentos extravagantes para o ambiente escolar, entre outros. Isso poderia evitar transformá-la mais em um lugar de socialização do que de aprendizagem.

Mesmo com todas as limitações, ainda buscamos perceber a sala de aula como um lugar que vai além de entrega de conteúdo. Entendemos como um local de construção de conhecimentos. Contudo, para isso, seria necessário o Estado possibilitar uma escola interessada em ser interessante.

Afinal, as/os estudantes deixarão uma parte de suas vidas lá. Idealmente, ela não deve ser o lugar de tormento. Para isso, devem contar com razoável estrutura física, material e profissional, oferecendo à toda comunidade escolar aparatos para as demandas que lhe chegam.

Nosso interesse também é evidenciar que ao menos as formações pedagógicas possam dar as professoras e professores mecanismos essenciais para que possam desenvolver, com os recursos disponíveis, os meios necessários para abordagens diferenciadas para temas difíceis.

Para uma pessoa religiosa, o tema evolução da espécie humana pode ser complicado. Isso porque há possibilidades dela dispor exclusivamente de explicações advindas de livros religiosos, particularmente, a Bíblia.

Questões raciais também podem ser complexas para estudantes que se sentem excluídas/os em função da pigmentação melanínica de sua pele. Sua cor é um marcador social que é associado ao que elas/es não gostam. Dessa maneira, estudantes podem ser expostos a questões que ainda não dispõem de um arcabouço emocional e intelectual suficiente.

Por isso, é importante que a escola ofereça estrutura para que abordem essas questões. Santos (2018) destaca a importância das formações pedagógicas para o combate ao racismo. No entanto, o autor ressalta que a Lei 10.639 (Brasil, 2003), não coage as autoridades a incluírem esse tema nas formações das professoras e professores.

Como essa lei (Brasil, 2003) abrange diversas áreas do conhecimento, o Estado deveria ofertar formações específicas e sistematizadas, envolvendo todas as disciplinas trabalhadas na escola.

O processo de evolução da espécie humana, por exemplo, é abordado tanto no ensino de história quanto no de ciências e ensino religioso. Para primeira, esse tema é abordado na história da África, já na segunda, é a análise das mudanças ocorridas no corpo humano ao longo desse processo. Já no ensino religioso, o tema está relacionado a origem da vida, na diferenciação da explicação mítica e da científica.

Como podemos perceber, existem diferentes enfoques para a mesma temática, abordada em disciplinas distintas. Isso torna a implementação dessa Lei complexa.

Entendemos que essa ausência do Estado coage professoras e professores buscarem individualmente seu aprimoramento profissional. Pereira; Silva (2021) enfatizam que, para promover uma educação menos eurocêntrica, é necessário ter uma formação adequada para abordar questões complexas.

Entendemos que o tipo de formação oferecida impacta diretamente a realidade da sala de aula. Caso o Estado não ofereça estrutura que possibilite as professoras e professores serem instigados a terem novas perspectivas, de reverem suas condutas, preconceitos e valores, uma mudança que busque abordar questões para educação étnico-racial, torna-se um obstáculo.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade de 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. (Munanga, 2005, p. 16)

Existe uma relação intrínseca entre a sensibilidade das professoras e professores e seu enfoque para essas questões. Segundo Kabengele Munanga (2005), é vital que esses profissionais tenham a habilidades de problematizar temáticas relacionadas às discussões étnico-raciais e evitem a reprodução de estereótipos em uma sociedade estruturalmente racializada como a nossa.

Dessa maneira, sem formações pedagógicas específicas para esse universo, as professoras e professores brancos podem encontrar dificuldades em reconhecer os problemas

raciais existentes no Brasil. Entendemos que favorece ao desenvolvimento de um ambiente marcado pela branquitude acrítica.

Isso dificultaria o questionamento e a reflexão crítica sobre as vantagens e os privilégios sociais em razão de sua condição racial. Pra perceberem a existência dessa branquitude que lhes confere essas vantagens, seria necessário antes entenderem que nossa sociedade é marcada pelo racismo.

Como já discutido, as estruturas econômicas, sociais, culturais e históricas brasileiras são marcadas pelo racismo. Para Almeida (2019) em uma sociedade com um passado escravista como a nossa, o racismo não pode ser ignorado. Sua presença permeia diversos lugares como a família, a escola, o trabalho, entre outros, afetando a vida das pessoas que não se consideram brancas.

Ainda de acordo com Almeida (2019) desde a colonização, passando pelo império e chegando até a república, as questões relacionadas ao que hoje denominamos de racismo, forneceu ao Brasil a justificativa e o sentido da reprodução da violência e de desigualdades que desenham nossa trama social.

Não podemos entender nossa sociedade contemporânea, segundo a argumentação do autor, sem levar em consideração os conceitos de raça e racismo. Ele indagava que o primeiro não é um termo estático, está relacionado as circunstâncias históricas. Indica que seu uso se inicia no século XVI no contexto da “expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade da existência humana*.” (Almeida, 2019, p. 18).

O Contato que os europeus estabeleceram com a diversidade de grupos culturais, linguísticos e étnicos através desse processo de expansão, impulsionou a ideia de se estruturar a sociedade em hierarquias raciais.

Foi a partir desse momento que a cor da pele passou a servir como marcador para definição de quem deveria ser escravizado. Oliva (2003), indica que a igreja dispôs da teologia para legitimar isso. Evocou-se a teoria camita, segundo a qual “Cam foi punido por flagrar seu pai nu e embriagado. Seus descendentes deveriam se tornar escravos dos descendentes de seus irmãos e habitar parte do território da Arábia, do Egito e da Etiópia.” (p. 15). De acordo com o autor, Cam era filho mais moreno de Noé.

Dessa maneira, africanos e africanas foram considerados os descendentes de Cam. Tornaram-se passíveis de serem punido com a escravidão. Por essa lógica, o continente africano passou a ser percebido como o lugar da inferioridade racial. No sentido contrário, “a cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal*” (Almeida, 2019, p. 18).

De um lado vemos a África ser condenada à maldição e do outro a Europa se auto promovendo como o lugar do homem universal. Essas construções espaciais nos dizem que existe uma perspectiva histórica que pretende transmitir uma visão pejorativa do continente africano.

O início da colonização brasileira do século XVI, feita por Portugal, o sistema de trabalho se baseou nessa perspectiva. Havia os brancos, que eram os portugueses, os negros da terra que eram os indígenas e os negros da África. Estes eram os trabalhadores trazidos forçadamente desse continente, ambos foram escravizados. Posteriormente, apenas os últimos continuaram nesse sistema.

A escravidão marca profundamente a nossa sociedade. Foram mais de trezentos anos de história sob essa lógica. Toda a sociedade era, consideramos que ainda é, estratificada e hierarquizada. A legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento, foram edificadas a partir da cor da pele (Almeida, 2019).

No século XVII, Almeida (20019) indica o movimento iluminista possibilitou a classificação e a comparação de diferentes grupos sociais. Isso de dava a partir de suas características físicas e culturais. Assim, são postos os conceitos de barbárie e civilização para designar respectivamente como sinônimos de primitivo e civilizado. Em grande medida, o colonialismo se baseou nesses parâmetros. A ideia era trazer esses bárbaros pagãos para o projeto da modernidade cristã.

No século XIX, o conceito de raça ganha outros contornos. Para Almeida (2019) as “características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*” (p. 20).

Nesse período, no Brasil essa discussão assume características próprias. Lilian Moritz Schwarcz (1993) lembra que para alguns segmentos sociais, a mestiçagem foi entendida como a solução para embranquecer a população. Assim foi adotada como um projeto estatal que

influenciou a criação de políticas públicas na educação, saúde e imigração. Montou-se até serviço específicos para essa finalidade, importar europeus para tornar o Brasil mais civilizados.

Porém, na Europa o entendimento era diferente. Acreditava-se que a mistura das raças desembocaria em uma degeneração. Seria necessário manter distância social dos indesejados.

Assim, poderíamos dizer que essa lógica justificou o surgimento das leis segregacionistas dos Estados Unidos, a partir do final do século XIX até os anos de 1970 do século XX, bem como o do regime de separação racial do Apartheid na África do Sul, entre os anos de 1948 até 1994.

Dessa forma, podemos dizer que a cor da pele serve como baliza das relações de poder. Ela regulamenta a mobilidade social, o acesso a determinados espaços e estigmatiza os corpos racialmente marcados.

Não nos cabe estender essa discussão, pois não é nosso objeto. Com isso, queremos ressaltar sobre a importância e necessidade de o Estado oferecer condições para haver esse tipo de capacitação. É sua responsabilidade suscitar essa temática no ambiente escolar, com vistas a qualificar o debate e preparar as professoras e professores para lidarem com essas questões.

A ausência de reflexões sobre a presença do racismo, não somente fora dos muros da escola, mas também dentro deles, permite que manifestações de preconceitos ocorram nas salas de aula sem maiores transtornos.

Além disso, essas capacitações poderiam provocar a enxergar a diversidade existente na escola com o objetivo da inclusão e participação de todas/os em seu fazer pedagógico. Sem isso, independentemente da área do conhecimento, é mais desafiador discutir as contribuições de diferentes grupos sociais.

Além disso, especialmente em nosso caso, a discussão nas formações de professoras e professores sobre a análise de imagens ganha ainda mais relevância por ser uma evidência implícita. As imagens comunicam sem palavras. Ao contrário da linguagem escrita dissertativa dos livros didáticos (Quadro 1), as ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6), podem defender, sem quaisquer constrangimentos, a manutenção de ideologias, neste caso, a supremacia branca.

Portanto, sem uma formação específica, as professoras e professores estão sujeitos a ministrarem suas aulas sem perceberem as mensagens subliminarmente transmitidas pelos objetos visuais de seus materiais didáticos.

