

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

RAVAIL BENEDITO OLIVEIRA DE PAULA

**AS IMAGENS NÃO FALAM POR SI: O Livro Didático de História e a Educação das
Relações Étnico-Raciais no Estado do Paraná**

PONTA GROSSA

2023

RAVAIL BENEDITO OLIVEIRA DE PAULA

**AS IMAGENS NÃO FALAM POR SI: O Livro Didático de História e a Educação das
Relações Étnico-Raciais no Estado do Paraná**

Dissertação apresentada para obtenção de título
de Mestre na Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de Ensino de História.

Orientador: Prof. Antonio Paulo Benatte

PONTA GROSSA

2023

P324

Paula, Ravail Benedito Oliveira de

As imagens não falam por si: o livro didático de História e a Educação das relações étnico-raciais no Estado do Paraná / Ravail Benedito Oliveira de Paula. Ponta Grossa, 2023.

147 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte.

1. ERER. 2. Ensino de história. 3. Livro didático. I. Benatte, Antonio Paulo. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907.2

FOLHA DE APROVAÇÃO



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

RAVAIL BENEDITO OLIVEIRA DE PAULA

**AS IMAGENS NÃO FALAM POR SI: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO DO PARANÁ.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 17 de abril de 2023, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatto (UEPG - Orientadora)

Prof. Dr. Ione da Silva Jovino (UEPG)

Prof. Dr. Dehon Aparecido Felipe (UEM)

Ponta Grossa, 17 de abril de 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação às seguintes pessoas:

A minha família que sempre caminhou junto com a realização desse sonho, especialmente, minha esposa, meus filhos e meus pais que apoiaram com tudo que eu precisava durante a minha vida. Agradeço a Deus que permitiu que eu pudesse viver esse momento de alegria junto com pessoas tão especiais.

A esta universidade, aos docentes e coordenadores que proporcionaram o melhor dos ambientes para que esse trabalho fosse realizado, especialmente ao professor Dr. Antonio Paulo Benatte que, através de sua orientação incansável e confiança tornou possível a realização do meu sonho.

A professora Dra. Ione da Silva Jovino que é um símbolo de nossa luta e militância na educação para as relações étnico-raciais. Ao professor Dr. Delton Aparecido Felipe e sua pedagogia da fofura, que se transformou em referência para minha prática docente e filosofia de vida.

Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela, *O Longo Caminho para a Liberdade*, 1994.

RESUMO

A pesquisa em história é um ato que por si só se reveste de um ato de resistência. Este trabalho se filia ao combate das práticas racistas no ambiente escolar, análise do impacto das mudanças decorrentes da lei 10.639/03 nos materiais didáticos. Pretendemos contribuir com as ações pedagógicas voltadas para a desconstrução de estereótipos negativos que historicamente foram vinculados à representação do negro e a sua cultura nos livros didáticos do componente curricular de História. Ao propormos essa análise, pretendemos encorajar educadores (as) a utilizarem esse valioso recurso nas ações destinadas ao ensino de história e da educação das relações étnico-raciais. O momento se mostra oportuno diante do aniversário de duas décadas da lei 10.639/03, é notável que a sua implantação não sofreu grandes resistências, mas não podemos dizer o mesmo sobre o processo que envolve a sua implementação nas práticas escolares. As imagens utilizadas para essa pesquisa foram selecionadas a partir da sua importância narrativa e representativa no contexto didático da coleção “História, Sociedade e Cidadania”. Esse material é um dos mais utilizados nas escolas brasileiras, além de se tratar da coleção escolhida e distribuída pelo Governo do Estado do Paraná para atender os estudantes da rede estadual de ensino público para os últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) durante o quadriênio 2020/2024. Oferecemos uma ação reflexiva que poderá contribuir para uma releitura positiva das múltiplas representações culturais e étnico-raciais na nossa sociedade. A proposta é partir numa viagem histórica objetivando a compreensão das origens do projeto educacional nacional excludente no nosso país. A análise pretende resgatar como o protagonismo negro está sendo tratado. Os temas são tratados através de uma abordagem qualitativa orientada por uma metodologia com princípios multidisciplinares e etnográficos, a análise é guiada e orientada pela construção histórico-social dos conceitos de raça, racismo, cultura, escola e ensino em consonância com a Educação das relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Ensino de História; Livro didático; EREER

ABSTRACT

Research in history is an act that in itself is an act of resistance. This work is affiliated to the fight against racist practices in the school environment, analysis of the impact of the changes resulting from the law 10.639/03 in the didactic materials. We intend to contribute to the pedagogical actions aimed at the deconstruction of negative stereotypes that have historically been linked to the representation of blacks and their culture in the textbooks of the History curricular component. By proposing this analysis, we intend to encourage educators to use this valuable resource in actions aimed at teaching history and the education of ethnic-racial relations. The moment is opportune before the two-decade anniversary of the law 10.639/03, it is remarkable that its implementation did not suffer great resistance, but we can not say the same about the process that involves its implementation in school practices. The images used for this research were selected based on their narrative and representative importance in the didactic context of the collection "History, Society and Citizenship". This material is one of the most used in Brazilian schools, in addition to being the collection chosen and distributed by the Government of the State of Paraná to serve students of the state public school system for the last years of elementary school (6th to 9th grade) during the 2020/2024 quadrennium. We offer a reflective action that can contribute to a positive rereading of the multiple cultural and ethnic-racial representations in our society. The proposal is to set out on a historical journey aiming at understanding the origins of the exclusionary national educational project in our country. The analysis intends to rescue how black protagonism is being treated. The themes are treated through a qualitative approach guided by a methodology with multidisciplinary and ethnographic principles, the analysis is guided and guided by the historical-social construction of the concepts of race, racism, culture, school and teaching in consonance with the Education of ethnic-racial relations.

Key-words: History teaching; Textbook; EREER

LISTA DE IMAGENS

Figura 01: Os Griôs	p. 030
Figura 02: Africanos no Brasil	p. 078
Figura 03: Capas ilustrativas dos materiais didáticos	p. 088
Figura 04: Conquista dos campos de Guarapuava	p. 091
Figura 05: A Redenção de Cam	p. 094
Figura 06: Criança indígena guarani carregando espigas de milho.....	p. 100
Figura 07: Seção: Box “Dialogando”	p. 101
Figura 08: Brincadeiras antigas	p. 102
Figura 09: Aderemi I, Oni da cidade de Ilê-Ifé	p. 103
Figura 10: Os escravizados	p. 108
Figura 11: Afrodescendentes	p. 109
Figura 12: Negros, vendedores de carvão, vendedores de milho	p. 110
Figura 13: Porto de Estrella, Guerra dos Emboabas	p. 114
Figura 14: Extração de ouro, Revolta de Vila Rica	p. 115
Figura 15: Independência em São Domingo	p. 117
Figura 16: Rei Gezo	p. 119
Figura 17: Os negros no pós-abolição	p. 122
Figura 18: Frente Negra Brasileira – FNB	p. 124
Figura 19: Cidades no continente africano	p. 126
Figura 20: Nelson Mandela	p. 128

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL – Instituto Nacional do Livro
IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAN – Museu de Arte Negra
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PT/MS – Partido dos Trabalhadores do Estado do Mato Grosso do Sul
PT/RS – Partido dos Trabalhadores do Estado do Rio Grande do Sul
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN – Teatro Experimental Negro
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	010
CAPÍTULO 1 – CIDADANIA, EDUCAÇÃO E RACISMO	022
1.1 CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO	024
1.2 CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	028
1.3 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO SOCIAL DE RAÇA	041
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	053
2.1 ESCOLA, CULTURA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO	055
2.2 A LEI 10.639/03 E O DESAFIO PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO	064
2.3 AS IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA	075
CAPÍTULO 3 – HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA	085
3.1 ASPECTOS GERAIS	087
3.2 O LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO	099
3.3 O LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO	105
3.4 O LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO	113
3.5 O LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
ADENDO	135
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

As imagens exercem um fascínio ao olhar de seus espectadores; de maneira consciente ou não, nos convoca para sua contemplação, nos convida a decodificar suas mensagens. A sua leitura nos desperta emoções e sentimentos, nos faz chorar, sorrir, distrair-se ou indignar-se, carregam a magia de nos transportar para outros tempos e espaços. Esse poder comunicativo exercido mediante essa forma de linguagem é um recurso amplamente utilizado desde os tempos mais remotos da humanidade.

Evocando um ditado popular atribuído ao pensador oriental Confúcio (Chiu Kung, 552 a.C. – 489 a.C.), “uma imagem vale mais do que mil palavras”, surge o questionamento: Será verdadeira essa afirmação? Nosso objetivo nas próximas páginas será problematizar esse poder comunicativo, enfocando as imagens ilustradas nos livros didáticos de história destinados aos últimos anos do ensino fundamental no Estado do Paraná (6º ao 9º ano). Nossa proposta é verificar se as mensagens e representações transmitidas sobre a cultura africana e afro-brasileira estão de acordo com a legislação vigente e seu combate a práticas racistas.

Acredita-se que o ditado popular proferido anteriormente se refere ao sistema de escrita praticado na sociedade chinesa, que, ainda nos dias atuais, utiliza uma escrita própria, com base em ideogramas, na qual, cada elemento de sua escrita representa um objeto, uma ideia ou, até mesmo, um conceito. A transposição dessa assertiva oriental para nossos jargões populares passou a representar o poder comunicacional exercido pelas imagens e a facilidade em tornar compreensível temas e ideias, desde os mais simples até os mais complexos. “Compreendeu ou quer que eu desenhe?”

O primeiro ponto a destacar é a subjetividade presente na recepção e leitura das imagens; ou seja, nem todos irão ler da mesma maneira a mensagem ilustrada, cada um utiliza para essa decodificação o aparato de conhecimentos adquiridos em sua trajetória de vida. Não pretendemos dar conta de analisar o poder comunicacional das imagens, tampouco, tentaremos mensurar essa influência. Nossa proposta se fundamentará na ampliação das ferramentas de análise para decodificação dessas imagens, na ampliação dessa inteligibilidade e sua potencialidade didática no ambiente escolar, principalmente no ensino de História.

Assim sendo, assumimos o compromisso de estudos exploratórios-descritivos durante essa análise, utilizando uma metodologia qualitativa. Entendemos como sendo um estudo de caso único a relação entre o objeto de estudo proposto e o pesquisador; porém, pode favorecer outros docentes em suas análises, ampliando seu horizonte explicativo e aumentando seu repertório, além de encorajar a utilização de imagens em sala de aula. Mesmo tratando-se de

amostragens fundamentadas num contexto histórico-científico, as possibilidades de análises e leituras são inesgotáveis e podem sofrer variações entre leitores, espaços geográficos e tempos diversos.

A coleta de dados foi realizada através de observação fundamentada em pesquisa bibliográfica, triangulação de dados utilizando pesquisas de materiais produzidos sobre o tema. A análise de conteúdo, como já referido, não pretende limitar a leitura das imagens, o objetivo é enriquecer os discursos e encorajar a prática entre os docentes. A pesquisa pretende servir como um ponto de partida para novas leituras que concordem, discordem ou acrescentem novos olhares e interpretações durante sua utilização em sala de aula.

É dever de todos o combate as práticas discriminatórias e racistas que, historicamente, associaram estereótipos negativos à imagem e representação de nossa cultura negra. Não basta declarar que não é racista, deve-se adotar a postura antirracista e estabelecer ações contra as desigualdades raciais. As imagens podem e devem ser utilizadas para fins educativos. Trabalhos como esse pretendem acrescentar habilidades de leitura, afastando o risco de manipulação inconsciente sobre as relações étnico-raciais.

Para BARTHES, (1990), as imagens são sistemas de signos que carregam mensagens visuais. O autor propõe verificar como o sentido chega até às palavras e como seria possível identificar os signos nas imagens¹. Barthes percebeu que, além do que estava explícito, havia uma mensagem implícita. Por exemplo, um comercial sobre hidratante para cabelos carrega informações implícitas com mensagens que vão além do tratamento capilar. O que está explícito seria o produto, porém, as estratégias para atrair a atenção dos consumidores e motivar o consumo carregam mensagens implícitas.

Linguagem é mais comumente empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, imagética, etc. Os linguistas são os cientistas que se dedicam à linguística. (MARTELOTTA, 2011, p. 16). Esse exemplo demonstra como a linguagem é decodificada pelos diferentes leitores em diferentes lugares, despertando sentimentos e emoções singulares. Erroneamente, envolvido pelo poder de persuasão, muitos acreditam que as imagens falam por si, que estas são portadoras de discursos que representam verdades absolutas e, ao levar adiante essa crença acrítica, baseada somente na fé individual, desconsideram todo o contexto histórico-político-social de sua significação e construção. Ou seja, “As imagens não falam por si”.

¹ Para Barthes o signo seria constituído por um significante (imagem acústica ou representação mental) e por um significado, a mesma relação se apresenta com as imagens.

Atualmente, somos bombardeados por notícias e informações falsas que utilizam das artimanhas dessa forma de linguagem para tentar legitimar fatos inexistentes cooperando com a desinformação deliberada que alimenta boatos nos diversos meios de comunicação social. A leitura errônea de uma imagem pode servir como justificativa de discursos de ódio, excitação à violência e vitimização, entre outros. O termo norte-americano “*Fake News*” já faz parte de nosso vocabulário. Mesmo com um combate efetivo das instituições jurídicas, as notícias falsas prosperam em uma sociedade carente de conhecimentos sobre leitura crítica de imagens e textos.

Conteúdos enganosos geralmente são acompanhados de imagens para tentar comprovar sua veracidade. Percebemos então a natureza polissêmica intrínseca na leitura das mensagens imagéticas. A complexidade aumenta à medida que não se pode confundir sátira ou paródia com notícias atraentes fabricadas para alimentar o desejo de manipulação sobre indivíduos desatentos. Nisso reside a importância e o papel da escola na aprendizagem crítica dessa ferramenta, que se transforma em arma educativa no ambiente escolar.

Os seres humanos possuem potencial e criatividade para o desenvolvimento da linguagem, fator esse que o diferencia dos demais seres vivos, esse fato nos transforma em seres sociais em contraposição aos animais. Corroborando com essa ideia, FIORIN, (2018), define a linguagem como um sistema inato no homem que o acompanha desde o nascimento e se desenvolve durante sua vida, é uma capacidade específica dos seres humanos. Mesmo que inconsciente o indivíduo tem conhecimento de sua língua e uma pré-disposição para esse fim.

A linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana; a comunicação é uma forma de perceber o mundo que nos rodeia. O linguista norte-americano Noam Chomsky afirma que a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal. (KENEDY, 2008, p. 126).

Assim como outras formas de evidências históricas, a maioria das imagens não foram criadas tendo em mente os futuros historiadores. Seus criadores tinham suas próprias preocupações, suas próprias mensagens a passar. A interpretação dessas mensagens é conhecida como ‘iconografia’ ou ‘iconologia’, termos algumas vezes utilizados como sinônimos, porém, em outras, distintos. (BURKE, 2017, p. 41-43).

O caráter subjetivo desse objeto exige a decodificação implícita das mensagens que demonstram virtudes, vícios, sentimentos, paixões e devem seguir metodologia de análise cuidadosa, exigindo formalidade no trato dessa fonte documental. Peter Burke, (2017), explica aos historiadores da arte e aos iconografistas, que se opunham à superficialidade e formalidade

na interpretação das imagens, que “as pinturas não são concebidas simplesmente para serem observadas, mas também para serem lidas”.

Não há como empreender uma pesquisa sobre esse tema sem passar obrigatoriamente pelos estudos de Erwin Panofsky (1892-1968), crítico e historiador da arte alemão, sem dúvidas um dos principais representantes do método iconológico. Panofsky sintetizou as ideias em seu famoso artigo publicado em 1939 com o título: “Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da renascença”. Ele definiu iconografia como o estudo de uma imagem, tema ou assunto, e iconologia o estudo de seu significado. (PANOFSKY, 2007).

Etimologicamente, a palavra “imagem” tem origem no latim, “*imago*”, e significa a representação visual de um objeto ou um indivíduo. Diante dessa definição, o conceito de imagem já nasce associado ao conceito de representação. É certo que há muito se admite que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade: ela a constrói a realidade a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico (CLARO, 2012).

Olhar é reconstruir o real, é emancipar cores, decifrar enigmas, provocar vertigens na mente. O olhar deseja sempre mais do que lhe é dado ver. E o papel de um ensino crítico é o de estimular desejos. Desejos por olhares mais diversos. Desejos por olhares mais profundos. Desejos por olhares mais surpreendentes. Desejos por olhares mais críticos. Desejos por olhares despídos de intolerância. (CLARO, 2012, p. 7).

Trabalhamos com a hipótese de que, para servir aos propósitos instrucionais educativos em atendimento às demandas da lei 10.639/03, as imagens devem possibilitar leituras étnico-raciais afirmativas, observando-se, mais do que é dado ver, aguçando a criticidade e rompendo as fronteiras da intolerância e discriminação racial, fator esse, indispensável na qualificação e sofisticação do olhar docente. O tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, não deve limitar-se ao seu uso ilustrativo para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual”. (BITTENCOURT, 2012, p. 360-361).

O produto dessa pesquisa pretende contribuir minimamente com as lutas antirracistas e os movimentos de resistências dos povos originários das Áfricas, nossos descendentes. Entendemos que, apesar dos avanços verificados na produção historiográfica após o curto tempo de vida da lei 10.639/03, o assunto em si, por apresentar-se ainda como uma novidade historiográfica, ainda enfrenta obstáculo para sua efetiva aplicação.

Pretendemos com esse trabalho contribuir na luta pela emancipação da consciência política na luta perene pela conquista de cidadania plena e, principalmente, pela afirmação do protagonismo negro na formação de nossa sociedade efetivado por meio de uma releitura crítica das narrativas históricas sobre nossos ancestrais afrodescendentes.

Em balanço bibliográfico, as historiadoras Hebe Mattos de Castro e Ana Lugão Rios apontam em um de seus estudos a alteração na forma de abordagem do passado afro-brasileiro no contexto posterior à escravidão. Até o princípio da década de 1990, nas investigações realizadas por historiadores, de forma geral, o protagonismo negro, suas formas de resistências, seus sentimentos e desafios não representavam problemas históricos relevantes, o que possibilitava uma forma de silenciamento e apagamento histórico dos negros, que poderia remeter a compreensão de que “[...] com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da História, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus” (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170).

A trajetória histórica dos negros no Brasil ainda é compreendida por muitos de forma limitada ao contexto da escravidão. O momento crítico que vivemos, sustentado por revisionismos negacionistas repletos de narrativas históricas distorcidas alimentadas por notícias falsas trazem desinformações e trafegam na contramão das ações antirracistas. A afirmação dessa luta se faz urgente e necessária.

Tratamos as imagens como documentos e monumentos nessa atividade de pesquisa. O conceito de monumento em história é atribuído a tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação. O monumento seria um legado à memória coletiva e está ligado ao poder de perpetuação das sociedades históricas de maneira voluntária ou involuntária. (LE GOFF, 2003, p. 10). A imagem deixa de ser mero instrumento ilustrativo para assumir o status de documento portador de significados, discursos, representações e interpretações.

Cada vez mais, em sentidos diversificados, as imagens têm se tornado fonte de pesquisa na historiografia, isso se deve à influência da Escola dos Annales para que ampliou os objetos de estudo da história. (SILVA, 2010, p 174). Desde 1930, essa escola produziu uma virada historiográfica, os conceitos de documentos, incorporando metodologias e abordagens das ciências sociais, e definindo novos objetos de pesquisa, os quais foram incorporadas ao ofício do historiador².

A ampliação do conceito de documento ocorreu de maneira qualitativa e quantitativa; a capacidade de trabalho e o “espírito” do historiador foram inovados. Marc Bloch, um dos fundadores da escola dos Annales, estimulou uma maior reflexão sobre a relação entre homem, sociedade e tempo na construção da História e inaugurou a concepção de história problema, na qual, “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo”. (BLOCK, 2001, p. 8).

² Movimento historiográfico iniciado na França durante a primeira metade do Século XX que surgiu com uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch.

Mudou não somente a escrita e a narrativa, mas o próprio ensino da história passou a sofrer revisões. A História ultrapassou a tarefa da instrução cívica e passou a inserir novos sujeitos e objetos, novos grupos e, principalmente, novos olhares. Propostas de reformas nos conteúdos e metodologias sobre as práticas docentes surgem orientadas por diversas áreas do conhecimento. Intervenções curriculares propostas por projetos governamentais atingem em cheio o ensino de História. Certamente é a disciplina escolar que mais recebe intervenção direta dos altos dirigentes governamentais e de várias outras áreas do conhecimento. [...] “isso mostra quão importante ela é para o poder”. (LAVILLE, 1999, p. 129).

Consideramos as imagens como documento, índice, marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares, nos informam sobre determinados aspectos desse passado, como as condições de vida, moda, infraestrutura, condições de trabalho, etc. A imagem como monumento é a representação de um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. A imagem informa e transmite determinada visão de mundo.

O fotógrafo, pesquisador e historiador Boris Kossoy afirma que, é pela materialidade e pela representação a partir do real da imagem que ela serve como documento, isto é, como fonte histórica, como índice, marca de uma materialidade passada podem ser narradas. A imagem não representa o real, mas é um olhar sobre a realidade, um recorte, uma representação como legitimação do que se pretende expressar e transmitir. (KOSSOY, 2001).

Peter Burke, em seu livro, *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*, defende o uso dessa fonte de pesquisa no trabalho científico. Mas, destaca que, ao trabalharmos com esse tipo de fonte devemos atentar às armadilhas que as imagens oferecem devido ao seu poder de comunicação “imediate”.

A ‘crítica da fonte’ de documentos escritos há muito tempo tornou-se uma parte essencial da qualificação dos historiadores. Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o dos textos, suscite problemas de contexto, função, retórica, recordação (se exercida pouco, ou muito, tempo depois do acontecimento), testemunho de segunda mão, etc. Daí porque certas imagens oferecem mais evidência confiável do que outras. (BURKE, 2017, p. 18).

Adentramos assim o universo das representações sociais e sua problematização na historiografia cultural. A vida é feita de imagens, repetindo uma famosa frase do fotógrafo Sebastião Salgado “Você não fotografa com a sua máquina. Você fotografa com sua cultura”. A história cultural, tal como a entende Chartier, tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída,

pensada e dada a ler. Trata-se do deslocamento de uma história social da cultura para uma história cultural do social.

[...] como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma «cultura», é comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. O mais grave na acepção habitual da palavra cultura não é, por isso, o facto de ela geralmente respeitar apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas de levar a supor que o «cultural» só é revestido num campo particular de práticas ou de produções. Pensar de outro modo a cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebe-la como um conjunto de significantes que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais. (CHARTIER, 1990, p. 61)

Nessa dinâmica complexa das “representações” individuais e/ou coletivas que os sentidos e símbolos são construídos, compartilhados e constituem a cultura. A metodologia aplicada nesse trabalho distingue três níveis de significados. O primeiro é a descrição pré-iconográfica, voltada para o “significado natural”, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível é sobre o sentido estrito da imagem dialogando com o “significado convencional”. O terceiro e principal nível é o da interpretação iconológica que, distingue-se da iconografia pelo fato de se voltar para o “significado intrínseco”, no qual, as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável, para os historiadores culturais.” (BURKE, 2017, p. 45).

Portanto, as imagens servem ao propósito de elo na corrente temporal ligando o tempo de sua produção ao tempo histórico de sua observação e recepção. Nisso reside a importância de uma análise cultural desse documento singular. “As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário”. (PESAVENTO, 2003, p. 86).

Discursos e narrativas estão inseridos explícita e implicitamente nas mensagens imagéticas produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas de cada grupo em que se originou. “São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Em nossa análise devemos considerar a relação entre imagem e texto, formas, cores, enfim toda comunicação visual do impresso que se faz presente no material didático especialmente em relação à sua capacidade mediadora e portadora de discursos.

independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconológico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. (BITTENCOURT, 2012, p. 360-361).

Conforme aponta Circe Bittencourt, o problema central para a utilização de imagens com fins pedagógicos está na metodologia adotada pelos docentes em sua ação cotidiana. Fontes visuais e escritas devem ser lidas resguardadas suas especificidades e relações com outros documentos, sendo complementares ou não. Cabe à ação mediadora do professor assumir a tarefa de instigar nos estudantes e espectadores as possibilidades de leitura que os materiais proporcionam.

Falando em ação mediadora e protagonismo docente, muitas vezes observamos nos diversos ambientes sociais, muitas críticas sobre o papel e função da escola. Discursos por vezes equivocados que confundem educação, instrução e ensino. A organização escolar, por ser a manifestação física da instituição educacional mais próxima da comunidade, se transforma no principal alvo dessas críticas. Proliferam-se por todos os cantos diversos especialistas, “pós-graduados em redes sociais” para opinar sobre o tema.

Primeiramente, devemos entender que a escola é o ponto de encontro entre as teorias educacionais e a prática docente; é um espaço rico para estudiosos e pesquisadores. A escola é o espaço da diversidade, da pluralidade, certamente um dos pilares que fundamentam nossa sociedade. Escola, cultura e sociedade estão intimamente ligadas; ao lançarmos um olhar contemplativo a esse espaço físico, notaremos que não percebemos a sua real complexidade de alguns conceitos, e julgamo-nos aptos a atribuir-lhes juízos de valores.

Nosso objetivo é tentar desmitificar essa visão simplista e demonstrar que as organizações escolares são determinadas pelo contexto histórico político e social em que estão gestadas, ou seja, a escola “recebe” os feitos do meio social em que está inserida. Assim, olhamos para um espelho que reflete uma imagem distorcida de nós mesmos. Perceberemos, então, que não podemos inserir a escola que desejamos em uma sociedade fictícia. Mais uma vez, devemos assumir que a mudança pretendida começa por nós mesmos; esse é um despertar necessário e urgente para alguns indivíduos em nossa “classe” docente.

Realizada essa observação, que trataremos com maior desenvoltura adiante, ressaltamos que, ao tratarmos de escola em nossa pesquisa, estamos analisando as organizações escolares no plural, com suas características fundamentadas no conceito de cultura escolar. Entendemos que a educação e a identidade negra, no caso, estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, a dinâmica do particular e do universal. Assim, quando pensamos escola como um espaço específico de formação, devemos considerá-la inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, normas e regras. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, se chocam e se encontram.

Como aponta Roza (2007, p. 20), os exercícios propostos a serem realizados pelos estudantes em contextos de ensino-aprendizagem da história, sejam eles em currículos semiestruturados como nos materiais didáticos ou nos currículos em ação, o que realmente ocorre em sala de aula, se constituem em uma constante na história dessa disciplina escolar desde meados do século XIX. Nessa análise, elegemos o livro didático como uma das ferramentas mais privilegiadas para esse estudo. A história do livro didático, sua circulação, produção e utilização remonta a períodos remotos de nossa história.

O pesquisador francês André Chervel, em sua obra “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, (1990), trata sobre as possibilidades investigativas desta fonte de pesquisa. Considera os manuais didáticos como um recurso especialmente relevante para a compreensão dos conteúdos escolares. Aponta que os livros didáticos apresentam uma estrutura em que os conteúdos estão, supostamente, organizados segundo pressupostos pedagógicos e trazem conjuntos de exercícios que objetivam consolidar o ensino-aprendizagem de uma disciplina escolar, ou seja, seus objetivos e fins educativos.

Por se tratar de uma ferramenta importante, a escolha do livro didático segue cada vez mais criteriosa. Em nosso território nacional, a seleção é realizada através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), trataremos no desenvolvimento desse trabalho sobre um breve histórico desses programas governamentais. O PNLD, em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), efetivam a compra e distribuição de livros e materiais didáticos nas escolas públicas de todo o território nacional. No Estado do Paraná, a escolha da coleção selecionada para essa pesquisa foi realizada no ano de 2019 através de consulta digital.

As imagens selecionadas para análise fazem parte da 4ª edição da coleção História, Sociedade & Cidadania, foi distribuída para todos os estudantes matriculados nos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º) da rede estadual paranaense. O autor da obra é Alfredo Boulos

Júnior, mestre em História Social pela Universidade de São Paulo, USP, com experiência na área de Educação, ênfase em História Política e Sociedade, atuando principalmente em temas como representação, imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África.

Ao organizarmos os capítulos, enfrentamos o problema de alocação temática em seções específicas, pois vários dos temas tratados possuem pontos de contato entre si. Imagem, educação, cultura, sociedade, representação, raça e racismos se misturam em nossa análise, dialogam, se complementam sem jamais se excluírem. Essa, sem dúvida, foi a primeira dificuldade encontrada na delimitação dessa pesquisa. Enquanto uns, que observam as manifestações racistas de fora, não conseguem identificá-las, outros, que convivem com esse preconceito, o observam em todos os lugares. Basta saber seu lugar social para compreender.