Por fim, entendemos que sem essas formações, as perspectivas para assumirem uma postura antirracista em suas aulas diminuem. Especialmente professoras e professores brancos podem ter dificuldades em perceber seu lugar privilegiado socialmente.

Formações pedagógicas específicas deveriam evidenciar o reconhecimento da vantagem associada à identidade racial branca. Julgamos isso fundamental no combate à branquitude, já que essas/es profissionais podem ser mais eficazes na promoção de igualdade se forem conscientes de seus próprios privilégios e limitações.

Capítulo 3. Manual de “*Como ler imagens para educação étnico-racial*”.

3.1 Iniciando com os temas

Como mencionado anteriormente, sem que o Estado ofereça formações pedagógicas adequadas, com subsídios necessários para lidarem com temas tidos por muitas/os como sensíveis, professoras e professores enfrentam dificuldades em seu fazer pedagógico. Por isso, achamos necessário disponibilizarmos esse livreto paradidático.

Ele está basicamente dividido em três partes: uma breve introdução dos temas abordados, lista de conceitos e imagens alternativas para uso em sala de aula para o ensino de pré-história, referente à temática, processo de evolução da espécie humana.

Foi pensando para buscar melhorarias na qualidade de nossas capacitações profissionais. É como um pequeno manual que chamamos de “*Como ler imagens para educação étnico-racial*”. Aqui podemos expor nossas ideias, tirar nossas dúvidas e debatermos sobre essas questões sensíveis.

Sensíveis porque envolvem lugares sociais de determinados grupos, posição de poder, representatividade, entre outros aspectos. Nosso objetivo é entender como as questões raciais permeiam nossos livros didáticos. Mas afinal, o que é educação étnico-racial? O que é racismo? O que é branquitude? O que é um pacto de pacto de branquitude? Isso são fatos ou apenas teorias? Para que serve tudo isso?

Para respondermos, fazemos uma breve contextualização sobre os temas, em seguida disponibilizamos um pequeno glossário com os termos que julgamos pertinentes e finalizamos com a exibição e breve análise de imagens para exercitarmos o hábito de lermos suas mensagens.

No Brasil, a ideia de raça está presente desde a colonização, no século XVI. Baseados em preceitos da igreja, os portugueses defendiam uma hierarquia social a partir de critérios raciais. Assim, os portugueses eram considerados como brancos, indígenas e negros africanos escravizados.

Vale ressaltar novamente que a escravidão empreendida pelo os lusitanos foi baseada na teoria camita. Para Oliva (2003), as encíclicas papais *Dum Diversas* e *Romanus pontifex* legitimaram para os europeus a escravidão no continente africano.

Isso estabeleceu os fundamentos jurídicos para os portugueses escravizar os africanos negros. Estes eram considerados infiéis, portanto, inferiores. Por esse viés, os cristãos europeus seriam superiores, autorizados por Deus a converte-los e força-los ao trabalho.

Isso permitiu a instalação do sistema escravista nas colônias portuguesas. No Brasil, a partir da metade do século XVI, inicia-se a importação de africanos/as escravizados/as trazidos a força para trabalharem. A cor da pele determinava quem seria livre e escravizado.

Nesse período, os europeus, tiveram contato com culturas diferentes, com línguas desconhecidas para eles e religiões que julgaram estranhas. A partir disso, organizaram suas relações através de um sistema de classificação de raças. Obviamente, que eles ocuparam o topo dessa escala, seguido das inferiores como os africanos.

Daí em diante, esse marcador social adquire a finalidade de diferenciar, hierarquizar e estigmatizar as pessoas. Os brancos eram livres desse julgamento, recaiu aos negros a violência empregada nesse processo.

Para Almeida (2019), essa violência, exclusão e desigualdades organizaram o funcionamento das instituições, da política, da economia, enfim, das tramas do tecido social brasileiro. Com um passado vinculado a essa instituição exploratória e excludente, suas marcas são percebidas nos índices que medem a qualidade de vida.

Foge de nosso objetivo analisar os dados, mas vale destacar a nível de observação. De acordo com a pesquisa da Rede de Observatórios da Segurança, chamada de 'Pele Alvo: a bala não erra o negro'⁴, a cada quatro horas uma pessoa negra foi morta pela polícia em 2022 no Brasil.

Conforme dados divulgados pelo Ministério da Saúde, até o ano de 2021, 67,7% das gestantes diagnosticadas com HIV eram negras⁵. Mesmo sendo advogado, Gustavo Coutinho foi impedido em Brasília de fazer a sustentação oral de defesa de um cliente no TJDF (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios) por usar trajes típicos do candomblé. Ou

⁴ Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1kypOaUP0ZgSAAu2NfU8xuZEOeKkbjMAe/view>>. Acesso em: 12 março 2024.

⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/no-brasil-67-7-das-gestantes-diagnosticadas-com-hiv-sao-negras>>. Acesso em: 12 março 2024.

seja, não foi possível (e ponderamos que ainda não é) fazer qualquer menção a conexão com as religiões afro-brasileiras em um ambiente marcado pela branquitude, sob pena de não exercer a profissão, determinado por um juiz branco⁶.

Até autoridade política engrossa o coro do racismo⁷, fazendo comparações inomináveis entre macacos a africanos. Infelizmente, ainda exerce o mandato de deputado federal, do Partido Liberal do Estado de Goiás. Não basta ser famosa e ter de destaque social, nem isso livra as pessoas negras do racismo⁸, que são constrangidas pela a desconfiança racial em ambientes frequentado majoritariamente por brancos.

Em nosso país, até o ano de 2023, era possível baixar um jogo que era um simulador de escravidão. Desenvolvido para dispositivos móveis como tablets e celulares.⁹ Isso foi disponibilizado por uma das maiores empresas de tecnologia do planeta, que não foi responsabilizada por difundir racismo.

Aliás, a tecnologia tem sido usada para reforçar preconceitos. Segundo Lucas Gabriel de Matos Santos, Arthur Barbosa da Costa, Jessica da Silva David; Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro (2023), o reconhecimento facial tem gerado padrões de exclusões e invisibilidade direcionados as populações negras. A pesquisa indica que essa tecnologia é alimentada a partir de pessoas brancas, gerando exclusão dos demais grupos. Dessa forma, os não brancos se tornam desprezados por essa tecnologia. Não existe tecnologia neutra.

Poderíamos alongar essa lista com tantos outros casos de racismo estrutural em nossa sociedade. Mas fiquemos por aqui para evidenciar a diferença de tratamento social.

Como podemos constatar, a cor da pele é um fator de impedimento ou sujeições em determinados lugares, geralmente frequentado pela classe média ou elite branca. Poderíamos citar tantos outros casos para reforçar nosso argumento que a sociedade brasileira é marcada pelo o racismo. Ele assegura as pessoas brancas privilégios. Esse universo dedicado a esse segmento social é denominado de branquitude.

⁶ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/07/01/advogado-e-impedido-de-atuar-em-tribunal-por-usar-trajes-do-candomble.amp.htm>>. Acesso em: 12 março 2024.

⁷ Disponível em: <<https://www.ocafezinho.com/2023/06/28/racismo-deputado-federal-diz-que-qi-de-macacos-e-maior-do-que-africanos/amp/>>. Acesso em: 12 março 2024.

⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/11/23/historica-porta-bandeira-da-portela-relata-abordagem-racista-em-loja-no-aeroporto-do-df-onde-recebeu-homenagem-no-dia-da-consciencia-negra.ghtml>>. Acesso em: 12 março 2024.

⁹ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/tecnologia/loja-do-google-oferece-o-jogo-simulador-de-escravidao-para-fins-de-entretenimento/>>. Acesso em: 12 março 2024.

Como discutido anteriormente, para Ruth Frankenberg (2004), a branquitude é o local de afirmação, de expectativas e de normas que asseguram as pessoas brancas tratamento diferenciado em relação a outros grupos. Como não se veem como um grupo radicalizado, buscam naturalizar o seu lugar privilegiado, desincentivando o questionamento sociais.

No Brasil, a pesquisadora Cida Bento (2002), argumenta que existe um pacto de branquitude implícito em nossa sociedade. Ele existe para garantir a perpetuação de pessoas brancas nos lugares de poder. Esse pacto é circunstancial e flexível, molda-se de acordo com as contingências históricas, culturais e sociais.

Não é necessário conhecer essas teorias para saber os efeitos do racismo. Basta ligarmos a televisão para percebermos logo que as marcas da violência racial persistem. Também estão presentes de forma oculta, nas mensagens visuais de nossos materiais de trabalho.

Assim, mais do que teorias e conceitos, se manifestam como fatos de vida cotidiana de formas variadas, na abordagem policial, no emprego de novas tecnologias, na desconfiança social, enfim, racismo e branquitude são duas faces da mesma moeda que, em grande parte, orienta nossas relações sociais.

Por isso mesmo decidimos criar um pequeno glossário abaixo para que sirva de uma pequena baliza aos profissionais da educação. Consideramos isso importante porque pretendemos criar uma abordagem que promova o respeito, a valorização e compreensão da diversidade étnico-racial que forma o Brasil.

Para nós esses preceitos norteiam a educação-étnico racial. Reconhecemos a importância de abordar questões raciais no ambiente escolar, com intuito de desfazer preconceitos, combater o racismo, discriminação e desigualdade racial.

Assim, em teoria, poderíamos potencializar a consciência crítica das/os estudantes através de uma abordagem menos eurocêntrica. Isso valorizaria a diversidade de povos que formaram o Brasil, especialmente africanos. Enfim, seu propósito é promover a equidade e justiça social através da educação (Brasil, 2004).

3.2 Breve glossário

Nosso primeiro passo é reconhecer que quanto mais as professoras e professores tiverem acesso a materiais didáticos e paradidáticos menos eurocentrados, maiores serão as possibilidades de criar ambientes mais inclusivos e diversificados.