No primeiro capítulo, a proposta é refletir sobre a construção histórica e social dos conceitos de raça, racismo e a relação desses conceitos com a formação do sistema educacional brasileiro. Entendemos que, ao encamparmos a luta antirracista, estamos pleiteando a afirmação do conceito de cidadania plena. Notaremos que a luta pela cidadania sempre norteou nossa bandeira de luta étnico-racial. Ao propormos igualdade nas relações raciais, devemos compreender que se trata de uma luta que vem sendo travada desde que os primeiros europeus pisaram em nosso território e iniciaram sua colonização e, portanto, a colonialidade do poder.

Verificaremos que a implantação de um sistema de instrução nacional de matriz europeia legitimou a dominação e o subjugamento do nosso território e nossos ancestrais indígenas e africanos. Com toda certeza, essa é a raiz histórica de muitas manifestações racistas e preconceituosas que constituem obstáculos para uma política igualitária cidadã em nossa sociedade. Só poderemos valorizar as diferentes culturas e o protagonismo de cada grupo marginalizado historicamente em nossa sociedade através da reconstrução positiva das narrativas excluídas do projeto educacional. Lembrando que os primeiros a serem excluídos foram os “negros da terra”, nossos ancestrais indígenas.

A periodização histórica adotada nesse trabalho está amparada teoricamente com os fatos que ganharam notoriedade e motivaram as mudanças e transformações em nosso sistema educacional escolar. Vale a pena ressaltar que, mesmo tentando desvincular-se da influência europeizante, a força ideológica exercida por esse sistema de ensino ainda é marcante em nossa história.

O segundo capítulo contemplará o papel da organização escolar e seu desafio para a efetiva implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), tomando como linha mestra o cumprimento da lei 10.639/03. A legitimação e apropriação da negritude e tudo que ela representa poderia ser assim definido. “reação racial negra contra a agressão racial branca,

uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento antirracista, ideológico, político para a libertação dos negros”. (MUNANGA, 1992, p. 113).

Nesse momento iremos analisar a escola e sua cultura, além do papel desenvolvido pelas ferramentas pedagógicas nesse ambiente; estamos nos referindo ao livro didático e às imagens utilizadas como instrumentos edificadores da educação das relações étnico-raciais. Sempre utilizamos o termo “racismos” no plural; tentaremos demonstrar que as práticas de racismos se apresentam de diversas formas, em diferentes estruturas e relações sociais, e jamais podem ser simplificadas ou percebidas como uma manifestação singular. Os preconceitos são universais, os racismos são diferentes em sua essência e construções espaço-temporais. O “remédio” utilizado para combater os males de um pode não ter eficiência e eficácia nos males do outro.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005-A, p. 54)

O terceiro capítulo versará sobre a análise e pesquisa do material didático escolhido. Destacaremos algumas imagens selecionadas de acordo com o seu potencial educativo, seus discursos e possibilidades de abordagens. Acreditamos que a educação pode mudar valores e contribuir para a valorização da diversidade e respeito entre os diferentes. A instituição escolar deve proporcionar momentos de reflexão para que essa educação se realize. A escola não possui o monopólio da educação, mas é nesse ambiente que o ensino formal se realiza.

Pesquisas, como qualquer outra ação humana, se inscrevem em projetos de sociedade, de vida, assumidos, valorizados por quem se dedica a investigar. (SILVA, 2018, p. 137). O ambiente investigativo, a temática, as possíveis respostas diante das inquietantes perguntas, estão associadas de maneira congênita ao pesquisador. Ratificando essas sentenças, minha experiência de vida como estudante e professor negro direcionaram essas atividades de pesquisa. Essa identidade social e ideológica desperta o sentimento de não omissão da ação crítica e reflexiva diante da problemática apresentada. Para Silva, há dois tipos de pesquisadores representados através de suas pesquisas.

Assim os relatórios mostram pesquisadores que se querem ‘*neutro*’, por isso não contextualiza o momento histórico-político em que se situam as questões que se propõem a investigar. Há também o pesquisador ‘*militante*’, defensor crítico ou não,

ou combatente de ações afirmativas; esse '*mal e mal*' menciona a lei 10.639/03. (SILVA, 2018, p 318).

As análises produzidas nessa atividade de pesquisa não pretendem ser suficientes para a discussão, pelo contrário, o objetivo é que esse estudo se transforme em um ponto de partida para outras análises e olhares. As narrativas produzidas pretendem servir ao propósito motivacional da descoberta, da exploração no ambiente escolar, motivando estratégias de aprendizagem e combate às práticas de racismos.

Mergulhado nessa problemática, cientes dos desafios nesse caminho é que esse trabalho se acomoda e se justifica. A análise se pautará nas imagens; que retratam o negro, sua cultura e história no livro didático, suas coerências e/ou incoerências e as narrativas que podem ser produzidas a favor da diversidade e do respeito em consonância com a lei 10.639/2003.

A natureza reflexiva desse trabalho seguirá uma análise qualitativa de suas fontes. O objetivo não será quantificar as imagens, a análise estará pautada na contribuição ou não no combate aos racismos, quebra de estereótipos e promoção da cultura africana e afro-brasileira, ou seja, seu aspecto qualitativo. Devemos acrescentar em nossa análise metodológica um fato simples; a análise de imagens está pautada na cooperação entre teorias e estudos interdisciplinares, ou pluridisciplinares.

Possivelmente, num futuro bem próximo, alimentamos a expectativa, com enorme alegria, que outras leituras e interpretações possam ser construídas sobre as imagens aqui tratadas; trata-se, em suma, de um registro de interpretação desse professor pesquisador no tempo presente com sua demanda e objetivos delimitados. O importante é registarmos nossas leituras, nossas motivações, estabelecendo assim, quiçá, uma espécie de testemunho, contribuindo para a compreensão de sentidos dessa época em que vivemos e lutamos.

CAPÍTULO 1 - CIDADANIA, EDUCAÇÃO E RACISMO

Nas próximas páginas, nossa proposta será disponibilizar um momento para a reflexão sobre a construção histórica-social dos principais conceitos que norteiam essa atividade de pesquisa. Tentaremos demonstrar que o conceito de raça é produto do racismo e foi semeado em nosso território desde os primeiros momentos da ocupação europeia durante o século XVI. Vale ressaltar que não se trata de uma exclusividade nossa; simplesmente acomodou e adaptou conceitos já existentes em outros locais e tempos para a nossa realidade colonial.

Para tanto, tomamos a liberdade de iniciar a narrativa demonstrando nossa meta-síntese educacional, a conquista da cidadania plena, que acreditamos ser uma das obrigações da instituição educacional; sua definição, promoção e permanente incentivo a essa bandeira. Claro que nossa abordagem não é a única, nem a primeira, nem pretendemos isso; nosso objetivo é lançar luz nesse debate, pois entendemos que, ao encamparmos a luta antirracista estamos pleiteando a afirmação da cidadania plena para um amplo segmento da população brasileira.

Notaremos que a luta pela cidadania andou passo a passo com nossa bandeira antirracista. Antes de propormos igualdade nas relações étnico-raciais, devemos discutir equidade e alteridade, para compreendermos que a imensa maioria de nossa população foi privada e marginalizada historicamente de alguns direitos básicos de cidadania. Para tanto, utilizaremos uma breve explanação sobre a implantação e implementação do nosso sistema de instrução nacional.

A matriz ideológica europeia legitimou a dominação e o subjugo dos nossos ancestrais e seus territórios. Sinto-me a vontade para afirmar que essa é a raiz mais profunda das manifestações racistas e preconceituosas em nossa sociedade. Durante muito tempo o negro e o indígena foram silenciados e invisibilizados no ambiente escolar. As mínimas referências ligavam-se a um discurso depreciativo, legitimando um processo europeu dominante. Por isso, é necessário um processo de reeducação.

para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E, então, decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 5).

O sujeito se constrói no meio social. Como afirma a professora Cleide Nébias (1999), “vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com *"óculos conceituais"*. Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão

dando lugar aos conceitos científicos”. (NÉBIAS, 1999, p. 133). Aqueles indivíduos que não “atendem” aos padrões conceituais são lançados à marginalidade.

Utilizando os óculos conceituais proferimos palavras e julgamentos, nos apropriamos de termos e conceitos que vagam nesse universo do senso comum. Fazemos ouvir nossas opiniões sobre tudo e todos sem refletir sobre a natureza explicativa que transforma em aversão toda a diferença. Os processos que nos educam para as relações sociais, principalmente as questões étnico-raciais, iniciam-se ainda na infância e seguem por toda nossa vida e convivência. Essa é uma justificativa da urgência de educar os indivíduos para as relações étnico-raciais, a fim de compreender e interagir conscientemente nesse meio.

A ERER seria o “remédio” mais apropriado a ser diagnosticado no tratamento de nossa miopia conceitual referente às relações étnicas-raciais, servindo como óculos para corrigir nossa visão e nos ensinando a reconstruir os conceitos. Os conceitos científicos mereceram atenção especial porque a aprendizagem escolar exerce papel importante em sua aquisição. Antes do ingresso na escola, os indivíduos já possuem um conjunto de conhecimentos informais que constituem seu sistema de crenças sobre o mundo e determinam seus códigos de valores. A ação pedagógica deve munir-se de cuidados para planejar suas ações nesse encontro conflituoso entre conceitos espontâneos e não-espontâneos; o principal momento que ocorre é no ambiente escolar.

Devemos considerar que os estudantes trazem uma riqueza de conhecimentos sobre o mundo e seu funcionamento, “verdades” estabelecidas pela força da tradição que, em diversos momentos, entrarão em conflito com o projeto pedagógico. As próprias crenças espontâneas dos professores exercem grande influência na implementação do projeto pedagógico sendo, em diversos momentos, a primeira barreira de resistências à sua aplicação. As atividades propostas para reflexão nessa pesquisa pretendem contribuir para a quebra dessas barreiras.

A resistência para substituir alguns conceitos só é superada se o conceito científico trazer maior satisfação: for significativo, fizer sentido e for útil. Os conceitos científicos com maior grau de aplicabilidade, que explicam um maior número de situações e resolvem um maior número de problemas, facilitam a mudança. (NÉBIAS, 1999, p. 140).

Verificamos, então, a importância de trabalhar os conceitos em sala de aula e dos professores adquirirem conhecimentos prévios da diacronia que fundamentou os termos. Desprovido dessa crítica, os conceitos estarão à mercê dos anacronismos. Conceituar significaria então esclarecer com bases teóricas e metodológicas nossa ferramenta de análise, a fim de orientar opiniões e reavaliar julgamentos. Alguns podem até pré-julgar, que é “mania”

de historiador tentar buscar a origem primeira dos fenômenos e se perder nesse mito. Mas, pergunto: é possível compreender nossas escolas, seu ambiente, suas ações e omissões sem conhecermos a sua história? O objetivo desse primeiro capítulo consiste em responder essa questão, apresentando a escola, a educação e sua função transformadora nas relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Não podemos retroceder e permitir o silenciamento da escola sobre o tratamento desigual das relações étnico-raciais, essa atitude transmitiria, sem dúvidas, a afirmação do discurso de uma suposta superioridade branca reforçando as desigualdades; sem o devido questionamento e correção por parte dos profissionais da educação diante desse problema não contribuimos para apagar a desigualdade, tampouco promoveremos a igualdade racial. Pelo contrário, estaremos indo na contramão desses objetivos.

1.1 CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

A educação é um direito constitucional em nossa sociedade; quanto à permanência e sucesso na vida escolar, são outras conversas. A educação formal é uma conquista cidadã; em nossos tempos, um direito político assumido pelo Estado Nacional. As relações de ensino e aprendizagem devem proporcionar aos indivíduos o conhecimento acumulado e institucionalizado, além de fornecer habilidades para a compreensão, interação crítica e relacionamentos sociais, garantindo, assim, o gozo da cidadania plena.

A relação conceitual entre cidadania e educação são complementares, as condições históricas que determinam a constituição da cidadania estará intimamente ligada aos processos educativos. Tentaremos demonstrar essa relação a seguir. O sociólogo britânico, T. H. Marshall (1967), em sua obra *Cidadania, Classe Social e "Status"*, demonstra historicamente o desenvolvimento do conceito de cidadania. Sua viagem inicia-se na Inglaterra durante o século XVIII, ambiente que viu surgir os primeiros direitos vinculados à Revolução Burguesa em enfrentamento aos ditames das monarquias absolutistas que defendiam o cidadão perante a sociedade. Estamos nos referindo aos direitos civis.

Os direitos civis nascem da tomada de consciência social dos direitos comuns aos membros dessa sociedade. Esses direitos vinculam-se a bandeiras de lutas que se transformam em conquistas sociais. Essas conquistas não podem ser negadas pelo Estado e se transformam em direitos políticos, afirmados pela força das regulamentações legais. Durante o século XIX, são afirmados alguns dos primeiros direitos políticos que influenciam nossa sociedade contemporânea; o mais célebre, é o direito de votar e ser votado.

Por fim, em sua viagem histórica, Marshall, após a afirmação legitimadora dos direitos políticos pelo Estado, nos apresenta os direitos sociais, os quais devem garantir as condições mínimas de bem-estar social e econômico. A origem dos direitos está associada diretamente ao conceito de cidadania, embora não se trate só de direitos, pois tem uma grande quantidade de deveres. Cidadania e direitos caminham juntos; mais do que complementares, são associativos e demandam vigilância e batalhas permanentes para sua manutenção e ampliação.

Essa breve análise serve para afastar do senso comum o conceito de cidadania, a sua banalização, a sua vã evocação e, pretende levar os indivíduos a repensarem sua situação social. Citando José Murilo de Carvalho (2002), “cidadania inclui várias dimensões, algumas podem estar presentes sem as outras”. Ou seja, a cidadania é o exercício dos direitos e deveres para promoção de igualdade entre os indivíduos. Como nos alerta Carvalho, a subdivisão em cidadania civil, política e social nem sempre caminham juntas. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2002, p. 9). O cidadão pleno estaria apto a usufruir da totalidade de seus direitos, caso contrário, para esse autor, seriam cidadãos incompletos detentores de apenas alguns direitos. Aqueles que não se beneficiam de nenhum direito seriam considerados os não-cidadãos.

Seguindo a análise de Carvalho, direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei.

Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. (CARVALHO, 2002, p. 9)

Então, é possível um indivíduo possuir direitos civis desprovidos de direitos políticos? Sim, os direitos políticos estão relacionados a capacidade de organizar partidos, votar e ser votado. Assim, direitos civis sem os direitos políticos são possíveis, o contrário não é viável. Já os direitos sociais incluem o acesso à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria, etc. “Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva.” (CARVALHO, 2002, p. 10).

Os direitos sociais, quando aplicados e usufruídos, permitem reduzir as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e garantir um mínimo de bem-estar para todos. Os direitos sociais podem existir sem os direitos civis e políticos. Para T. H. Marshall (1967) a educação tem sido historicamente um requisito fundamental para a difusão de outros direitos, seria a pedra fundamental para a percepção e o gozo do conceito de cidadania. Ou seja, quanto mais eficiente, eficaz e universal com a educação, maior a consciência cidadã de direitos e deveres.

Lançamos um breve olhar sobre o tema através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Portanto, politicamente, a educação é um dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. A LDB ratifica o previsto na constituição de 1988. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Percebemos que até na redação das leis, cidadania e educação caminham juntos. Nossa legislação maior atrai olhares apaixonados; é conhecida como “constituição cidadã” por estabelecer cidadania civil, política e social a muitos brasileiros que viviam à margem desse processo. Porém, entre a bela redação da lei e a sua efetiva aplicação ainda existe um longo caminho a percorrer. Historicamente, estamos trilhando esse caminho. Sim, eu, você, ele, todos nós que, de uma maneira ou de outra, fazemos parte dessa sociedade. Diante disso, voltamos nosso olhar para nosso ambiente, no qual desempenhamos o papel de educador escolar.

A palavra *educação* tem origem no latim “*educatio*”, que significa a ação de criar, nutrir, instruir. Designa ao mesmo tempo um ato, um processo e um efeito. Desde os mais remotos agrupamentos humanos, a educação objetiva a formação integral de seus participantes, para nós, chamados de cidadãos. As condições necessárias para adquirir esse *status* sofreu grandes modificações conforme o tempo e espaço, basta recordar que, muitos dos habitantes das cidades antigas (escravizados, mulheres, crianças, estrangeiros) não eram considerados cidadãos.

As leis e regras de convivência social atinge a todos, mas a capacidade de usufruir do conceito de cidadania era limitado. “Aos cidadãos a lei, aos não-cidadãos, os rigores da lei”, já dizia um velho provérbio. Sem multiplicar exemplos, basta sabermos que em um mesmo tempo histórico, com uma proximidade entre os locais geográficos, várias diferenças são percebidas. Um exemplo clássico seriam as semelhanças e diferenças entre as cidades-estados de Atenas e de Esparta, tema esse de presença obrigatória nos currículos escolares de história. A partir do século XVIII, têm-se as primeiras ações destinadas à educação laica e pública para atender a um projeto burguês destinado a pequenos grupos elitizados.

A escola, próxima do modelo que conhecemos surgiu no decorrer do século XIX sob o signo das ideias capitalistas. No Brasil, durante esse período, nascem escolas normais e faculdades de cursos superiores com significativos avanços a partir do início do século XX. Assim como em outros lugares, o conceito de cidadania e educação caminham juntos em nossa história nacional, determinando a raiz de um sistema profundamente excludente e racista.

Percorremos um longo caminho, 178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro. Chegamos ao final da jornada com a sensação desconfortável de incompletude. Os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer. O triunfalismo exibido nas celebrações oficiais dos 500 anos da conquista da terra pelos portugueses não consegue ocultar o drama dos milhões de pobres, de desempregados, de analfabetos e semianalfabetos, de vítimas da violência particular e oficial. Não há indícios de saudosismo em relação à ditadura militar, mas perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade. (CARVALHO, 2002, p. 219).

Percebemos nessa breve narrativa o longo caminho que ainda nos resta a percorrer em busca da construção e efetivação do conceito de cidadania plena. Sabemos que é inegável o papel desenvolvido pela educação, em sua roupagem de instrução formal, nessa viagem. Cientes dessa completude ideológica, partiremos para uma definição sobre educação e o processo histórico excludente vivenciado por milhões de pessoas em nossa sociedade; consideramos a semente da desigualdade em nossas relações étnicas e raciais no tempo presente.

A cidadania é um processo, uma conquista instável, pois está em constante mudança verificada através de avanços e retrocessos. A atual onda de protestos extremistas e antidemocráticos aumentam a necessidade de ampliar debates e pesquisas sobre o conceito de cidadania em nosso país. O sistema político brasileiro ainda apresenta muitos problemas estruturais demonstrando sua fragilidade institucional; fatos como o ocorrido no dia 8 de janeiro de 2023 (tentativa de golpe de Estado) nos faz refletir sobre o quanto ainda temos que avançar.

Admitir nossa carência de ações para o enfrentamento da conquista cidadã é o primeiro passo para o autorreconhecimento. Essa retomada de consciência indicará o caminho da mudança e transformação social em nossa herança cultural. Traçando uma analogia, nosso objetivo não é reaprender a andar de bicicleta, e sim tirar as rodinhas de apoio para que possamos dominar a bicicleta com nossos próprios esforços e determinar um equilíbrio coerente entre as culturas presentes em nossa sociedade, sem jamais desconsiderar aquilo que nos faz brasileiros.

1.2 CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

O processo histórico que culmina na construção de nosso sistema educacional brasileiro passou por diversas fases, entre avanços e retrocessos. Nossa viagem histórica buscará compreender as mudanças e permanências que caracterizam o sistema instrucional em nossa sociedade. Percorrendo a inevitável linha cronológica de matriz europeia, mas não preso a ela, iniciaremos nosso resgate histórico com o propósito de compreender o choque cultural entre nativos e europeus e sua indelével marca em nossa sociedade.

Compreender essas marcas históricas nos possibilitará uma atitude crítica para a leitura do papel e importância desenvolvidos pela educação em nossa sociedade. Com os avanços da sociedade capitalista, cada vez mais a exigência por conhecimentos mais específicos, que não podem ser adquiridos de forma natural, tornam-se imprescindíveis para as relações sociais, pois proporciona um aparato de conhecimentos necessários para a carreira profissional, sucesso social, financeiro e relacional. “A origem da escola, portanto, está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista. Era preciso formar o cidadão apto a viver na cidade, cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma eficiente no processo produtivo industrial”. (SILVEIRA, 2009, p. 24).

A todo momento a educação se realiza, o ser humano aprende, ensina e aprende em suas relações sociais cotidianas. Ao tratarmos de educação, estaremos diante de um conceito amplo e polissêmico, que, devido a essas suas características intrínsecas, estará sujeito a diversas interpretações. Diante disso, não é nosso objetivo delimitarmos sua significação, mas simplesmente justificar nossa abordagem ao tratar desse tema.

De acordo com José Carlos Libâneo (2012-B), a educação é um conceito amplo, interligado por influências que convergem no processo da formação identitária social, assumindo o papel de instituição social. Para esse autor, a instrução está subordinada à educação. Instrução é uma forma de transmitir conhecimentos ou habilidades. Portanto,

podemos instruir sem educar; a real educação depende da transformação destas instruções em conhecimentos, implica ação e transformação. Libâneo acrescenta que, em nossa sociedade, a educação pode ser chamada de “ensino”, referindo-se às ações, meios e condições para que aconteça a instrução educacional. Visto dessa maneira, o sistema de ensino, ou instrucional, não pode jamais ser dissociado da ação humana, pois possui objetivos intencionais, sistematizados e com alto grau de organização e complexidade, envolvendo diversos atores e políticas sociais que se transforma num palco de disputas repleto de conflitos e diversidades.

Os estudos de Carlos Rodrigues Brandão nos mostra que a educação deve ser pensada sob três enfoques: formal, informal e não-formal. Na educação formal as ações são definidas a fim de oportunizar o ambiente favorável para o desenvolvimento de competências e habilidades pretendidas pelo grupo gestor; “[...] é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia [...] é quando aparece a escola, o aluno, o professor [...]”. O terreno em que se desenvolve a educação formal é o palco do encontro entre as teorias pedagógicas e a prática docente. (BRANDÃO, 2005, p. 26).

A educação não-formal acontece associada a uma diversidade de ocasiões e ambientes, podendo ocorrer de maneira concomitante, ou não, com a educação formal. Podemos defini-la conforme seu propósito em servir como especialização, aprofundamento, envolver projetos, transmissão de aprendizagens e experiências visando o desenvolvimento de potencialidades com a pretensão de criar ou aprimorar qualidades em espaços não-escolares, capacitando os indivíduos para o mercado de trabalho, objetivando o sucesso e o prestígio social.

O terreno em que se desenvolve a educação informal é um solo extremamente fértil, vasto e diverso. Citando Brandão (2005), “existe em cada povo, ou, no encontro dos povos”. A educação informal existe livremente nas sociedades. Entretanto, essa liberdade é vigiada pela cultura, servindo ao projeto de transmissão de tradições. Assim, sua intencionalidade e metodologia são adaptadas conforme suas próprias demandas.

GOHN (2006, p. 30), afirma que a educação informal não é regida por regras, leis ou normas sistematizadas; nesse espaço de ensino e aprendizagem os conhecimentos são repassados a partir de práticas e experiências vividas, com juízo de valores tidos como necessários nesse ambiente; usualmente é o passado orientando o presente e atuando no campo das emoções e sentimentos. Gohn acrescenta ainda que a educação não-formal é indissociável da educação formal; os seus objetivos são conscientemente orientados e aplicados pretendem educar dentro de espaços não convencionais no ambiente institucional. Devido a sua liberdade de atuação e aplicação, sua principal característica está na flexibilização dos espaços e tempos, ocorrendo em bibliotecas, museus, zoológicos, etc.

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente divide-se por idade/classe de conhecimento. [...] A educação não-formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/ idade/ conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo [...] fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo. (GOHN, 2006, p. 30)

Essa breve apresentação conceitual serve para percebermos que a educação não está restrita aos espaços escolares, ocorrendo em diferentes espaços não-escolares. Nessa atividade, optaremos por utilizar os termos educação escolar e educação não-escolar. Percebemos que a educação não iniciou em nosso território com a chegada da raça europeia, o que veremos adiante é que ocorreu, gradativamente, a implantação da educação escolar.

A educação não-escolar ainda é amplamente praticada em diversos povos seguindo orientações seculares. Jamais podemos questionar seu valor, desconsiderar sua intencionalidade e objetivos. Para os indígenas, a educação está relacionada diretamente com suas opções e necessidades, o currículo aplicado é sua tradição. Esse debate está previsto em diversos momentos na coleção de livros didáticos estudados. Podemos encontrar indicações implícitas e/ou explícitas aos olhos do mediador; isso dependerá da leitura e formação de cada um.

Figura 01: Os griôs

PARA SABER MAIS

Os griôs

Os griôs eram indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, conhecimentos e canções de seu povo. No passado, os griôs eram procurados por muitos reis africanos para trabalharem como professores particulares de seus filhos. Eles ensinavam arte, conhecimento sobre as plantas, tradições, história e davam conselhos aos jovens príncipes. Além dos griôs contadores de histórias, havia também os griôs músicos e os cantores, que interpretavam e conservavam canções tradicionais; e havia, ainda, mulheres griôs, que faziam o mesmo que os griôs homens.



Ilustração representando um griô contador de histórias.

Baaba Maal, griô músico senegalês em apresentação na Grã-Bretanha, 2011.

Fonte: BOULOS JÚNIOR., A. *História, Sociedade & Cidadania*. 4. ed. 7º ano. São Paulo: FTD, p. 26, 2018.

Selecionamos uma imagem do livro didático para auxiliar em nossa reflexão sobre a abordagem explícita e implícita. Utilizando o apoio textual, logo perceberemos que se trata de um griô contador de história, figura notória na cultura africana, ao lado do músico senegalês Baaba Maal, um dos representantes mais famosos do Senegal e um destacado representante do estilo griô contemporâneo, o qual utiliza sua música para fins educacionais. Para melhor análise, realizaremos a leitura em conjunto com a mensagem textual e musical, já que a representação imagética sugere sonoridade e musicalidade ao retratar um momento da apresentação do artista e educador em um show ocorrido na Grã-Bretanha, em 2011.

“The agouyadji is sounding. Able bodied men rise up. In today's world, honor is becoming rare. So let us examine our consciences, and seek to refine our race. Our language is not the least important fator in our dignity. So let us learn it and let us teach it.” - O agouyadji está soando. Homens fisicamente aptos se levantam. No mundo de hoje, a honra está se tornando rara. Então vamos examinar nossas consciências, e buscar refinar nossa raça. Nossa língua não é o fator menos importante em nossa dignidade. Então vamos aprendê-la e vamos ensiná-la. (Baaba Maal, 1991).

O texto apresenta um trecho da música *Agouyadji*, uma das principais e mais famosas composições do artista; ela pode ser encontrada facilmente nas redes digitais, basta um clique no youtube para ser direcionado para a obra, que pode ser perfeitamente utilizada para enriquecer os estudos em sala de aula. A mensagem vinculada na música transmite um teor instrucional a seus ouvintes, convocando para o despertar e afirmação de sua identidade, raça e costumes, a fim de manter viva suas tradições culturais.

A imagem nos traz duas representações; realizando sua leitura da esquerda para a direita, a primeira representação nos mostra a pintura de um senhor que aparenta idade avançada, trajando uma espécie de túnica branca, empunhando um cajado em sua mão direita enquanto a mão esquerda está em posição de descanso sobre suas pernas cobertas por um manto azul. A imagem nos transmite uma sensação de serenidade e paz, aliada às informações que já temos, nos indica a transmissão de conhecimentos de maneira serena e mesmo lúdica.

Entre a primeira imagem e a segunda, está disponibilizado um texto que orienta nossos pensamentos sobre os griôs e seu papel ancestral nas sociedades africanas. A mensagem textual relata as atividades desenvolvidas, a importância e a função social desenvolvida por esses mestres nas relações sociais. O autor não abre mão de informar sobre o papel desempenhado também pelas mulheres nessa temática; podemos, inclusive, explorar a importância que elas assumiam nesses modelos sociais, estando aptas para exercerem diversos cargos e funções sociais de liderança política.

Ao lado direito, completando a mensagem proposta pelo autor, visualizamos a representação de uma imagem fotográfica de um senhor de meia idade, bem vestido à ocidental, com roupas que remetem à contemporaneidade; o homem está com a cabeça erguida, empunhando um instrumento musical de cordas, sentado: a imagem pode facilmente ser associada a uma apresentação musical, o que pode ser comprovado pela legenda que informa tratar-se de um músico e compositor em uma apresentação artística na Inglaterra.