Nosso objetivo é servir como apoio em formações pedagógicas, fornecendo subsídios para identificarem o uso da branquitude como elemento estruturante na confecção dos objetos visuais em seus materiais didáticos.

Essa segunda parte abrange a lista de conceitos, ordenados segundo disposição alfabética, os quais, julgamos necessários para uma leitura crítica das imagens. Mas que também, entendemos, pode servir para desenvolver percepções críticas em outras linguagens.

Branquitude: É uma construção social, cultural e histórica que organiza as relações raciais. Diz respeito à identidade racial, associada à raça branca, sobretudo em sociedades marcadas pelo passado colonial, como a nossa, a qual, o fenótipo genético, cor da pele, ou seja, o racismo, é um elemento que serviu e ainda serve para organizar as relações sociais (Almeida 2019). Ser branco implica possuir uma condição que autoriza receber um tratamento social diferenciado daqueles que não compartilham da mesma cor de pele. (Frankenberg, 2004).

Branquitude acrítica: É marcada pela falta de discussão crítica sobre identidade racial e o privilégio branco. Assim, não os reconhece como associados à sua cor da pele. Serve como um espaço de afirmação de normas, expectativas e privilégios dessas pessoas. Questionar isso significa rever papéis atribuídos aos grupos sociais. Distanciar-se dela implica em reconhecer as vantagens estruturais e sistemáticas que as pessoas brancas têm em relação a outros grupos. Em casos extremos, é o albergue dos grupos supremacistas brancos, como neonazistas ou xenófobos (Cardoso, 2008).

Branquitude crítica: É uma postura de enfrentamento ao racismo. Quando se reconhece a existência, por parte dos brancos, de uma sociedade estruturada racialmente, debatendo as questões raciais em diversos locais das instituições que compõem a teia social, privilegia a criação de políticas públicas que busquem dirimir situações que minimizam, desrespeitam e inviabilizam afrodescendentes. Ou seja, usa o racismo como marcador social. Para se ter noção da amplitude desse marcador, até os recursos para edição de texto dos

computadores usam o termo "NEGRITO" para se referirem ao realce da fonte digitada pelo acréscimo de cor. A branquitude crítica percebe que está permeada em diversos aspectos da vida social. Em razão disso, compreende que as pessoas de origem branca historicamente ocupam posições privilegiadas desde a colonização até os contextos pós-coloniais. Ademais, elas não se reconhecem como sendo brancas. O branco não é reconhecido como uma categoria racializada, sendo uma entidade invisível que praticamente não existe nas investigações acadêmicas. Quando se aborda a de relações étnico-raciais, o foco das pesquisas é quase exclusivamente direcionado à população negra. É um conjunto que chamamos de a-racial, imune às categorizações (Cardoso, 2008).

Direito epistemológico: Refere-se ao reconhecimento de que os corpos racialmente marcados pela classificação colonial têm o direito de se reenquadrar nas narrativas históricas a partir de suas próprias perspectivas e experiências geo-históricas. Significa o reconhecimento de que as comunidades indígenas, as identidades étnico-raciais, LGBTQIAPN+, entre outros grupos, têm suas próprias credenciais epistêmicas para construir suas histórias e conhecimentos. Em outras palavras, é o reconhecimento de que as crenças e conhecimentos desses grupos têm o mesmo status de verdade que outras formas de conhecimento. Isso, de certa forma, rompe com a hierarquia imposta pela classificação colonial. Implica valorizar e respeitar as diferentes formas de conhecimento, permitindo que as vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas e consideradas na construção das narrativas históricas (Mignolo, 2021).

Educação Antirracista: No sentido amplo, é o conjunto de práticas educacionais que visam combater todas as formas de racismo nas escolas. Busca a promoção da igualdade racial não só para as/os estudantes, como também para toda a comunidade escolar, através da valorização das contribuições culturais, sociais e históricas dos grupos étnicos brasileiros. Isso na tentativa de criar uma escola mais inclusiva, promovendo a conscientização das/os estudantes, das professoras e professores, das funcionárias e funcionários, enfim, de toda a comunidade escolar sobre a existência do racismo, muitas vezes sutis, como é o nosso caso, servindo como bastião da branquitude, dentro e fora dos muros da escola (Munanga, 2005; Pereira; Silva, 2021).

Iconosfera: Sistema de comunicação social marcado pela intensa produção, circulação e consumo de objetos visuais. É o conjunto de informações visuais que circulam nos meios de transmissão, aqui, os livros didáticos. Atualmente, as imagens estão disseminadas em praticamente todos os dispositivos de comunicação móvel, os telefones celulares de

nossas(os) estudantes, mudando a forma de experimentá-las. O desenvolvimento tecnológico possibilitou a criação de formas de interação entre a linguagem textual e a imagética, antes restrita ao mundo do cinema e da fotografia, mas com o advento da lógica computacional, as imagens passaram a ser imateriais, criando um panorama visual marcado pela complexidade narrativa. Dessa forma, é compelida a abraçar uma estética centrada nos procedimentos técnicos, diz respeito ao domínio do operador com os recursos de edição (Mauad, 2016; Molina, 2007).

Lei 10.639/2003: Altera a LDB (Brasil, 1996) nos Artigos 26 e 79, tornando obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Essa conquista legal está em consonância com as reivindicações dos movimentos negros na luta contra o racismo estrutural e na busca pela igualdade racial. Faz parte das políticas afirmativas, sendo dever do Estado assegurar a igualdade de direitos a grupos historicamente excluídos nas retóricas visuais dos livros didáticos. Essa Lei está alinhada aos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica (Brasil, 2004).

Pacto de branquitude: É um acordo não verbalizado de autopreservação que serve aos interesses de certos grupos e perpetua o poder das pessoas brancas. Com o intuito de mantê-los no poder, é moldado em contextos específicos, sendo renegociado e redefinido para se adaptar às circunstâncias (Bento, 2022).

Políticas afirmativas: Também conhecidas como "ações positivas", são políticas com abordagens jurídicas que beneficiam de forma positiva grupos minoritários historicamente discriminados. Estas surgiram a partir dos anos 1960, com maior destaque na França. A partir dos anos 1970, com o aumento nas reivindicações por direitos e igualdade, especialmente por parte das mulheres que buscavam, e ainda buscam, combater a violência e a desigualdade de gênero. O movimento negro também denunciava o racismo histórico no Brasil e a marginalização de sua memória. Em parte, essas reivindicações encontram respaldo na Constituição de 1988. Como resultado, uma série de políticas públicas foi criada para a implementação dessas ações. Nos anos 1990, o Brasil criou a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) e posteriormente outros órgãos estatais, visando estabelecer políticas de combate, em nosso caso, ao racismo e aos preconceitos raciais. Dessa forma, o Estado brasileiro buscou atender às necessidades dos movimentos sociais negros em suas lutas antirracistas (Silva; Fonseca, 2010).

Racismo: Do ponto de vista jurídico, consiste em "injuriar alguém, atendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional" (Brasil, 2023). Quando existe um corpo jurídico para lidar com isso, é porque se configura como um elemento estrutural que integra a organização econômica e política da sociedade, é uma manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico que expressa algum tipo de anormalidade (Almeida, 2019). Isso ocorre porque fornece um sentido para as pessoas que coadunam com a classificação e, conseqüentemente, com os valores racialmente construídos. Acomoda-se na vida social como algo naturalmente dado, reproduzindo estereótipos, perpetuando preconceitos, legitimando desigualdades e violências para os corpos racialmente marcados (Quijano, 2005). É um sistema de opressão que estrutura a sociedade brasileira, baseado na ideologia da existência de raças humanas diferentes, com uma superior às demais (Ribeiro, 2021). Legitimou-se como uma pretensa ciência da superioridade eurocristã (Gonzalez, 1984).

Retórica visual: Refere-se à análise da persuasão elaborada pelo uso de elementos visuais, como gráficos, símbolos, imagens e ilustrações, para comunicar uma ideia ou conceito. Construída a partir da seleção de repertórios iconográficos, os quais incluem composição, uso de cores, simbolismos, público-alvo, argumentação visual, nos remete a modos de enxergar o passado. É uma operação técnica na qual se manipulam materiais significantes, com o intuito de transmitir mensagens. Assim, também é usada para prestar serviços a ideologias que vão de encontro aos direitos de grupos étnicos e de minorias sociais (MOLINA, 2007).

Julgamos a importância da exposição desses conceitos, digamos, desse pequeno glossário, a fim de que as professoras e professores possam acessar nomenclaturas fundamentais para alicerçarem seu olhar crítico sobre as imagens em seus livros didáticos e ações pedagógicas.

Imaginamos servir para identificar a presença da branquitude em nosso material didático. Para isso, faremos um trajeto em duas etapas: observar e problematizar.

A primeira, é importante para apreender os detalhes dos elementos visuais que compõem a imagem, tais como personagens, ambiente no qual se encontram, dimensões, proporções e o que mais ressalta ao nosso olhar. Na segunda, é necessário obter informações para podermos investigar questões de circulação e produção de imagens, iniciando com título, tema, período de sua produção.

Isso amplia, os horizontes perceptivos das professoras e professores, criando indagações: qual o propósito pedagógico das imagens? Elas criam uma retórica visual adequada a isso? De quem é a autoria? Existem personagens? Como estão distribuídas/os? Estão representadas em escala? Usam cores-fantasia? Onde e como foram produzidas? São adaptadas de outro meio de comunicação ou foram produzidas exclusivamente para livros didáticos? São exemplos de questionamentos que podemos fazer sobre imagens.

Vamos iniciar exibindo imagens para em seguida interpretá-las. Depois, exporemos outras para que possamos fazer nossas próprias considerações.