Ao associarmos as informações e mensagens percebidas através da oralidade, textualidade e sonoridade, perceberemos uma demonstração de intelectualidade, arte e transmissão de conhecimentos, ou seja, a educação se realizando em ambientes fora do ambiente escolar. Podemos explorar ainda as mudanças e permanências relacionadas às vestimentas, gestos e estratégias instrucionais durante a ação em tempos e espaços específicos.

O objetivo pedagógico ao dedicar-se a essa análise em sala de aula, é valorizar outras formas de educação, outros objetivos e estratégias instrucionais. Mas, advertimos que, por muitas vezes, essas mensagens passam despercebidos para a grande maioria dos agentes envolvidos no processo educacional. Conforme a leitura e intenção do mediador na sala de aula, a discussão sobre o conceito de educação pode ser percebido de maneira explícita, implícita ou até mesmo silenciada, em interesse de uma educação de matriz exclusivamente europeia.

Retornando à nossa discussão, fica claro que a educação não se inicia em nosso território com a chegada dos portugueses e outros europeus: o que se verifica nesse momento histórico é a gênese da instauração do sistema de instrução formal no Brasil. Esclarecendo isso, prosseguimos. Durante as três primeiras décadas que marcaram a ocupação portuguesa em nosso território, a realização e implementação de um projeto colonizador era dispendiosa; faltavam atrativos e acumulavam-se desafios. Poucos registros estão disponíveis durante esse período histórico; não devemos esquecer que a maioria está ligada ao “filtro informativo” e “óculos conceituais” dos padres jesuítas.

É difícil analisar a sociedade e os costumes indígenas, porque se lida com povos de cultura muito diferente da nossa e sobre a qual existiram e ainda existem forte preconceitos. Isso se reflete, em maior ou menor grau, nos relatos escritos por cronistas, viajantes e padres, especialmente jesuítas. Existe nesses relatos uma diferenciação entre índios com qualidades positivas e índios com qualidades negativas, de acordo com o maior ou menor grau de resistência oposto aos portugueses. (FAUSTO, 2003, p. 38)

Sabemos que as comunidades indígenas, resguardada sua diversidade, apresentavam algumas condições organizacionais semelhantes, um tipo de “comunismo primitivo” como aponta SAVIANI (2013) os nativos americanos viviam sem divisão entre classes sociais e

apropriando-se dos bens de consumo de forma coletiva. Isso nos leva a crer que a exploração de recursos naturais limitava-se à sua subsistência, sem necessidade de acumular excedentes. Diante disso, a cobiça não se verifica nessas sociedades, logo, as desigualdades sociais são praticamente injustificáveis.

Nesse ambiente social, a educação informal agrega todos os indivíduos em seu processo instrutivo. O ensino limitava-se à divisão desempenhada pelos atores sociais conforme a faixa etária e gênero. Os indivíduos poderiam até especializar-se em uma função ou atividade, mas deveriam transitar em todos os conhecimentos necessários. O mestre ensina a partir do exemplo; suas ações devem ser imitadas e respeitadas, neles repousam os saberes e as técnicas.

A força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares (SAVIANI, 2013, p. 38).

Difícil imaginar nesse ambiente de ensino e aprendizagem um espaço para conflitos entre ideias educacionais e práticas educativas; sendo assim, não havia necessidade da mediação pedagógica formalizada, institucionalizada, organizacional e, muito menos, a necessidade de ambientes destinados especificamente a esse fim. A educação se realizava atendendo à força da tradição e da cultura material e simbólica.

A partir do final do século XVI, com o choque entre as sociedades nativas e europeias, as mudanças aconteceram de maneira acelerada; o espaço geográfico assumiu outros significados para diferentes ocupantes; prevaleceu o conflito e o interesse em consagrar esse ambiente ao catolicismo e seus habitantes recrutados e inseridos nessa nova realidade, a fim de se transformarem em fiéis cristãos e servos reais.

Nesse cenário inédito, quem assume o compromisso instrucional da educação são as ordens religiosas católicas que viviam um cenário de disputa aberta e acirrada no continente europeu, desencadeado pela propagação dos ideais da Reforma e Contrarreforma. Os franciscanos foram os pioneiros; desembarcaram com os primeiros navios portugueses e permaneceram até 1585 no nosso território, quando a ordem da Companhia de Jesus conquistou a hegemonia no projeto catequético português. Além dessas ordens já citadas, outras marcaram presença no contato com os indígenas: os beneditinos, os carmelitas, os mercedários, os oratorianos e capuchinos também narram experiências evangelizadoras e catequéticas entre os naturais da terra (SAVIANI, 2013).

O projeto evangelizador catequético caminhou de mãos dadas com o projeto colonizador; sua história está entrelaçada com as narrativas do período, iniciada através de um projeto “harmônico” em atendimento aos interesses necessários para transformar o “vazio demográfico” em terras economicamente produtivas³. Ainda no período histórico colonial, os jesuítas liderados pelo padre Manuel de Nóbrega (1517-1570), iniciaram um ambicioso projeto instrucional que, “pretendia estender uma nova cadeia de colégios ao longo do interior do Brasil, chegando até o Paraguai”. (SAVIANI, 2013, p. 43).

Com justificativas amparados em argumentos bíblicos, “propunham os colonizadores, civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista de europeus”. (SILVA, 2007, p. 495). Com a implantação do projeto educador europeu, nosso sistema educacional conheceu seus primeiros conflitos e alguns obstáculos surgiram nessa empreitada. Enquanto os jesuítas preocupavam-se, primeiramente, com a evangelização, os colonos que para cá foram atraídos, pretendiam o lucro rápido e fácil. Por diferentes razões, sociedades e grupos indígenas foram desumanizados, transformados em “artigo cobiçado” tanto por colonos quanto por jesuítas em um complexo jogo de interesses.

Sob a égide da cristianização ou do trabalho compulsório, a coroa portuguesa viu-se obrigada a intervir nos conflitos emitindo uma carta-régia regulamentando as regras sobre as abordagens coercitivas dos indígenas, estabelecendo normas para evangelizar ou escravizar. Essa normativa estabeleceu a “zona de morte”, regulamentou aqueles que poderiam viver ou deveriam morrer, fórmula europeia de assumir a presença indígena no projeto colonial.

Diante dos obstáculos, a educação, nossa protagonista, seguiu sua missão instrucional a passos largos. A catequese complementa a instrução, uma dimensão não exclui a outra. Eis que novas estratégias educacionais são inseridas no projeto educacional. José de Anchieta (1534-1597) adotou um novo método, “a civilização pela palavra”, a qual consistia em aprender o idioma nativo e aplicá-lo em peças de teatro narrando uma luta perene entre o bem, “Tupã-Deus”, e o mal, “Anhangá-Demônio”. (SAVIANI, 2013, p. 47).

Em 1584, o padre Aquaviva (1543-1615), seguindo a linha modernizante do sistema instrucional, estabeleceu diretrizes, estratégias e metodologias nas relações instrucionais educacionais, a fim de estabelecer bases comuns, o “*Ratio Studiorum*”. “não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e

³ Para compreender melhor esse conceito fica a indicação da leitura sobre a construção da ideia de vazio demográfico criticada pelo autor. MOTA, Lúcio Tadeu. *As Guerras dos Índios Kaingang: A História Épica dos Índios Kaingang no Paraná (1769-1924)*. Maringá, UEM, 1994.

sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas”. (MACIEL; NETO, 2006 p. 12)

As mudanças adotadas podem ser consideradas a gênese para a definição de nosso sistema instrucional, estabelecendo classes agrupadas por idade, e a progressão processual nos níveis de escolarização. Essas inovações passaram a atender os filhos dos colonos, até então órfãos do sistema educacional europeu. O sistema se tornava universalista e, ao mesmo tempo, elitista; à medida que ganhava em complexidade e padronização, aumentava a exclusão e o abismo étnico-racial. Era universalista, pois se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, e era elitista, pois destinava-se aos filhos dos colonos e promovia a exclusão gradativa dos indígenas. (SAVIANI, 2013, p 56).

MACIEL e NETO (2006) defendem que, mesmo diante de toda as adversidades, intenções questionáveis para os tempos atuais, o ensino jesuítico foi o modelo mais adequado para o momento histórico em que vigorou. Os jesuítas cumpriram o seu papel social-educador a que foram designados até serem expulsos em 1759. Ressaltamos que persiste a carência e a necessidade de mais pesquisas para melhor compreensão desse período histórico sobre a implantação do sistema de educação formal em nosso território que viria a ser o Brasil. Por exemplo, os processos de resistência e protagonismo indígena nessa empreitada. Porém, sabemos, através dos relatos jesuítas, que jamais os nativos foram harmônicos e aceitaram com passividade o modelo europeu⁴.

Sigamos a narrativa histórica de nossa protagonista, a educação formal. Motivados pelas mudanças sociais e políticas, o século XVIII anunciou novos tempos e novos problemas, os quais exigiam um novo modelo de cidadão e de colonos, logo um novo projeto educacional. Nesse momento histórico, a Inglaterra assumiu a liderança mundial de grande potência e impôs suas regras de mercado às demais nações. O reino absolutista de Portugal e sua decadente política mercantilista viu-se submissa nesse emergente processo de industrialização⁵. Alguns pensadores portugueses teorizam sobre o convite à modernidade e D. José I (1714-1777), o Reformador, ascende ao trono português em 1750 com a missão de ser o arauto desses novos tempos.

Sob a influência do iluminismo, as ideias retrógradas deveriam ser combatidas. Entretanto, nem tudo podia ser descartado; não havia interesse em romper totalmente com o

⁴ Para conhecer mais sobre esse tema, recomenda-se a obra de Serafim Leite, *Novas Cartas Jesuíticas*, Companhia Editora Nacional, 1940.

⁵ Para saber mais sobre esse assunto, veja-se o livro de Celso Furtado, *Formação Econômica do Brasil*, 14. ed. Nacional: São Paulo, 1976.

antigo regime. Diante disso, a solução adotada foi “embelezar com roupas novas as antigas tradições”, prática conhecida por Despotismo Esclarecido. O projeto modernizador foi levado adiante pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), um teórico e militante das novas ideias e defensor da modernização de Portugal e de seu império colonial. Pombal foi secretário de Estado entre 1750 e 1777 e filiava-se a um grupo de pensadores portugueses chamados de “*estrangeirados*”, composto por intelectuais que, durante os reinados anteriores, foram perseguidos, devido à sua orientação ideológica, pela igreja católica e forçados a viver exilados em terras estrangeiras⁶.

Enquanto isso, na colônia portuguesa de além-mar, a Companhia de Jesus já vinha enfrentando fortes resistências de parcela considerável da elite portuguesa que compactuavam com os ideais modernizantes e acusavam de retrógrados os métodos jesuíticos, essa elite adquiria prestígio social e hegemonia intelectual se transformando em fortes detentores do poder político e econômico local. Como aponta BOTO (2004, p. 162), a companhia de Jesus é apresentada como um “Estado à margem do Estado”, tendo ainda, por agravante, o controle estratégico sobre a formação educacional da população luso-brasileira.

O poder dos jesuítas incomodava essa nova elite e não demorou para serem elevados ao posto de inimigos públicos, sendo considerados como responsáveis pela decadência econômica do reino e, como tal, deveriam ser banidos e expulsos dos domínios portugueses. Os jesuítas não interessavam, mas seus bens tinham valor e deveriam ser confiscados em favor do Estado como forma de ressarcimento financeiro. Percebemos a ideologia a serviço do lucro se concretizando no decreto assinado por Pombal.

[...] em Lisboa, em 3 de setembro de 1759, D. José I, rei de Portugal, proclamava a lei de extermínio, proscrição e expulsão dos seus reinos e domínios ultramarinos dos regulares da Companhia de Jesus, com o imediato sequestro geral das suas casas e bens. O rei declarava os jesuítas, incorridos no seu desagrado, “Notórios Rebeldes, Traidores, Adversarios e Aggressores”. (RODRIGUES, 2011, p. 5)

Com a expulsão dos jesuítas, o único sistema instrucional vigente na colônia foi interrompido. Novas ideias e novos referenciais teóricos deveriam inspirar um novo, moderno e racional sistema educativo. Saviani aponta como as possíveis influências intelectuais o filósofo Luís António Verney (1713-1792), o médico António Luiz Ribeiro Sanches (1699-

⁶ Para uma melhor compreensão do termo, Saviani (2013). “Estrangeirados” era o nome dado aos portugueses residentes no exterior, que por serem acusados de judaizantes, foram perseguidos pela Inquisição e buscavam asilo na Inglaterra, Itália e França. Podemos acrescentar a esse grupo de pensadores notáveis estrangeirados, Luiz Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches, que influenciaram a formação do projeto pedagógica na época modernizante.

1783) e o filósofo holandês, Bernard de Mandeville (1670-1733), que utilizava dose pesada de sátira em seus escritos sobre economia e política.

“Saber ler, escrever e contar consistem em ‘artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária’; o que significa que, ‘cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para sociedade’. (MANDEVILLE, 1982, p. 191) e ‘nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever’ do que o reino português (SANCHES, 1922, p. 112)”. [...] “MANDEVILLE afirmou que, ‘em uma nação livre na qual não se permite escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos’. Assim, ‘para fazer feliz a sociedade e manter contente as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorantes’. (MANDEVILLE, 1982, 190). (SAVIANI, 2013, p. 102).

O embate ideológico entre estrangeirados e religiosos se transformou no palco da vingança. Os perseguidos de outrora pela inquisição, doravante, serão os carrascos de seus perseguidores. Poucas vezes encontramos textos tão explícitos para definir o projeto educacional a ser implantado pelo Estado. O conceito de educação, seus objetivos e alcances deveriam estar submissos a esses novos tempos. O sistema instrucional passou das aulas catequéticas para as “Aulas Régias”. Para garantir a laicização do ensino, um Diretor Geral de Estudos, espécie de inspetor do estado, o qual ficaria encarregado de acompanhar e fiscalizar o ambiente e conteúdos escolares.

Em substituição aos docentes religiosos foi realizado um concurso público na cidade do Recife em 20 de março de 1760 para a seleção de professores. “Em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum”. (SAVIANI, 2013). As exigências para ser professor se limitavam aos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo; estes letrados seriam responsáveis por ministrar aulas régias avulsas, isoladas, sem articulação temática entre os conteúdos e áreas do conhecimento, em atendimento a um público heterogêneo que participava o mesmo ambiente escolar.

Em 1777, Dona Maria I assumiu o trono em Portugal; o projeto modernizador laico sofreu abalos; a era pombalina se encerrava e alguns projetos foram abandonados. A transformação mais significativa no sistema educacional foi a reaproximação com a igreja católica para suprir a escassez de professores e suprir a fragilidade do sistema. Na educação verificou-se “uma espécie de revanche da nobreza ao projeto pombalino, o campo educativo foi pouco afetado, as aulas régias seguiram como modelo a ser adotado, as aulas de primeiras letras passaram a se chamar “aulas de ler, escrever, canto e catecismo” (SAVIANI, 2013). Tratava-se, efetivamente, de um retrocesso em relação ao projeto modernizador de educação sob o signo do iluminismo francês.

O século XIX está marcado em nossa história pelas profundas mudanças nas relações entre colônia e metrópole. O período se inicia com a mudança estratégica da sede do governo português para as terras brasileiras, determinando a afirmação de uma elite intelectual autóctone oriunda das faculdades e escolas fundadas nesse período. Mesmo após o retorno do rei D. João VI (1767-1826) à sua terra natal, em atendimento às demandas políticas, os tempos conhecidos como coloniais em nosso território caminhavam firme para o seu fim, para a emancipação política do Brasil, afinal acontecida em 1822 com a declaração da independência. Um novo país, uma nova constituição, devido à urgência, carência e necessidade de um sistema instrucional nacional foi lançada uma premiação para a melhor proposta que contemplasse um “Tratado Completo e Educação da Mocidade Brasileira”. Mas, ela não se efetivou, ao menos plenamente.

Em 1826 foi aprovada as bases e normas para um sistema instrucional bem mais modesto, limitado à escolarização elementar, através das “Escolas de Primeiras Letras”, com a previsão de criação de vários espaços educacionais em todas as cidades e vilas com maior concentração populacional. O objetivo era ensinar a ler e a escrever, as quatro operações de aritmética, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e de doutrina religiosa católica. (SAVIANI, 2013, p. 126). Evidentemente, a implantação de um sistema que pretendia harmonizar as relações entre a Igreja e o Estado.

Esse modelo seguiu praticamente inalterado durante o primeiro reinado. Algumas alterações foram estabelecidas durante o período regencial; foi aprovado o Ato Adicional à Constituição do Império que transferiu a incumbência e missão de cuidar das escolas primárias aos governos provinciais. Como aponta Saviani, na prática “o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria” (SAVIANI, 2013, p. 129).

Em 1854, durante o segundo reinado foi criado o decreto n. 1331-A, que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário. A novidade estava no princípio da obrigatoriedade do ensino e determinava até mesmo uma multa no valor de 20 a 100 mil réis aos pais ou responsáveis pelas crianças acima de sete anos de idade que descumprissem a lei. Vejamos um trecho da lei: “Artigo 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos.”⁷ (BRASIL, 1854). Essa clara exclusão explica muita coisa. A presença do

⁷ O decreto está disponível em sua íntegra no endereço eletrônico: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em 21/11/2023

negro no nosso território nacional não poderia mais ser ignorada; diante desse fato, critérios de seleção e exclusão deveriam ser admitidos, em especial no sistema nacional de ensino.

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (SCHWARCZ, 1993, p. 18)

Mediante esse novo cenário, intelectuais brasileiros, em especial, os formados pelas faculdades de direito e medicina alimentaram a pauta sobre a importância da educação para a “afirmação” de nossas origens históricas. Nesse contexto, necessita de uma história unificadora, que desperte o sentimento de “povo”, nação concretizada em uma história nacional. Entre vozes conflitantes há que haver um consenso, a educação deve ser o carro-chefe desse projeto; “o remédio para curar as doenças”, o “freio” para a criminalidade e a arma para combater a pobreza.

Nossa intenção foi demonstrar, até esse momento, que a construção dos projetos de nação, cidadania e educação formal excluiu as comunidades afrodescendentes e indígenas de modos diferentes. Com o advento da República, e mesmo mediante o processo de abolição do regime escravocrata, as políticas públicas não conseguiram inserir os grupos marginalizados nessa cidadania. Os indígenas, assim como os nossos ancestrais africanos, foram invisibilizados; mesmo libertos, foram entregues à própria sorte. Para esses grupos a instrução pública era desnecessária e, em verdade, irrecomendável. Retomando as ideias dos estrangeirados portugueses, o próprio ato de alfabetização já era considerado um perigo, um risco para a manutenção de uma determinada estrutura social.

A maioria dos libertos não possuíam direitos políticos devido à ausência de acesso à instrução formal. Não possuíam direitos civis, o sistema de instrução pública não previa o seu acolhimento (pelo contrário, determinava regras e normas para a sua exclusão). Desprovidos de direitos civis e políticos, os direitos sociais eram inexistentes. Portanto, nem o direito de pertencer aos grupos de cidadãos incompletos lhes era reservado, em suma, eram considerados “não-cidadãos”, juridicamente falando, não existiam.

Com base em nossa breve análise, o conceito de cidadania no Brasil colonial era limitadíssimo: logo, transformou-se em raiz da nossa defasagem racial no que tange ao sistema educacional. Entre a emancipação política do Brasil em 1822 até o ato da abolição em 1888, o Estado nacional não se preocupou com um projeto de reinserção social dos libertos, ao

contrário, legislou para determinar barreiras para o acesso à educação, propriedades de terras e mercado de trabalho.

Devemos ressaltar que, apesar de medidas impeditivas para que negros frequentassem bancos escolares, estudos documentais recentes (FONSECA, 2000) vêm mostrando que no Brasil do século XIX, escravizados e libertos, ao menos em alguns espaços como as Minas Gerais, tinham acesso às letras. Ali, em meados do século XIX, a maioria dos matriculados nas escolas isoladas, ou salas-escolas, estabelecimentos particulares mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros. Estes estudos chamam a atenção para o fato de que à medida que o ensino se tornou público nas mesmas Minas Gerais a população negra diminuiu nos bancos escolares. Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, e racista.

Num cenário mais abrangente, percebemos que até o fim da Primeira República é muito difícil encontrar direitos cidadãos que beneficiem a expressiva população de não-brancos. O início do caminho pelo reconhecimento e conquista de direitos inicia-se de maneira lenta e tardia nos primeiros anos de 1930. Devemos creditar essas conquistas principalmente aos ativistas do movimento negro que merecem todo nosso respeito e admiração, verdadeiros heróis de seu tempo que encaminharam as transformações e conquistas civis, políticas e sociais.

Após notáveis retrocessos verificados durante os governos militares (1964-1985), o otimismo retorna embalado pelos movimentos de redemocratização durante a década de 1980. Os movimentos negros reassumem seu protagonismo histórico durante esse período, marcado por reivindicações e lutas. Destacamos as ações do Movimento Negro Unificado, (MNU), fundando em 1979, que foi sem dúvida um dos pilares desses tempos. A constituição de 1988 representa outro marco histórico renovador das esperanças.

Desde o manifesto de lançamento do MNU, em 1979, passando pelos conselhos estaduais e municipais e pelas organizações não-governamentais negras contemporâneas até o documento entregue a Fernando Henrique Cardoso (em 1995, durante a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida), o combate ao racismo no livro didático esteve presente na pauta de propostas e reivindicações do movimento negro (D'Adesky, 2001; Guimarães, 2002), do mesmo modo que o combate ao sexismo nos livros didáticos, no contexto da crítica à “educação diferenciada”, foi constitutivo da agenda do movimento feminista brasileiro (Rosemberg, 2002). (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 137).

A professora Sonia Santos afirma que durante o centenário da abolição da escravatura a pauta tomou conta das discussões e pesquisa; em quase todo o território foram publicadas trabalhos demonstrando que a população negra estava em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros.

Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. (SANTOS, 2008, p. 101)

Para Rosemberg (2003) três elementos significativos devem ser destacados como forças impulsionadoras dessas ações: em primeiro lugar, a efervescência social motivada pelos ares constituintes (1988); um segundo fator, a comemoração do centenário da abolição (1989); e, por último, a III Conferência Mundial da Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001. Esses eventos ganharam as mídias e a pauta política, acadêmica e social.

Percebemos, nessas últimas narrativas, a importância da produção de pesquisas, seminários, encontros, publicações, oficinas e vídeos sobre educação e raça; denunciar racismos e reivindicar direitos atingiram o universo acadêmico. Seguindo esse exemplo, precisamos compreender a importância do efetivo combate às manifestações racistas e a produção acadêmica sobre o tema. Para tanto, a educação das relações étnico-raciais se torna pauta educativa obrigatória, para que possamos voltar nossos olhos para os problemas raciais presentes em nosso ambiente escolar. Em nossa bandeira do Brasil, além das palavras “Ordem e Progresso”, devemos imprimir: “Reconhecimento, Valorização e Reparação”.

1.3 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO SOCIAL DE RAÇA

No dia 21 de março de 1960, na cidade de Joanesburgo, África do Sul, mais de 20 mil pessoas se reuniram em protesto pacífico contra a “lei do passe”, que obrigava todos os cidadãos a portar cartões de identificação, tornando-os aptos ou não a circularem por alguns lugares da cidade. Os manifestantes foram dispersos com extrema violência pelas forças armadas; o resultado dessa ação ficou conhecido como o “Massacre de Shaperville” e resultou em 69 vidas ceifadas, além dos 186 feridos. Em memória a essa tragédia, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o “Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial”.

Além do 21 de março outras datas carregam valores simbólicos e são de igual importância na luta por manter viva a nossa memória social coletiva. Podemos citar algumas das mais emblemáticas: o dia 20 de novembro, dedicado ao “Dia da Consciência Negra”, data que evoca a memória da morte e luta de Zumbi dos Palmares; o dia 13 de maio, que lembra a promulgação da Lei Áurea; o dia 18 de novembro, definido como “Dia nacional de combate ao racismo”; e o dia 18 de julho, “Dia Internacional Nelson Mandela”, em memória à data de seu nascimento, em 1918.

Todas essas datas são importantes e merecem nosso respeito, pois evocam memórias de lutas, personalidades e conquistas que jamais devem ser esquecidas. Um dos nossos deveres, desempenhando o papel social de historiador, é mantermos vivos na memória nacional fatos e feitos que enaltecem nossas lutas. Ressalto que, além dessas, existem outras datas de igual importância que não foram mencionadas nesse momento, mas que também merecem reflexão.

O resgate histórico dessas memórias é de suma importância, principalmente no ambiente escolar. Sabemos que somente isso não basta, no entanto, jamais devemos ignorar a oportunidade proporcionada por esses momentos para trazer à pauta esse debate. Essas datas, bandeiras e heróis servem como ponto de partida para compartilharmos lutas, processos de resistências, avanços e enfrentamentos através dos tempos. O problema está quando as ações educativas escolares limitam suas ações somente a esses momentos, com o único objetivo de atender à legislação e promoção nas redes sociais. Fazer por fazer não basta, é preciso conhecimento e comprometimento para a efetiva prática.

As relações cotidianas que envolvem o universo escolar ocorrem em um espaço consagrado ao ensino formal, destinado à construção de saberes, conhecimentos e valores. Não é o único espaço em que a educação se desenvolve, tampouco deve ser o mais eficaz, mas é um lugar que, por excelência, contempla a pluralidade étnico-racial através de suas constantes relações sociais. Esse deve ser o lugar no qual a teoria encontra a prática.

A sociedade brasileira viveu por séculos os horrores da escravização do homem pelo próprio homem, atendendo a um projeto de promoção do capital. De uma maneira ou de outra, cada um dos nossos ancestrais desempenhou seu papel nessa sociedade. Muito embora não possamos responder pelos erros de nossos antepassados, ainda assim compartilhamos inevitavelmente desse triste legado histórico e seus efeitos colaterais, que ainda nos dividem entre oprimidos e opressores. Consciente ou inconscientemente, todos estamos navegando nesse mar.

A escravidão era uma instituição social que vigorou legalmente, com o apoio irrestrito do Estado e de suas políticas públicas, desde o início do século XV até o final do século XIX. O efeito colateral sensível até os dias atuais são as relações e práticas racistas. O comércio, as relações sociais, trabalhistas, enfim, vidas inteiras foram interrompidas pela exploração, que gerou um acúmulo de riquezas incalculáveis. Você já realizou uma reflexão sobre a herança desses privilégios? Quem possui, quem não possui, quem nunca possuiu, quem sempre possui, quem perdeu oportunidades e quem nunca teve oportunidade em nossa sociedade?

Nosso papel como educadores é de instruir nossos estudantes, os futuros cidadãos, a fim de prepará-los para o exercício e participação ativa em nossa sociedade. Nossa meta

educacional, amparada pela EREER, não se restringe somente aos discriminados, mas se estende também àqueles que, de maneira consciente ou não, gozam de privilégios econômicos, sociais ou étnico-raciais herdados historicamente. Sem a pretensão de juízo, nosso objetivo é despertar essa consciência de pertencimento nesse caldo cultural, combatendo os preconceitos.

A discriminação racial está para a nossa sociedade assim como a argamassa está para a edificação de uma parede, agindo como solidificador que une um tijolo a outro. Como explica, o agora Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania no Brasil, o professor Silvio Almeida (2018), “Independente de aceitarmos o racismo ou não, ele constitui as relações no seu padrão de normalidade”. O autor segue afirmando que, em nossa sociedade o racismo é o cimento que sustenta a estrutura social, política e econômica.

Atualmente, percebemos com espanto e tristeza a proliferação de discursos vazios, negacionistas e sem compromisso com a verdade, utilizando narrativas falsas para destilar ódio e desinformação. Dentre essas vozes, podemos ouvir: – “Já foi provado cientificamente que somos todos da mesma raça, logo, racismo não existe”. Ou então, “No Brasil, somos todos filhos da miscigenação, logo, somos todos brasileiros, todos iguais”. De maneira irônica, podemos responder cantando, “[...] todos iguais, mas uns mais iguais que outros”⁸.

Mais uma vez, tentaremos explicar o que muitos se recusam a aceitar. Segundo Hall (2003), “raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria ao tentar justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas, através de análises biológicas. Portanto, “raça” é uma categoria organizadora das formas de falar, dos sistemas de representação e práticas sociais que utilizam um conjunto frouxo, pouco específico, utilizando de diferenças em termos de características físicas, correspondendo, portanto, a marcas simbólicas a fim de diferenciar um grupo social de outro.