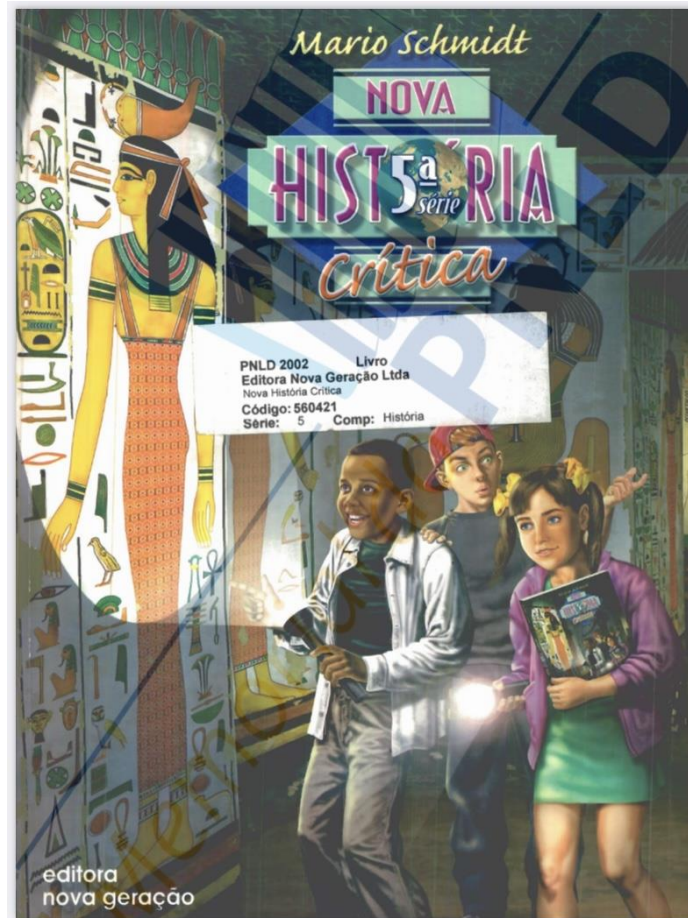
3.3 Lendo, aprendendo e contraponto à branquitude imagética

Agora, nessa última parte de nosso trabalho, vamos dispor de imagens que consideramos pertinentes para nosso debate. Vale antes ressaltar que devemos estar atento aos seus detalhes da composição dos critérios gráficos escolhidos, tais como, quem são os personagens representados? Qual a cor pele? Qual posição ocupam? Seguem a proporção natural ou tem dimensão próprias? O que estão fazendo? Enfim, questionamentos que devemos ter em mente antes mesmo de visualizar uma imagem.

Isso é importante porque vai nos indicar qual a mensagem que pretenderam transmitir. Obviamente, são mensagens não verbalizadas e sua interpretação é de acordo com o repertório individual (Molina, 2007).

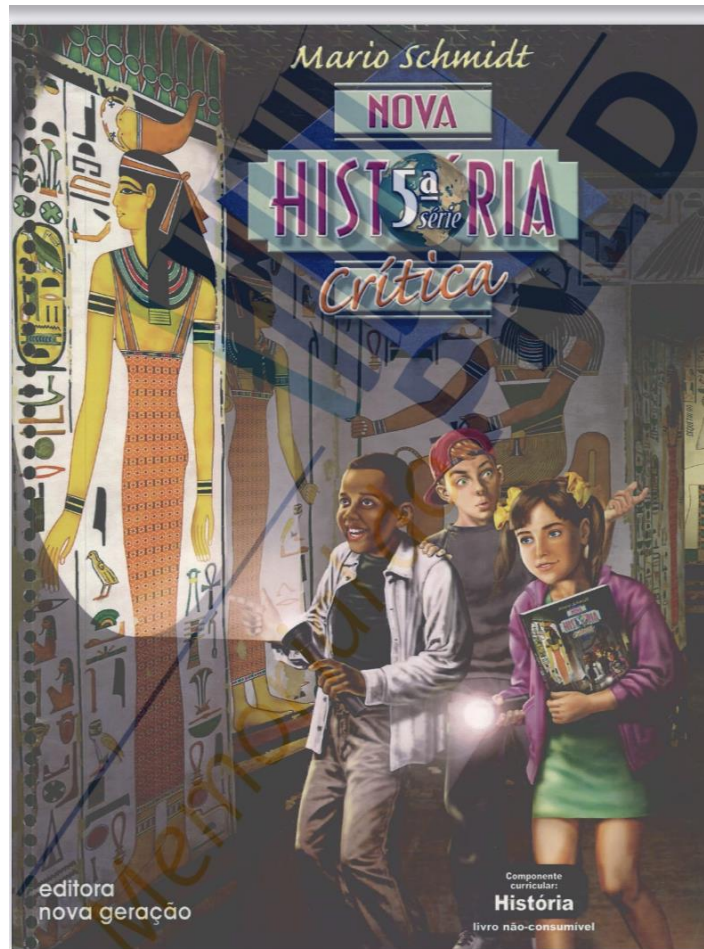
Observemos a imagem.

Figura 7 – Cópia digital da capa do livro Nova História Crítica



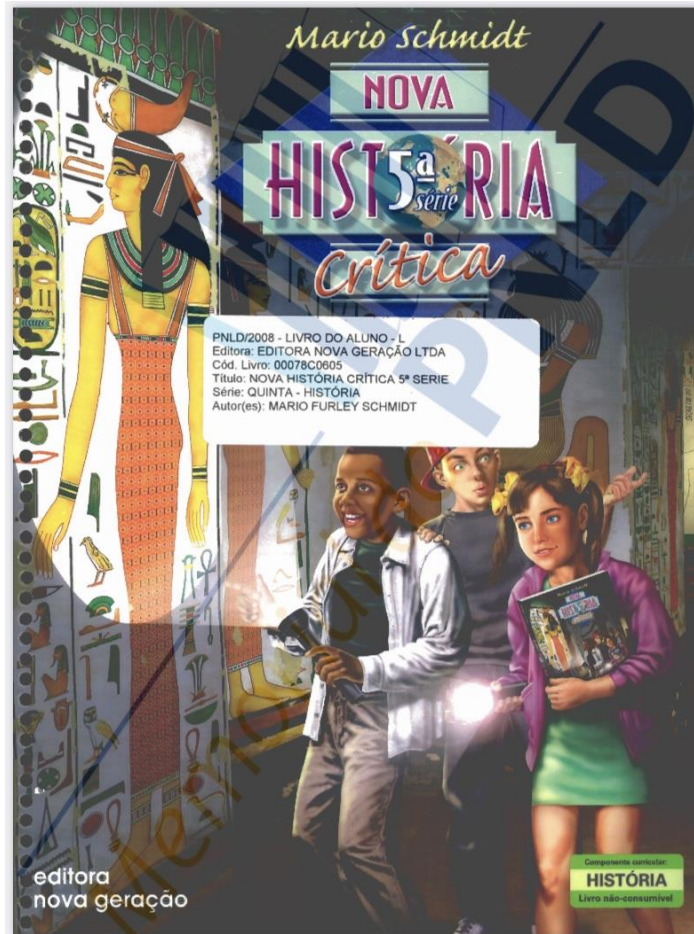
Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, capa. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNLD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Figura 8 – Cópia digital da capa do livro Nova História Crítica



Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, capa. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Figura 9 – Cópia digital da capa do livro Nova História Crítica



Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, capa. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNLD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Como podemos observar, o primeiro aspecto que nos chama atenção é a repetição da mesma imagem para PNLDs distintos. É de se questionar, deveriam mudar a capa? As questões econômicas interferem na confecção dos livros didáticos? Isso interfere na relação com os espectadores?

Essa repetição nos leva a considerar que para não pagar por novos direitos autorais, usaram o mesmo objeto visual. Para nós, é o fator limitante.

Como recomendam Bittencourt (2005), Mauad (2016) e Molina (2007), o primeiro passo é observarmos as imagens. Bittencourt (2005) chama isso de observação impressionista. Nessa etapa, a imagem, aqui ilustrações, é separada do texto.

Sem essas interferências, devemos contemplar com uma leitura geral. Recomendamos deixar fluir a relação entre o observável, o que estamos vendo e outras imagens. Ou seja, uma descrição narrativa da imagem.

Isso vai especificando o conteúdo: tema, personagem, espaço, posturas, representações. Auxilia para localizarmos a época e lugar. Serve também para percebermos os elementos usados na construção da retórica visual (Molina, 2007).

Aqui (Figura 7), há três personagens, dois, da identidade de gênero masculina e uma feminina. Ela é branca, tem olhos azuis e cabelos castanhos lisos até os ombros, amarrados com laços amarelos nas laterais superiores. Está de saia acima do joelho, na cor verde, com casaco roxo, segurando com a mão esquerda o mesmo livro na qual é a personagem. Uma autorreplacação, a imagem reproduzida dentro de si mesma. Com a direita, segura uma lanterna apontada para frente.

Um dos meninos é negro, com olhos pretos, cabelo crespo e curto. Assim como ela, também segura uma lanterna, porém na mão esquerda, apontando o foco de luz na parede, a qual se encontram, depreendemos ser hieróglifos egípcios.

Não está com livros nas mãos e o dedo indicador direito aponta para sua descoberta. Ele é o único a fixar o olhar para isso; os demais estão em sentidos diferentes. Veste calça na cor marrom, com um casaco branco e camisa verde em tom saturado.

O outro é branco, cabelo loiro, olhos verdes, usa boné vermelho com a aba para trás. Está de calça e camisa azuis, sem lanterna ou livro nas mãos. Com a mão direita, como se estivesse chamando o menino negro para sair, segura seu ombro. Com a esquerda, aponta para o lado, na direção oposta, observando surpreso.

A julgar pelas expressões, diríamos que a cena reproduz a descoberta de um sítio arqueológico. A criança negra é a única que foca a lanterna na parede, onde se encontram, o que supomos ser hieróglifos. Apenas ela se concentra nisso, reforçando a ideia de sua autoria nessa descoberta.

Outro indício é que sua atenção está voltada para uma lógica diferente: enquanto a menina, ao indicar sua lanterna para frente, manifesta o desejo de continuar a jornada ou sair daquele lugar sem iluminação, ele continua com sua lanterna voltada para os hieróglifos.

Suas lanternas são as únicas fontes de luz. Mesmo sem uma, o menino branco também indica querer sair dali, com sua mão esquerda erguida, parecendo recomendar outro destino.

O menino negro é o protagonista nessa história, pois ele persiste em continuar admirando seu achado.

Das três personagens, duas são brancas, apenas um negro, ou seja, está na proporção de um terço (1/3), equivalente a trinta e três por cento (33%). Mesmo em minoria, observamos que, por apontar para a parede, inferimos que o negro é o responsável pela visualização dos hieróglifos. Ele está à frente, é quem chama atenção para aquela parede diferente.

Para nós, isso incentiva visualmente outras como ele a continuarem avançando naquelas páginas porque podem se sentir representados. Evidenciou o protagonismo imagético de pessoas negras.

O ator principal dessa história é uma criança negra. É contada imgeticamente e nos fala de inclusão e equidade. Vale ressaltar que isso aconteceu um ano antes da aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Mas a interpretação é idiossincrática, ou seja, cada pessoa experimenta de forma diferenciada. Mesmo que haja concordâncias, há de convir, divergências e diferenças no que diz respeito ao entendimento das coisas, variam. Dependem muito do repertório individual, suas vivências, posicionamentos e experiências podem influenciar em sua interpretação dos objetos visuais (Molina, 2007).

Imagens assim trazem algumas questões que podemos debater ao darmos nossas aulas. O Estado tem obrigação de oferecer as condições apropriadas para as professoras e professores desenvolverem um olhar crítico sobre os objetos visuais de seus materiais didáticos. Mas para isso, é necessária formação pedagógica específica.

Direta ou indiretamente, há imagens dos livros didáticos que dialogam com as questões étnico-raciais no cotidiano escolar. Em nosso caso, manifestada a partir da ausência de representações imagéticas de negros.

Com esses questionamentos, observemos as cópias digitais das páginas dos livros didáticos abaixo.

Figura 10 – Cópia digital de página do livro Nova História Crítica

A evolução da espécie humana

Há cerca de 32 milhões de anos surgiram os primatas. São animais mamíferos com capacidade de agarrar coisas com as mãos. Nos dias atuais, os macacos e os seres humanos são considerados primatas.

Há sete milhões de anos, os primatas começaram a evoluir para duas espécies diferentes. Uma parte deles teve descendentes que deram origem aos macacos. Outra parte desses primatas teve descendentes que evoluíram até se tornarem a espécie humana. Portanto, amigo leitor, não é verdade que o ser humano evoluiu a partir do macaco. O que acontece é que seres humanos e macacos têm um antepassado comum.

Os seres humanos e seus antepassados são chamados de homínidos. Há dois milhões de anos havia três ou mais espécies de homínidos. Depois elas desapareceram, substituídas por espécies de homínidos mais evoluídos.

Os nossos antepassados homínidos até que eram bem parecidos com os macacos. O **australopiteco** tinha um cérebro pequeno como o de um chimpanzé, maxilares salientes e era coberto de pelos. Mas andava sobre os dois pés e não tinha uma cauda como os macacos.

Cada macaco no seu galho

Eva nasceu na África

O casal de cientistas ingleses Mary e Louis Leakey provou que os primeiros homínidos (os animais que evoluíram até se tornarem o que somos hoje) viviam na África há uns quatro milhões de anos. Eles encontraram o esqueleto de uma mulher australopiteca e batizaram-na de Lucy, em homenagem à canção *Lucy in the sky with diamonds*, do conjunto de rock inglês The Beatles, famoso nos anos 60.

Todos nós somos descendentes dos australopitecos. Os machos e fêmeas australopitecos da África foram os Adão e Eva que geraram a humanidade atual.

Milhões de anos foram se passando e os homínidos continuaram evoluindo. Os australopitecos se extinguíram. Seus descendentes eram mais evoluídos, ou seja, mais adaptados para sobreviver naquele meio ambiente hostil. Há 2,3 milhões de anos surgiu o *Homo habilis*, um homínido de cérebro um pouco maior que o do australopiteco e que já fazia uma coisa que nenhum outro animal é capaz de fazer, nem mesmo os macacos: fabricar ferramentas. O *Homo habilis* (do latim: "homem habilidoso") produzia ferramentas quebrando lascas de pedra. Essas pedras lascadas eram muito primitivas. Mas eram suficientes para cortar uma carne, para ferir um animal. Pedacos de pau e osso também podiam ser usados como ferramentas e clavos. O ser humano

Darwin nunca afirmou que os homens descendem dos macacos. A Teoria da Evolução mostra que somos apenas parentes deles, porque ambos descendemos de um ancestral comum que viveu há sete milhões de anos.

42

Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 42. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Figura 11 – Cópia digital de página do livro Nova História Crítica

A evolução da espécie humana

Há cerca de 32 milhões de anos surgiram os primatas. São animais mamíferos com capacidade de agarrar coisas com as mãos. Nos dias atuais, os macacos e os seres humanos são considerados primatas.

Há sete milhões de anos, os primatas começaram a evoluir para duas espécies diferentes. Uma parte deles teve descendentes que deram origem aos macacos. Outra parte desses primatas teve descendentes que evoluíram até se tornarem a espécie humana. Portanto, amigo leitor, não é verdade que o ser humano evoluiu a partir do macaco. O que acontece é que seres humanos e macacos têm um antepassado comum.

Os seres humanos e seus antepassados são chamados de homínidos. Há dois milhões de anos havia três ou mais espécies de homínidos. Depois elas desapareceram, substituídas por espécies de homínidos mais evoluídos.

Os nossos antepassados homínidos até que eram bem parecidos com os macacos. O **australopiteco** tinha um cérebro pequeno como o de um chimpanzé, maxilares salientes e era coberto de pêlos. Mas andava sobre os dois pés e não tinha uma cauda como os macacos.

Eva nasceu na África

O casal de cientistas ingleses Mary e Louis Leakey provou que os primeiros homínidos (os animais que evoluíram até se tornarem o que somos hoje) viviam na África há uns quatro milhões de anos. Eles encontraram o esqueleto de uma mulher australopiteca e batizaram-na de Lucy, em homenagem à canção *Lucy in the sky with diamonds*, do conjunto de rock inglês The Beatles, famosos nos anos 60.

Todos nós somos descendentes dos australopitecos. Os machos e fêmeas australopitecos da África foram os Adão e Evas que geraram a humanidade atual.

Milhões de anos foram se passando e os homínidos continuaram evoluindo. Os australopitecos se extinguíram. Seus descendentes eram mais evoluídos, ou seja, mais adaptados para sobreviver naquele meio ambiente hostil. Há 2,3 milhões de anos surgiu o *Homo habilis*, um homínido de cérebro um pouco maior que o do australopiteco e que já fazia uma coisa que nenhum outro animal é capaz de fazer, nem mesmo os macacos: fabricar ferramentas. O *Homo habilis* (do latim: "homem habilidoso") produzia ferramentas quebrando lascas de pedra. Essas pedras lascadas eram muito primitivas. Mas eram suficientes para cortar uma carne, para ferir um animal. Pedacos de pau e osso também podiam ser usados como ferramentas e clavos. O ser humano

Cada macaco no seu galho

Darwin nunca afirmou que os homens descendem dos macacos. A Teoria da Evolução mostra que somos apenas parentes deles, porque ambos descendemos de um ancestral comum que viveu há sete milhões de anos.

42

Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 42. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNLD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Figura 12 – Cópia digital de página do livro Nova História Crítica



Fonte: Schmidt, Mario Furley. Nova história crítica. São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 42. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Como podemos observar, embora tenham promovido mudanças pontuais, usaram da ilustração para edições diferentes (Figuras 10, 11 e 12). Novamente, supomos que para economizar recursos com direitos autorais. Em nosso entendimento, limita sua finalidade pedagógica.

Ademais, como podemos constatar anteriormente, na cópia digital da página acima existem menções textuais sobre a ocorrência desse processo ter sido no continente africano (Figuras 10, 11 e 12). No entanto, o mesmo não ocorre imageticamente.

Todo processo da evolução da espécie humana se resume a uma árvore com três galhos (Figuras 10, 11 e 12). O primeiro e mais baixo ocupado por um gorila, o segundo por

um chimpanzé e o terceiro e mais alto, por um homem branco, com trajas modernos em posição de ioga.

Caso as professoras e professores de história não tenham senso crítico e desenvoltura teórica para indagar sobre isso, pode transmitir mais ideologia do que conhecimentos científicos.