Uma análise mais profunda, amparada pela metodologia do rigor científico e se utilizando dos critérios das ciências naturais, certamente corroborará com o discurso de raça única. Enfim, é inegável que as características biológicas que nos unem como raça humana são extremamente maiores que as características que nos afastam e nos tornam seres únicos como indivíduos. Todos pertencemos à mesma raça, a raça humana. Se isso basta em sua análise, o conceito de raça está pronto, construído de maneira rasa e tendenciosa e condenado ao embuste,

⁸ Trecho da canção Ninguém = ninguém, banda Engenheiros do Hawaii, lançada em 1992.

eivado de erros. Serei eu ousado ou maldoso ao afirmar que essa prerrogativa serve à desinformação?

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endo determinado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (grifo do autor. GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Para Guimarães, se as raças não existem num sentido estritamente realista da ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas. Raça não é simplesmente biológica, não se limita a isso. Nossa sociedade é produto de uma violenta mestiçagem com o propósito de apagamento de nossas características étnico-raciais indesejáveis, a fim de adequar-se ao modelo eurocêntrico.

A tensão entre um ideário antirracista, que corretamente negava a existência biológica das raças, e uma ideologia nacional, que negava a existência do racismo e da discriminação racial, acabou por se tornar insuportável pelos fatos. É justamente a partir daí que aparece a necessidade de teorizar as “raças” como o que elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. (SANTOS, 2008, p. 98).

Tampouco devemos limitar nossa construção conceitual em comparações descontextualizadas entre a realidade estadunidense e a brasileira, como muitos desejam encaminhar. “Os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de ‘situações raciais’: um em que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de se superar”. (NOGUEIRA, 2007, p. 290-291).

Ao partirmos desse pressuposto, já estamos alimentando o nosso preconceito. O indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições. (BERND, 1994, p. 54)

(...) enquanto nos Estados Unidos há uma linha de cor a separar os brancos dos não-brancos, no Brasil há uma zona intermediária, fluida, vaga, que flutua, até certo ponto, ao sabor do observador ou das circunstâncias. Enquanto nos Estados Unidos exclui-se da categoria “branco” todo indivíduo que se saiba ter ascendência não-branca, por mais remota e imperceptível que seja, no Brasil mesmo indivíduos com leves, porém, insofismáveis traços negroides são incorporados ao grupo branco, principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado (riqueza, diploma de curso superior e outros). (NOGUEIRA, 1985, p. 6)

O sociólogo Oracy Nogueira (1917-1996) é reconhecido por muitos intelectuais como o homem que desvendou o racismo brasileiro – certamente, uma referência para a temática. Nosso pensamento filia-se ao dele; concordamos que o racismo no Brasil está filiado às características físicas, ao fenótipo, à tonalidade da pele e ao status social. Socialmente, foi construído um degradê colorido, com nomes politicamente corretos para legitimar privilégios, discriminações e hierarquias sociais. Daí surgem: pardo, moreno, cor de cuia, mulato, etc.

Uma confusão recorrente ao tentarmos compreender as raízes históricas é tentar definir o que surgiu primeiro, raça ou racismo? De antemão, vamos frustrar a pretensão de uma resposta rápida. Podemos definir o racismo como um fenômeno social relacional, que sofre alterações com o tempo, espaço e cultura, logo, uma réplica é necessária: sobre qual lugar e tempo estamos falando? O conceito de racismo admitido nessa pesquisa está relacionado ao cenário brasileiro combinado com as ações discriminatórias presentes no conceito.

Se lançarmos a proposta de uma busca rápida na internet encontraremos estudos que tratam de manifestações discriminatórias desde a antiguidade clássica. Se ampliarmos o espaço geográfico e o tempo histórico, perceberemos que essa não é uma manifestação exclusiva da nossa sociedade. Sendo assim, nossa visão e construção conceitual sobre a temática não é a única. Ou seja, existe um relativismo racial subordinado ao espaço e tempo, quer dizer, uma pessoa pode ser considerada negra nos Estados Unidos e branca no Brasil.

Antes do colorismo racial entrar em pauta, os estigmas relacionados à ascendência étnica já motivavam preconceitos. Nos Estados Unidos, basta uma gota de sangue africano para definir um indivíduo como negro, devido à sua ancestralidade. No Brasil, entre outros fatores, ser negro, ou quase negro, está relacionado ao status social dos indivíduos. Essas pesquisas de Oracy Nogueira determinaram os conceitos de racismo de marca e racismo de origem.

Para NOGUEIRA (2007), o preconceito racial de marca é definido pelo critério da aparência, da cor da pele. Nele, é possível contrabalançar a "desvantagem" da cor, digamos assim, por algum atributo associado a ela, como fama, instrução, ocupação ou riqueza. Essas são as principais variáveis que atuam promovendo uma espécie de apagamento da cor. Já o

preconceito de origem reside na ancestralidade. Segundo essa visão, ser negro ou não é inegociável, independe do contexto ou das condições sociais.

Uma busca histórica sobre a evolução desse conceito nos levará para o século XIX. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, profundas mudanças estruturais ocorreram em nossa sociedade. A abertura dos portos impulsionou o comércio e a economia colonial; a Imprensa Régia desempenhou importante função nas comunicações; podemos citar ainda a fundação da Real Academia Militar, o Jardim Botânico e o Banco do Brasil, entre outras obras.

A Arte recebeu grande impulso com a transferência da Real Biblioteca de Portugal e a fundação do Real Teatro São João. Na área educacional, as novidades estavam na implantação dos primeiros cursos superiores em nosso território. Faculdades, institutos de pesquisa e museus são apontados como a gênese de uma intelectualidade nativa, legítimos representantes da elite econômica nacional – daqui por diante, sujeitos históricos de nossa análise.

Segundo os estudos de SCHWARCZ (1993), essa intelectualidade estava assim representada: um grupo constituído pelos latifundiários da região nordeste que apresentavam sinais de decadência econômica, porém pretendiam permanecer na vanguarda nacional. Um segundo grupo representado pelas oligarquias paulistas e mineiras, atuais mantenedores do poder econômico emergente. Um terceiro segmento representava a aristocracia urbana das cidades mais populosas do período, Rio de Janeiro e São Paulo.

A sociedade colonial respirava com otimismo os ares da crescente e desordenada urbanização modernizadora que transformava homens do campo em operários, fazendeiros em empresários, escravizados em libertos, engrossando as massas urbanas. A sociedade ganhava em complexidade, as ideias capitalistas e sua máquina de gerar necessidades exigiam uma reinterpretação do Brasil pelos brasileiros. O pensamento científico é amplamente utilizado para legitimar o ideal civilizatório europeu. Em seu livro “A origem das espécies”, de 1859, Charles Darwin (1809-1882) fornece modelos explicativos rígidos, quase hegemônicos, determinando competição, seleção natural, evolução e hereditariedade na natureza, legitimando estudos que se vulgarizam ultrapassando os limites das ciências naturais, passando a influenciar as demais áreas do conhecimento.

“[...] ‘*homens de sciencia*’ que em finais do século XIX, [...], tomaram para si a quixotesca tarefa de abrigar uma ciência positiva e determinista, e, utilizando-se dela, liderar e dar saídas para o destino desta nação. Misto de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos, acadêmicos e missionários, esses intelectuais irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam: entre a aceitação das teorias estrangeiras que condenavam o cruzamento racial e a sua adaptação a um povo a essa altura já muito miscigenado”. (grifo do autor. SCHWARCZ, 1993, p. 19).

Contemporânea a essa discussão, os termos “racista” e “racismo” foram utilizados nas narrativas dessas teorias. O desafio se impõe à jovem intelectualidade brasileira: como admitir teorias raciais excludentes e pessimistas sobre a mestiçagem numa sociedade miscigenada? Assim, os males sociais, crimes e doenças são explicados pela ciência limítrofe da época. “O fenótipo passa a ser o *‘espelho d’alma’* no que se refere a virtudes e vícios” (SCHWARCZ, 1993, p. 166). Surgem os desafios, entre eles, “Higienizar o país e educar seu povo” para corrigir a natureza do homem, apropriando-se do que interessa e descartando os “infortúnios da miscigenação”. Conforme demonstrado e defendido na Revista de Direito da cidade de Recife,

Não é porque somos um ensaio de nação que marchamos a retaguarda de outros povos, é porque somos ignorantes, mal educados, mal nutridos e porque temos sangue depauperado, o coração, os fígados, os intestinos, os nervos infeccionados mais do que à *‘raça’*, mais do que a tradição, mais do que o costume a educação é a lei que modifica a raça que faz recuar a tradição. (grifo do autor. RAFDR, 1919, p 60).

Schwarcz (1993) demonstra quão acirrada foi a disputa pela supremacia ideológica entre as faculdades de medicina e direito. Cientistas e políticos, ou cientistas-políticos, disputavam a hegemonia da ciência verdadeira e de uma cura para os males da sociedade. Não raro, ocorreram momentos em que uma ciência invadiu o espaço teórico da outra, disputando o monopólio da verdade. Citamos como exemplo a Frenologia, que invadiu o campo legislativo fornecendo regras que determinavam a predisposição à loucura, criminalidade e vicissitudes, apontando crimes e criminosos, determinando as bases científicas para o julgamento, propondo até mesmo a esterilização compulsória dos não-brancos para evitar a hibridização desordenada.

Citamos ainda o Decreto 528/1890, que demonstra a visão do Estado sobre o projeto de miscigenação racial, adotando e seguindo orientações para os estrangeiros interessados.

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. Art. 2º Os agentes diplomaticos e consulares dos Estados Unidos do Brazil obstarão pelos meios a seu alcance a vinda dos immigrantes daquelles continentes, communicando immediatamente ao Governo Federal pelo telegrapho quando não o puderem evitar. Art. 3º A polícia dos portos da Republica impedirá o desembarque de taes individuos, bem como dos mendigos e indigentes. (BRASIL, 1890).

O médico Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) destacava a impossibilidade de punir da mesma maneira raças com níveis de evolução diversos e condenava a miscigenação, responsabilizando-a pela degeneração social. Percebemos que a medicina abraçou a tarefa de

combater as doenças e os doentes, curar um país enfermo e, se necessário fosse, amputar a parte gangrenada. “Raças constituem um fenômeno final – todo cruzamento é um erro”. Outro representante dessa classe, Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), durante o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, proclamou os caminhos para o apagamento racial indesejável. Roquete-Pinto era visto como otimista nessa corrente ideológica, pois concluiu em seus estudos que até o ano de 2012 o Brasil teria atingido o status de raça branca.

Anacronicamente, pensaríamos: “*Que otimismo estranho é esse*”? Justificamos, então, no fato que a maioria dos teóricos eugenistas determinavam como imperfectível a miscigenação, impossível de atender ao melhoramento racial. Na contramão da maioria, os estudos de Roquete-Pinto de melhoramento genético eram vistos como otimistas para a época. O tempo seria o fator natural da perfectibilidade racial, a previsão era para 2012, será que atingimos? Essa teoria dialogava diretamente com pesquisas recentes da época.

Tomadas em conjunto, as três escolas do pensamento racista (etnológico-racista; escola histórica; darwinismo-social) influenciaram sobremodo os brasileiros que se davam ao trabalho de pensar sobre o problema racial. Para Skidmore (1976), o Brasil era vulnerável às doutrinas racistas, uma vez que tais doutrinas eram parte vital da civilização norte-americana tão ardentemente admirada. Nesse sentido, quanto mais os brasileiros tomavam conhecimento das últimas ideias geradas da Europa, tanto mais ouviam falar da inferioridade do negro e do índio. (SANTOS, 2008, p. 98).

Vale ressaltar que tanto otimistas como pessimistas não renunciavam a uma hierarquização racial e seus preconceitos associados. Esse discurso influenciou diversas áreas do conhecimento, como aponta Schwarcz (1993, p. 15). “Teóricos e escolas anteriores à instalação das universidades no Brasil foram vistos como criadores de cópias inautênticas, reprodutores de modelos que se refeririam a realidades, por essência, díspares da nossa”. A intelectualidade brasileira se esmerou em pesquisa para adaptar conceitos ao nosso contexto.

Ao superar com bases teóricas (pseudo)científicas os desafios biológicos pessimistas, restaram ainda os problemas das vicissitudes pejorativamente ligadas à conduta racial não-branca. A complexidade de análise avança envolvendo outros setores sociais, mobilizando intelectuais de outras áreas de conhecimento. Os homens de letras entram em ação. “Incumbido de criar a amalgamada sociedade brasileira sob o signo Estado-Nação, no IHGB foram elaborados os discursos que conferiam legitimidade às organizações sociais e políticas do país, através dos supostos enraizamentos históricos que possuíam”. (GUIMARÃES, 1998, p. 129).

Fundado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, abraça o compromisso de construir uma narrativa nacional uníssona: “[...] deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos” (REIS,

2006, p. 26). Filiando-se à corrente eugenista otimista, o caminho da ação educadora deveria branquear socialmente essas raças. A narrativa histórica deveria produzir uma identidade brasileira, contemplando um passado de glórias, fatos positivos e heróis que brotaram das comunidades e se eternizaram no panteão da nação, orgulho nacional.

“[...] o elemento branco era o agente civilizador, em vez de lamentar a ‘*barbárie do indígena e a inépcia do negro*’ partia para soluções originais: estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país e era sobre o mestiço – enquanto produto local, melhor adaptado ao meio que recaíam as esperanças” (grifo do autor. SCHWARCZ, 1993, p. 115).

O trecho acima é uma reprodução do polímata Silvio Romero (1851-1914), em sua teoria para harmonizar as raças na narrativa histórica: a raça branca iria superar a barbárie do indígena e a inépcia do negro. O negro e o indígena representavam raças ligadas ao atraso, suas vicissitudes deveriam ser apagadas, ou melhor, branqueadas. Quanto maior o sucesso na proximidade do ideal branco, mais próximo o país estará do conceito de civilizado.

A discussão não ficou restrita ao espaço acadêmico. Rapidamente, esses saberes deveriam ser introjetados na sociedade. Em 1837 é fundado o Colégio Pedro II, que se transforma no centro de excelência do ensino formal no Brasil. O diálogo com o IHGB se tornou permanente, a maioria dos compêndios didáticos utilizados na ação educativa do colégio tinham sua origem no IHGB, como aponta Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004). Logo, o IHGB produzia a pesquisa acadêmica e construía a narrativa histórica oficial, e, concomitante a esse processo, o Colégio Pedro II era o centro irradiador da aplicação didática em sala de aula.

Esses tempos sombrios marcam os primeiros momentos construtivos dos conceitos de raça e racismo. Parafraseando Schwarcz, a originalidade desses primeiros intelectuais brasileiros está nas habilidades, estratégias e ousadia intelectual de enfrentamento aos desafios limítrofes de seu tempo. Compreender o conceito de raça com seus significados, “*produto e produção*”, foi a pauta que inspirou diversas áreas de conhecimento em suas reflexões teóricas sobre a formação do projeto nacional brasileiro (SCHWARCZ, 1993, p. 242).