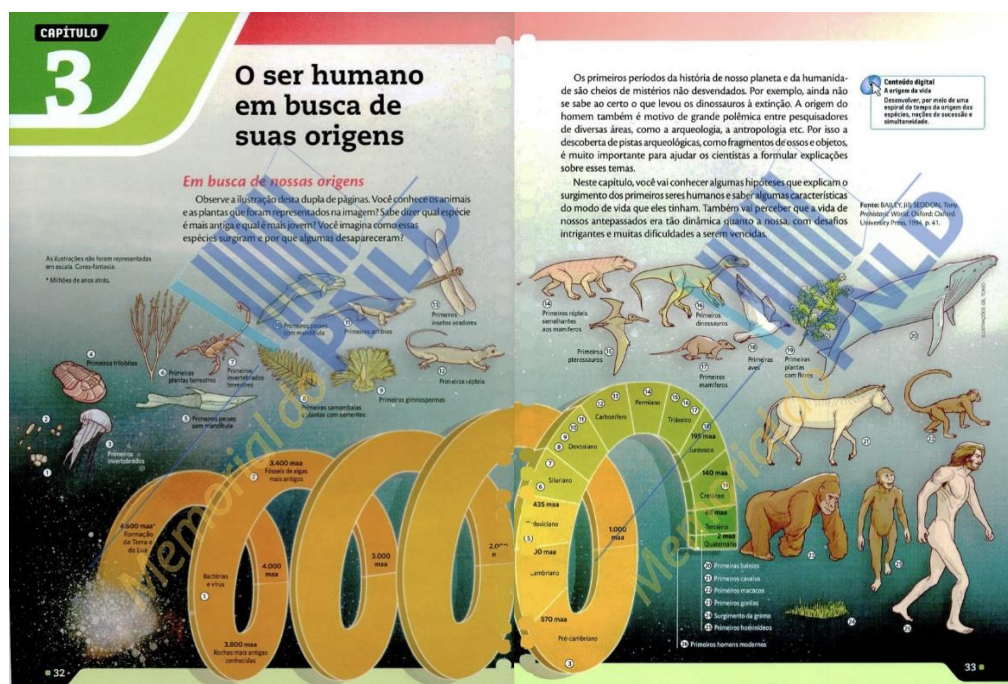
Com esses atributos (Figuras 10, 11 e 12), não atenderam às exigências da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Quando expuseram um ícone que nos remete a um homem branco em posição de ioga para representar os seres humanos modernos, ou seja, os *Homo sapiens*, fugiram do escopo dessa Lei. Perderam seu propósito pedagógico e retiraram o direito epistemológico das/os estudantes negros de se sentirem incluídos nas páginas embranquecidas imageticamente de seus livros didáticos (Quadro 1).

Se tivessem seguido a lógica da capa, ao dar evidência à criança negra, também fariam o mesmo com as ilustrações (Figuras 10, 11 e 12). Evitariam escolher um branco como ator principal daquela peça.

Como podemos perceber, as possibilidades de leituras sobre os objetos visuais são amplas e, por vezes, complexas. Sozinhas/os, sem aparato teórico-metodológico oferecido pelo Estado em formações pedagógicas específicas, as professoras e professores se sentem desmotivados com abordagens que exigem um olhar crítico sobre as retóricas visuais usadas em seus materiais didáticos. Infelizmente, podem dar suas aulas em maiores percalços, transmitindo a branquitude imagética sem nem perceberem.

Observemos a ilustração abaixo.

Figura 13 – Cópia digital de página do livro Estudar história: das origens do homem à era digital.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2014, p. 32-33. Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNLD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.

Aqui, observamos novamente um ícone que simboliza um homem branco como sendo a representação dos homo sapiens. De acordo com Bittencourt (2005), devemos problematizar o uso de imagens nos livros didáticos. Convém interpretá-las a partir de métodos que articulem textos e imagens em uma perspectiva crítica.

Essa ilustração (Figura 13) mobiliza as informações necessárias para a compreensão do processo de evolução da espécie humana? Transcorridos mais de uma década após a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), essa ilustração (Figura 13) cumpre com o exigido? Ajuda aos estudantes a perceberem que o continente africano é o lugar da origem dos homo sapiens sapiens? Ela (Figura 13) indica a presença de africanas ou africanos nesse processo?

Para responder a essas questões, as professoras e professores devem se situar como leitores críticos das imagens de seus livros didáticos. Bittencourt (2005) nos alerta para a necessidade de uma reflexão atenta ao acervo iconográfico, detalhes sutis, como a variedade do tamanho das ilustrações, suas dimensões, entre outros.

A autora remenda o uso cuidadoso dos livros didáticos. Ao analisar ilustrações dos povos indígenas, autora percebeu que desde essa publicação do livro didático “Minha terra e

minha gente”, de Afrânio Peixoto, no ano de 1916, há um projeto didático de embranquecer a população brasileira. O objetivo era alcançar o estágio de civilização branca e europeia. Isso perpassa, em nosso entender, pela sua representação imagética escolhidas.

Podemos seguir a linha traçada por Abud (1998) e incluir, em nossa perspectiva, as populações afro-brasileiras como empecilho, nessa visão da branquitude. Em nossa perspectiva, o uso de pessoas negras para representar africanas e africanos nessas ilustrações (Figuras 10, 11, 12 e 13), poderia se afastar simbolicamente do continente europeu.

Sob essa ótica, ao invés de cumprir a Lei 10.639 (Brasil, 2003), essas ilustrações (Figuras 10, 11, 12 e 13), preferem ser estandarte de uma ideologia a exercer sua finalidade pedagógica de esclarecer ideias ou conceitos. Isso, ainda na égide de nosso olhar, pode diminuir a curiosidade que estudantes têm sobre o processo de evolução da espécie humana.

Novamente, caberão as professoras e professores um olhar qualificadamente crítico para discutir em suas aulas como a branquitude imagética pode distorcer os enunciados textuais dos próprios livros didáticos (Figuras 10, 11, 12 e 13). Caso não disponham de recursos individuais para buscar sua qualificação profissional, caberia às formações pedagógicas, oferecida pelo Estado, fazer isso.

Sem isso, ficam à mercê de sua disposição e percepção para entender, por exemplo, que a recorrência de ícones que representam exclusivamente homens, sem a presença feminina, denotam uma característica de uma relação de poder em desigualdade no que diz respeito a questões da representação de gênero. É uma notável estratégia de invisibilidade feminina.

Supomos que isso ocorreu porque prevaleceu a voz masculina nas instâncias decisórias na confecção desses livros didáticos (Quadro1). Foram apagadas do processo que nos tornou humanos (Figuras 10, 11, 12 e 13). Desse modo, consideramos que as estudantes não sintam representadas ao folhear essas páginas. Sem isso, não são motivadas a despertarem seu senso de descoberta.

Ademais, também usam a branquitude como elemento estrutural em suas confecções, pois as únicas representações da presença do continente africano no processo de evolução da espécie humana são justamente de animais endêmicos, como o gorila e chimpanzé.

Embora se refira a charges, para Teresa Cristina Schneider Marques (2015), o uso desse animal serve à associação com a ideia de truculento e animalesco. De algo rude, síntese

da força física em contraposição com a inteligência. Ou seja, o ser humano representa o racional, ao passo que gorilas e chimpanzés simbolizam o grotesco.

Competiria à administração pública oferecer formações às professoras e professores com materiais didáticos e paradidáticos para esse tipo de abordagem. Isso para possibilitaria terem maior estrutura teórico-metodológica para ler imagem com uma postura crítica no uso de retóricas visuais para a transmissão de mensagens.

Mesmo que discretamente, ainda assim, elas poderiam retirar das/os estudantes seu direito epistemológico de terem livros didáticos adequados às exigências da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Ela foi criada também para possibilitar que se reconheçam nesse material e no ensino de história, em nosso caso, o de pré-história. Especialmente para estudantes afro-brasileiras e afro-brasileiros, já que nos referimos a uma temática ocorrida, em sua grande parte, no continente africano.

Assim, estudantes foram expostos a esses símbolos da branquitude, que buscam impor uma ideia de superioridade. Como Marques (2015) evidencia, as imagens têm a característica de serem incontrolláveis. Sua interpretação, como evidenciamos, é particular. Individualmente, a partir de sua experiência de vida, referências culturais, estudantes consomem esses objetos visuais alheios a essas discussões.

No entanto, observam o ser humano do gênero masculino, branco, magro nessas ilustrações (Figuras 10, 11, 12 e 13). Sem mulheres ou pessoas negras, terão dificuldades de se verem representadas/os.

Nessa terceira e última parte, propomos criar pequeno acervo iconográfico visando servir como material paradidático no uso no ensino de história, especialmente de pré-história. Em nosso entender, as ilustrações abaixo, apesar de suas limitações, se aproximam mais do cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003), porque buscam evidenciar a presença africana no processo de evolução da espécie humana.

Figura 14 – Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana.



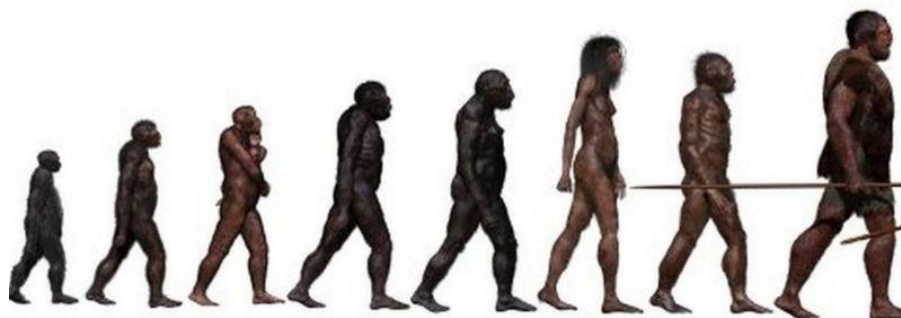
Fonte: Autoria desconhecida. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cfd8nLpurUb/>. Acesso em: 9 julho 2023.

Aqui (Figura 14), podemos perceber a presença africana no processo de evolução da espécie humana. Especialmente estudantes negros têm a oportunidade de se sentirem representados e de reconhecerem como protagonistas de um processo tão longo e complexo.

Esse tipo de material oferece uma retórica visual mais próxima dos enunciados arqueológicos expressos textualmente (Quadro 1). Exerce o propósito pedagógico de evidenciar o continente africano como ator principal dessa peça.

Dessa maneira, ofertariam o direito epistemológico aos estudantes, pois cumpririam com a Lei 10.639 (Brasil, 2003). Consideramos que esse tipo de objeto visual em livros didáticos, é mais adequado as finalidades pedagógicas de facilitar a compreensão de conceitos e ideias. Seguindo na mesma lógica, abaixo temos a única ilustração que dispomos para incluir as mulheres nesse processo.

Figura 15 – Ilustração sobre o processo de evolução da espécie humana.



Fonte: Ancestral 'fantasma' do ser humano é descoberto na África. **BBC.** 14 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51510467>>. Acesso em: 19 abril 2023.

Como podemos observar, é possível incluir ícones que simbolizam mulheres nesse processo (Figura 15). Para nós, isso não somente amplia a percepção das/os estudantes sobre esse tema, como também os instiga a buscar entenderem que não foram somente os homens responsáveis pela evolução da espécie humana, mas que as mulheres foram muito importantes.

Ousamos afirmar que, nessa ilustração, elas tiveram papel de proeminência, pois sua altura tem uma dimensão acima dos outros (Figura 15). Entendemos que, além de evidenciar o papel feminino, também traz oportunidades para as estudantes negras se reconhecerem como protagonistas em seus papéis sociais.

Portanto, essas ilustrações (Figuras 14 e 15), julgamos serem mais adequadas ao cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003) do que as usadas pelos livros didáticos (Figuras 10, 11, 12 e 13).

Como as professoras e professores devem explorar as especificidades das ilustrações do processo de evolução da espécie humana em suas aulas? Como devemos lidar com questões étnico-raciais nessas ilustrações (Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15)? Existem diferenças na representação desse processo nessas ilustrações (Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15)?

Assim, podemos afirmar que, em nossa perspectiva, essas duas últimas ilustrações (Figuras 14 e 15), ao contrário das outras (Figuras 10, 11, 12 e 13), não expõem estereótipos relacionados à superioridade dos brancos sobre os demais.

Também não foi possível percebermos o reforço de preconceitos relacionados a questões étnico-raciais, pois não conseguimos estabelecer uma hierarquia simbólica nas distribuições espaciais dos personagens (Figuras 14 e 15).

Nessa ilustração (Figura 14), por exemplo, inferimos ter sido usado o critério da antiguidade para ordenarem suas personagens. Inicia-se pelo mais antigo, na margem superior direita, até o mais recente, margem inferior esquerda. Assim, interpretamos que os mais antigos ganharam lugar de destaque, ocupando o primeiro lugar de ponto de observação. Novamente, simbolicamente, são os predecessores que protagonizaram os caminhos de evolução.

Também gostaríamos de ressaltar, como dito, o destaque evidenciado ao papel feminino de visibilidade nesse processo (Figura 15). Nenhuma fez isso, foram excluídas em todas as outras (Figuras 10, 11, 12 e 13).

Apenas uma ilustração agenciou ícones para representar as mulheres. Assim, podemos considerar que além de terem a branquitude como elemento estruturante para a confecção dessas ilustrações (Figuras 10, 11, 12, 13, e 14), também usam o machismo, pois, das seis ilustrações analisadas, somente uma (Figura 15) existe a presença feminina.

Aqui são minorias em todos os sentidos. Isso, em nosso entender, pode inibir o estímulo visual das estudantes, diante dessa inferioridade numérica frente ao grande número de ícones de representação masculina.

Porém, nosso foco é ressaltar que mesmo tendo uma Lei (Brasil, 2003) que obrigue a inclusão da história da África no currículo escolar brasileiro, mesmo assim, não conseguimos observar isso nas ilustrações do processo de evolução da espécie humana (Figuras 10, 11, 12, 13 e 14).

Embora expressem textualmente que a origem dos seres humanos modernos, *homo sapiens sapiens* (Figuras 10, 11, 12 e 13), ocorreu no continente africano, sonegam isso imageticamente. As/os estudantes só veem referência à África relacionada à presença de animais endêmicos, como chimpanzés (Figuras 10, 11 e 12) e gorilas (Figuras 10, 11, 12 e 13).

O problema, por fim, é estudantes se depararem apenas com imagens canônicas de brancos significando a finalidade do processo de evolução da espécie humana (Figuras 10, 11, 12, 13 e 14). Além disso, as mulheres foram excluídas através de uma retórica visual que invisibiliza o que se considera indesejável, menos importante, irrelevante, ou quaisquer outras justificativas para o uso dessa estratégia.

No entanto, a finalidade pedagógica de facilitar o entendimento a respeito desse processo, tornando noções abstratas compreensíveis, é comprometida, pois ocultam a participação de africanas ou africanos.

Quando escapam de suas finalidades, as ilustrações (Figuras 10, 11, 12 e 13), abrem mão de suas responsabilidades e desembocam na utilização de proselitismo ideológico. Reproduziram preconceitos, em nosso caso, a cor da pele, e reforçaram estereótipos, apresentando brancos como sendo superiores. Deveriam transmutarem o processo de evolução da espécie humana, porém, serviram mais como um arauto da branquitude.

Nesse sentido, compartilhamos com Cardoso (2008) que há uma manutenção da estética que prioriza a branquitude como o modelo de beleza, civilização e o ideal de ser humano. Para nós, estrutura da confecção dessas ilustrações seguem esse ideal (Figuras 10, 11, 12 e 13).

Por fim, nosso propósito com esse manual é contrapor a branquitude imagética disponibilizando essa pequena iconografia. Gostaríamos que chegasse às mãos, olhos e mentes de quem julgá-lo conveniente para usar em suas aulas. Modestamente, ao questionarmos isso, acabamos sendo um foco de resistência.

Apesar do advento da Lei 10.639 (Brasil, 2003), avaliamos que isso não foi capaz de alterar significativamente o panorama imagético das ilustrações analisadas, lastimavelmente nos deparamos com homens brancos como pináculos desse processo. Essa postura ideológica de soa tanto das exigências legais, como suas finalidades didáticas.

Desse modo, consideramos que o Estado, através de seus órgãos encarregados, é obrigado a realizar formações pedagógicas voltadas para questões étnico-raciais nas escolas. É importante qualificar o debate entre a comunidade escolar. Assim, nosso manual vem fazer coro nessa busca de termos uma educação que possibilite um olhar crítico diante das mensagens subentendidas de supremacia branca nos materiais didáticos.

Esperamos que com isso consigamos reposicionarmos nossa atitude diante dos objetos visuais disponíveis nos livros didáticos. Para nós, o propósito de fascinar esteticamente estudantes, em um diálogo sincrético com o texto, promovendo uma relação de reconhecimento entre o visível e o lido, cumprindo assim, seu propósito pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste trabalho, gostaríamos de destacar algumas observações. Notamos que as pesquisas no campo do ensino da história têm ampliado suas análises para suprir algumas lacunas no universo escolar. Discutimos como essas análises têm se concentrado para nos situarmos, e percebemos que nossa posição está ancorada em uma branquitude crítica.

Analisamos as controvérsias em torno da elaboração dos PCNs (Brasil, 1998) e da Lei 10.639 (Brasil, 2003), destacando o protagonismo dos movimentos negros. Esses movimentos reivindicaram o reconhecimento de seus direitos, buscando por justiça e reconhecimento. Discutimos como a BNCC (Brasil, 2017b) despertou a mobilização de diferentes setores sociais em busca de representação no processo de construção desse documento.

Percebemos que nesse documento (Brasil, 2017b) houve esvaziamento das questões étnico-raciais através da hibridização do conceito de diversidade. Também observamos que ele possui uma tendência à regulamentação dos sujeitos a partir da obrigatoriedade do cumprimento das habilidades e competências, conferindo um sentido meramente pragmático no ensino de história. Isso sem levar em consideração as particularidades locais e estrutura de escolas públicas.

Para nós, Os PCNs (Brasil, 1998), a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e a BNCC (Brasil, 2017b) são, desse modo, arenas de disputas. Envolvem tanto questões políticas relacionadas ao controle discursivo da verdade, como também disputas simbólicas pela hegemonia das significações e pela manutenção de poder dos atores envolvidos nesse processo.

Consideramos que apesar das conquistas dos movimentos sociais negros, as negociações dessas demandas ocorrem em espaços onde ainda prevalecem visões eurocentradas.

Além desses aspectos, depreendemos também que o pacto de branquitude criado em nossa sociedade oferece contratempos para a execução de políticas afirmativas e, conseqüentemente, dificultam as discussões e propostas para as questões étnico-racial.

Por isso, quando analisamos nossas ilustrações (Figuras 1, 3, 4, 5 e 6) suscitamos algumas questões. Primeiramente, estão em desacordo com o cumprimento jurídico obrigatório da legislação emanada pela Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Também não atingem seu propósito pedagógico de explicar imagetivamente sobre o processo de evolução da espécie humana, ao invisibilizar e/ou omitir das/os estudantes, especialmente as afro-brasileiras e afro-brasileiros, a presença do continente africano e, diríamos, o protagonismo de africanas ou africanos nessas ilustrações.

Observamos também que não há uma instância fiscalizadora para o cumprimento dessa Lei. Com isso, o mercado editorial conseguiu a aprovação desse tipo de ilustrações pelas bancas avaliadoras dos órgãos competentes, aparentemente, sem maiores dificuldades.

Em nossa perspectiva, não foram constrangidas o suficiente pela burocracia estatal em busca de mudanças para o cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Além disso, transmitiram mensagens visuais em divergência com as textuais. Infelizmente, servem mais como um emissário da branquitude do que como um instrumento visual pedagógico.

Percebemos, que ainda existem carências de percepção sobre mensagens subliminares anunciadas especialmente nessas ilustrações. Infelizmente, também podem estar presentes nos mais diversos aspectos sociais, como imagens de outdoors, propagandas televisivas, peças publicitárias em estabelecimentos locais, entre outros.

Diante dessa amplitude, gostaríamos de ressaltamos a importância e obrigatoriedade do Estado em disponibilizar formações para as professoras e professores lidarem com essas questões. Sem esse suporte, a leitura imagética crítica para identificarem a utilização de retóricas visuais na promoção de posturas ideológicas relacionadas à reprodução de estereótipos que reforcem preconceitos relacionados a cor da pele em seus materiais didáticos.

Finalmente, como parte propositiva de nosso mestrado, disponibilizamos um material paradidático voltado para a formação pedagógica de professoras e professores da disciplina de história denominado "*Como Ler Imagens para uma Educação Antirracista*".

Nosso intuito é servir como subsídio para a análise de ilustrações sobre o processo evolutivo da espécie humana. Portanto, percebemos que pode ser útil como suporte para as/os profissionais da educação identifiquem estratégias usadas pela branquitude para minimizar e/ou invisibilizar a presença de pessoas negras no material de trabalho.

REFERÊNCIAS

Abud, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional:** Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História* [online]. 1998, v. 18, n. 36 [Aceso em: 27 junho 2022], pp. 103-114. <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>>. Epub 06 maio 1999. ISSN 1806-9347. <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>>.

Abreu, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:** uma controversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p.5-20.

Almeida, Sílvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

Barthes, Roland. **A mensagem fotográfica.** In: _____. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 11-25.

Bittencourt, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** IN: _____ (Org.) *O saber histórico na sala de aula: fundamentos e métodos.* São Paulo, Editora Contexto, 2005, p. 69-90.

Borges, Cláudia Cristina do L; Marcolino, Maria Luísa S. **O lugar da pré-história na educação básica e nas licenciaturas de história.** IN: Bueno, André; Crema, Everton; Neto, José Maria. (Orgs.) *Ensino de história e diálogos transversais.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ordens/UFRJ, 2020.

Braick, Patrícia Ramos; Mota, Myrian Becho. **História:** das origens do homem à era digital. 2ª ed. São Paulo: Moderna. 2006.

Braick, Patrícia Ramos. **Estudar História:** das origens do homem à era digital. 1ª ed. São Paulo: Moderna. 2011.

Borges, Cláudia Cristina; Leite, Priscilla Gontijo. **Ensino de pré-história e antiguidade:** relato de uma atividade interdisciplinar. IN: Assunção, Luís Felipe Bantim; Campos, Carlos Eduardo (Orgs.) *Caminhos da aprendizagem histórica: ensino de pré-história e antiguidade.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Origens/UFMS, 2021. ISBN: 978-65-00-24349-9

Brandão, Elielma Aparecida de; Cruz, Guibison da Silva; Fernandes, Luana Cristina Galdino. **BNCC como discurso de padronização de identidades.** *Periferia*, v. 14, n.2, p. 223-238, maio/agosto, 2022.

Bento, Cida. **O pacto de branquitude.** São Paulo. Companhia das Letras. 2022.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 19 abril 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 março 2022.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Brasília, DF: MEC: SEF: CONSED: UNDIME. 1998. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-6-ao-9-ano/>>. Acesso em: 26 março 2022.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Guia dos livros didáticos: PNLD 2002. História: Ensino Fundamental. Anos final.** Brasília, DF: MEC: SEB. 2001. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/2002/PNLD%20002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20didticos.pdf>. Acesso em: 26 março 2022.

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.** 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 26 março 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 4**, de 17 de junho de 2004b. Institui e orienta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 10 mar. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 26 fevereiro 2022.

_____. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso: 08 outubro 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 06 fev. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 10 novembro 2022.

_____. Presidência da República. **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”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 janeiro 2023.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 novembro 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017a. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=currículo>. Acesso em: 26 fevereiro 2022.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 26 fevereiro 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 14.532**, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Presidência da República, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm>. Acesso em: 07 julho 2023.

Cardoso, Ciro Flamarion; Mauad, Ana Maria. **História e imagem**: os exemplos da fotografia e do cinema. IN: Cardoso, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (Orgs.) Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. 1º Edição. Rio de Janeiro: editora Campus. 1997. p. 401-417.

Cardoso, Lourenço da Conceição. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007). Dissertação de Mestrado (mestrado em sociologia) - Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008, p. 232.

Cerri, Luís Fernando; Costa, Maria Paula. **O banho, a água, a bacia e a criança**: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77155, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77155>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4 março 2022.

Chagas, Waldeci Ferreira. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba**. Educação & Realidade. 42 (1) Jan-Mar 2017. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/KFVY38qTQ55qnVLx55sj7kh/#>>. Acesso em: 07/03/2024.

Costa, Aryane Lima; Oliveira, Margarida Maria Dias de. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil**: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa. Notícias do que virá. *Saeculum – Revista de história*. [16]; João Pessoa, jan./jun. 2007.

Darwin, Charles. **A origem das espécies**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018.

Feierman, Steven. **African histories and the dissolution of world history** [Histórias africanas e a dissolução da história mundial]. In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O’Barr, J. (editors). *Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities*. Chicago: University of Chicago Press, 1993, pp.167-212. Tradução de Elisangela Queiroz.

Frankenberg, Ruth. **A miragem de uma branquidade não-marcada**. In: Ware, Vron. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.

Gomes, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2001.

Gonzalez, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf)>. Acesso em: 19 agosto 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro** de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

Ki-Zarbo, Joseph. (org.) **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. 2ª ed. rev., Brasília: UNESCO, 2010.

- Knauss, Paulo. **O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual.** *Arte/Cultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun. 2006.
- Lahr, Marta Mirazón. **A origem dos ameríndios no contexto de evolução dos povos mongoloides.** *Revista USP*, São Paulo (34): 70-81, junho/agosto, 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26055/27783>>. Acesso em: 7 agosto 2023.
- Maia, Paulo Roberto de Azevedo. **Abertura: televisão e a luta pela democracia no Brasil (1979-1980).** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2014, p. 248.
- Mauad, Ana Maria. **Sobre as imagens na história, um balanço, conceitos e perspectivas.** *Revista Maracanã*. Vol. 12, n. 14, p. 33-48, jan./jun., 2016.
- Marques, Teresa Cristina Schneider. **A oposição à ditadura brasileira no exterior através de charges e caricaturas (1964-1979).** *História Unisinos*, Vol. 19, n. 2, p. 208-217, maio/agosto, 2015.
- Mathias, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino da história no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica.** *História Unisinos*, v.15, n. 1, p. 40-49, jan./abril, 2011.
- Mignolo, Walter D. **Desobediência epistêmica.** *Pensamento independente e liberdade decolonial.* *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 24-36, 2021.
- _____. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** *Caderno de Letras UFF*, nº 34, 2008.
- Molina, Ana Heloísa. **Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa.** *Domínios Da Imagem*, 1(1), 2014, p.15–29. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265>>. Acesso em: 16 março 2023.
- Monteiro, Franciele de Souza; Stöher, Carlos Eduardo. **As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história.** *Revista História Hoje*, V.7, nº 14, p. 218-238, 2018.
- Munanga, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição revisada. 2005
- Neves, Walter A. **E no princípio... era macaco!** *Estudos Avançados*. 20 (58), 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/gkhKm9LHnhCrN8Z95qHnDys/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 04 novembro 2022.
- Noelli, Francisco Silva. **Os antigos habitantes do Brasil.** *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 24, n. 82. P. 341-342, abril 2003.

Oliva, Anderson Ribeiro. **A história da África nos bancos escolares.** Representação e impressões na literatura didática. *Estudos Afro-asiáticos*, ano 225, n° 3, 2003, p. 421-461.

Oliveira, João Batista Araújo e; Guimarães, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política dos livros didáticos.** São Paulo: Sumus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

Pena, Sérgio D. J.; Botoline, Maria Cátira. **Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?** *Estudos Avançados*. 18 (50). Abril 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/6Ym7R859tBjyNgV96LcZmKr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 junho 2023.

Pereira, Amílcar Araujo; Silva Jessika Rezende Souza da. **Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76993, p. 1-25. 2021.

Quijano, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** *IN: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 04 julho 2023.

Rede de Observatórios de Segurança. **A cor da violência policial: a bala não erra o alvo.** Centro de Estudos de Segurança e Cidadania. Relatório Anual. Dezembro 2020. Disponível em: <<http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/09/A-Cor-da-Viole%CC%82ncia-Policial-A-Bala-Na%CC%83o-Erra-o-Alvo.pdf>>. Acesso em: 29 setembro 2023

Relejo, Adriana Soares; Mello, Rafaela Albergaria; Amorin, Mariana de Oliveira. **BMCC e ensino de história: horizontes possíveis.** *Revista Educar*, Curitiba, V.31, e77056. 2021, p. 01-19. DOI: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 outubro 2022.

Rodeghero, Regina. **Branquitude e a pesquisa em ensino de história.** *Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa, n. 6, nov. 2022. ISSN 2764-0922. Disponível em: <<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/53/38>> Acesso em: 14 outubro 2022.

Santos, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** *IN: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul.* Coimbra. Edições Almedina, p. 31-83. 2010.

Santos, Bruno Nascimento dos. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história:** uma análise a partir dos livros didáticos. Dissertação (mestrado profissional de história) - Programa de pós-graduação stricto sensu mestrado profissional em ensino de história, profhistória, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, p. 106. 2018.

Santos, Lucas Gabriel de Matos; Costa, Arthur Barbosa da; David, Jessica da Silva; Pedro, Rosa Maria Leite Ribeiro. **Reconhecimento facial:** tecnologia, racismo e construção de mundos possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 35, 2023. ISSN: 1807-0310. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wJFV8yjBBr7cYnm3q6SXDjF/?lang=pt#>>. Acesso em: 14 março 2024.

Santos, Maria Aparecida; Ribeiro, Suzana Lopes Salgado; Onório, Vanessa Odorico. **Ensino de história na BNCC:** sentidos de diversidade nos anos iniciais. *Revista On Line de Política e Gestão*, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020. ISSN: 1519-9029.

Schwarz, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Schmidt, Mario Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 1999.

_____. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 2002.

_____. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 2006.

Silva, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares “OUTROS”:** as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (mestrado profissional de história) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 133. 2018.

Silva, Marco Antônio; Fonseca, Selva Guimarães; **Ensino de história hoje:** erráticas, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. v. 18, n. 60, 2010 30(60), pp. 13-33. 2010.

Sorlin, Pierre. **Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, FGV/CPDOS, Vol. 7, n.º 13, 1994.