Biologicamente e socialmente, o caminho estava determinado. O desafio agora era transformá-lo em prática, através do embranquecimento racial. “A branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global” (CARDOSO, 2010). Para Cardoso (2010), esse conceito ideológico está dividido em duas matrizes, conforme sua manifestação, sendo elas: crítica ou acrítica. A branquitude crítica refere-se aos grupos que desaprovam publicamente o racismo, negando sua existência e relevância social ou tentando justificar sua ação através do

mito da igualdade racial. A branquitude acrítica defende a superioridade racial branca mesmo que desprovida de uma teoria sustentável, de bases sólidas.

[...] a identidade racial branca é o lugar da classificação social a partir da premissa de que a branquitude não seria uma identidade marcada. Quando se trata da ideia do significado da branquitude, prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional. (CARDOSO, 2010, p. 173-198).

Para compreender a construção conceitual de raça e racismo, mesmo diante da recusa e negação de alguns, devemos inserir a raça branca nesse debate. A raça branca se transformou na meta-síntese do projeto nacional, tornada um padrão a ser atingido. Nessa concepção minimalista, raça seria somente o diferente, o exótico, o que foge do padrão.

Os que se deixam assimilar por essas ideias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecimento, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais. (SILVA, 2007, p. 492).

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida através de diálogos; parcialmente exterior, parcialmente interior. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, também diz respeito à construção da identidade negra. “*Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade*” (GOMES, 2003, p. 39).

Consequentemente, o processo de construção da identidade negra em uma sociedade como a brasileira passa pelo reconhecimento e pertencimento. E, reconhecer-se ou assumir-se negro no Brasil é uma decisão de coragem, pois quem quer ser considerado “feio” e portador de uma cultura “inferior”? Tais inquietações estão enraizadas no imaginário de negros e não-negros, como consequências das representações sociopolítico-culturais e significações do que é ser negro no Brasil? Assim, a representação do “ser negro” foi marcada pela significação de quem é superior e de quem é inferior. (SANTOS, 2008, p. 98).

Diante disso, “Reconhecer-se negro é uma ação política e não biológica”. A nossa identidade negra é permanentemente construída e reconstruída relacionando-se entre conflitos e negociações com outras identidades raciais. Frantz Omar Fanon (1925-1961) é um pioneiro nesse debate, seus estudos serviam ao propósito de “libertar o branco de sua branquitude e o

negro de sua negritude”. Para ele, a identidade racial seria um encarceramento psicológico que impedia as pessoas de se humanizarem (FANON, 2008).

Cardoso (2010) abordará em seus estudos a ideologia da branquitude, defendendo que esse conceito se esconde numa perspectiva de invisibilidade. Ser branco é considerado como padrão normativo, o ser humano ‘ideal’, negando as raças e desqualificando o antirracismo. Podemos, então, considerar a branquitude como um lugar construído socialmente através de privilégios e vantagens.

A discussão sobre branquitude nos direciona para o debate sobre o “privilégio racial branco”. Devemos tomar todo o cuidado, pois afirmar que a branquitude atribui privilégios não significa dizer que toda pessoa branca teve uma vida fácil. Afinal, privilégio racial, por si só, não determina a felicidade e ascensão social de ninguém. Entretanto, o privilégio racial significa que, muitas vezes, os indivíduos brancos sequer pensaram na questão racial durante a sua trajetória de vida, nunca foram discriminados pela sua cor de pele ou características físicas e, assim, são indiferentes e resistentes a esses conceitos.

As pessoas brancas podem escolher a não observação das desigualdades. Já para nós, negros, que não pertencemos a esse grupo, não resta escolha, cedo ou tarde a questão racial irá bater em sua porta. Como afirma o professor FONSECA NETO (2021), em sua dissertação de mestrado, “Ao problematizar o negro em detrimento de focalizar o branco, o pesquisador branco, por mais progressista que seja, acaba na maioria das vezes evitando o aprofundamento das discussões relacionadas às diferentes dimensões do privilégio simbólico da brancura. Apesar e combaterem o racismo, alguns desses brancos não vislumbram a brancura como um problema que é inerente ao lugar que o branco ocupa nas relações sociais brasileiras”.

O filósofo norte-americano Charles Mills, em sua obra “O contrato racial” (1997)⁹, contribuiu nesse debate ao defender a teoria do contrato racial, demonstrando que no mundo existe uma espécie de contrato racial em vigor, desencadeado pelo colonialismo e imperialismo, e, a partir desse contrato, os brancos emergem como donos do mundo. A branquitude se torna o parâmetro e institui escalas de valores, de cidadanias e status social, ou privilégios. Desse modo, todas as pessoas brancas são beneficiárias desses privilégios. Embora nem todas sejam signatárias ou se sintam confortáveis dentro desse sistema injusto. Podemos ainda citar os estudos da Dra. Aparecida Sueli Carneiro e da Dra. Lia Vainer Schucman¹⁰ que, ao analisarem

⁹ Para saber mais: MILLS, C. W. *O contrato racial*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1997.

¹⁰ Para saber mais: SCHUCMAN, L. V. *Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão*. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010.

nossas especificidades brasileiras, defendem que os brancos não se consideram racistas e buscam excluir-se desse debate.

Acredito que, no decorrer dessa análise, contribuímos para a compreensão da urgência necessária ao debate sobre esses conceitos em sala de aula. Entendemos que as ações docentes devem contribuir para o autorreconhecimento identitário, utilizando a provocação do professor Delton Felipe (2021): “*É possível ser antirracista sem compreender como o racismo funciona no Brasil?*”. O racismo se tornou plural, atingindo vários espaços e estruturas sociais em nossa sociedade. Neste cenário, o ensino é a principal arma utilizada nessa frente de combate. Combatendo a ignorância lançaremos as bases para a tomada de consciência de “*si*” e do “*outro*”, para então construirmos juntos o “*nós*”.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação das Relações Étnico-Raciais, a qual chamamos carinhosamente de ERER, tem a finalidade de tornar presente essas relações no ambiente escolar. Como já foi dito, a escola é o palco da diversidade, das disputas e dos conflitos. Além disso, é nesse ambiente que a educação formal se realiza. Ela é a formalização das ações institucionalizadas, das relações de ensino e aprendizagem, da intencionalidade e comprometimento com a transformação social. O combate aos racismos deve ser realizado em todos os espaços que abrigam nossas relações sociais; é uma atitude política, um despertar consciente para a promoção da igualdade. Quando esse combate é realizado no ambiente escolar, se molda ao seu ambiente e se reveste de práticas e metodologias pedagógicas estrategicamente definidas para esse cenário.

A ERER trata de questões relativas às diferenças de raça e cultura em nossa sociedade, estimula a reconstrução justa promovendo, antes da igualdade, a equidade étnico-racial no combate aos preconceitos e discriminações. Para isso, é necessário oportunizar momentos de diálogos, a fim de levar nossos estudantes ao caminho da reflexão sobre nosso pertencimento, comprometimento e, principalmente, nosso papel enquanto agentes da mudança, afinal, somos todos protagonistas nesse processo. Portanto, é essencial que a gestão escolar, o planejamento pedagógico e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula realizem de forma coordenada essas ações educativas.

Durante as próximas páginas, nossa proposta é percorrer os caminhos e bandeiras de lutas do movimento negro, as resistências e os percalços na implementação de políticas afirmativas que institucionalizaram uma agenda antirracista, em especial a lei 10.639/03.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre 'os outros', contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 112).

O direito à educação cumpre um papel importante na construção da igualdade social, o direito a ter reconhecida a representatividade e protagonismo social dos grupos marginalizados historicamente é um avanço na afirmação identitária de nosso povo. Como afirma Gomes (2011, p. 114), “Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças”.

O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com a reflexão, o diálogo, novas informações que determinarão a mudança interna. Os

conhecimentos adquiridos devem romper com sentimentos de inferioridade e superioridade, julgamentos pejorativos e preconceitos alinhados à nossa convivência social

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Seguindo os ensinamentos da professora Petronilha, a EREER deve ser conduzida tendo como referência os seguintes princípios (BRASIL, 2004, p. 17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. Imbuídos desse espírito, partiremos para a análise do livro didático, companheiro de professores e professoras, historicamente uma das principais ferramentas de apoio em sala de aula. Nossa intenção é destacar imagens que tratem da temática da cultura africana e afro-brasileira em consonância com a lei 10.639/03.

Ao assumirmos o compromisso de trabalhar com esses documentos, adentramos o universo das representações sociais e seus conceitos filiados à historiografia cultural. A vida é feita de imagens. Repetindo uma famosa frase do aclamado fotógrafo Sebastião Salgado: “Você não fotografa com a sua máquina. Você fotografa com sua cultura”. A cultura se apresenta de maneira implícita na produção imagética, naturalizando conceitos e transmitindo mensagens.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos, classificações e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção do real. “Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e, o espaço decifrado”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Esse trato metodológico com o documento histórico está amparado na revolução historiográfica iniciada com a Escola dos Annales e seu fiel representante Marc Bloch (2001), o qual inaugura a concepção de “*documento como vestígio*”, acompanhado do conceito de “*História problema*”, na qual “*o documento histórico não fala por si, mas sim de que é preciso*

interrogá-lo”. Bloch e os intelectuais dos Annales ampliam o conceito de fontes históricas e documentos, em oposição à velha escola histórica metódica sob influência positivista.

Por muito tempo, o texto escrito foi o mais importante e valorizado na hora de se produzir um livro. As imagens desempenhavam um papel secundário ou simplesmente decorativo. Contudo, hoje a imagem passou a ser valorizada e seu papel é visto como menos decorativo e mais ilustrativo, no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual (COUTINHO; FREIRE, 2007).

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade. Tal como no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário (PESAVENTO, 2003, p. 86).

Podemos afirmar que a imagem serve de elo nessa corrente temporal que liga o tempo histórico da produção ao da observação. Transmite mensagens carregadas de conceitos, modos de ver e entender a vida. Representações preconceituosas, discriminatórias e racistas podem ter leituras diferentes conforme o contexto, tempo-local. Nisso reside a importância de uma análise sob o prisma da História Cultural. Nosso papel nessa empreitada é mediar os conhecimentos e informações promovendo o diálogo e a reconstrução de narrativas e saberes em conjunto com os estudantes, no ambiente escolar.

Nossa pretensão nesse capítulo é viajar através do universo da cultura escolar e verificar a importância do bom e velho livro didático na prática docente, analisar os conceitos de representação, imagem e representatividade, sendo que este último é de extrema importância para adotarmos uma postura crítica, coerente e transformadora no campo da EREER. Educar nossos jovens a fim de introduzi-los nesse ambiente é compartilhar tolerância, ética e respeito, promovendo um despertar para a consciência social responsável.

2.1 ESCOLA, CULTURA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO

No que se refere ao papel e à função social da escola, por diversas oportunidades, deparamo-nos com questões complexas tratadas de maneira superficial. A organização escolar, ou seja, a escola que nos atende, é a manifestação física que representa a instituição educacional mais próxima de nossa realidade social. Devido a isso, talvez, a sua importância e representatividade estejam sujeitas a críticas, algumas bem fundamentadas e outras nem tanto.

A escola é o palco do encontro entre as teorias educacionais e a prática docente, representa um reflexo da sociedade, um rico espaço para os estudos e fonte de conhecimento.

É o espaço da diversidade, da pluralidade. Sem dúvida alguma, é um dos pilares constituintes da nossa sociedade. “Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social” (SILVÉRIO, 2006, p. 7 apud SANTOS, 2008, p. 96).

A escola, além de ser palco de acirrados debates, é o espaço agregador de uma diversidade de indivíduos, dentre os quais alguns estão envolvidos e outros comprometidos com a educação formal. Citando James C. Hunter¹¹: “A próxima vez que vocês forem comer ovos com bacon lembrem-se disto: a galinha estava envolvida, mas o porco estava comprometido!” Compromisso é provavelmente o comportamento mais importante em nossa sociedade, está presente na cidadania, nas relações sociais, culturais, familiares, religiosas, enfim, o compromisso é o comprometimento, requer esforço. Diante disso, encontramos vários atores envolvidos com a educação, o que não significa que estejam comprometidos.

Os conceitos de escola e sistema de ensino estão tão naturalizados em nossa cultura que não percebemos a sua complexidade. Um espaço social, ao ser destinado à construção intencional e planejada de saberes e habilidades, transforma-se num espaço consagrado, um pensamento mítico o reveste com indumentárias associadas às cores do conhecimento. Admitindo esse caráter, o espaço se torna institucionalizado na sociedade e promove a integração dos indivíduos através de regras, hábitos e normas, nem sempre convencionais.

Na medida em que nosso olhar penetra esse ambiente, percebemos que, mesmo possuindo muitas características semelhantes, os espaços escolares são portadores de singularidades que foram incorporadas paulatinamente, tornando cada ambiente num ambiente próprio, cada espaço num espaço único, em diálogo constante com a sociedade circunvizinha. Ao notarmos essas diferenças, adentramos ao processo de desnaturalização do espaço, a profanação do mito e a complexidade de sua análise.

As organizações escolares são determinadas pelo contexto político-social em que estão inseridas, ou seja, a escola recebe os reflexos do meio social, se transforma num reflexo, numa imagem, numa representação dessa sociedade, mesmo que distorcida. Não podemos inserir a escola que desejamos em uma sociedade fictícia.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do

¹¹ Para saber mais: livro, o monge e o executivo, lançado em 1998.

social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Muito provavelmente, essa é a razão da escola ter se tornado um objeto constante de estudos nas pesquisas acadêmicas. Em nossa pesquisa, ao tratarmos desse ambiente educacional, estaremos nos referindo às organizações escolares, no plural, representadas através da cultura escolar e suas semelhanças. Como nos alerta Cândido,

“A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.” (CÂNDIDO, 1974, p. 107)

Os indivíduos participam da educação a todo momento. A organização escolar, por sua vez, representa o local por excelência do ensino formal, mas, certamente, não é o único espaço que determina nosso processo de socialização. Ao nascermos, somos apresentados a um mundo dado, representado arbitrariamente por regras e valores estabelecidos para nosso convívio, e a isso chamamos de convencional. Logo, iniciamos o longo processo que nos transformará em seres sociais compartilhando dessa realidade. Berger e Luckmann (1985) consideram que a realidade está fora de nós e precisa passar para dentro através de um processo de interiorização:

No entanto, a interiorização, no sentido geral aqui empregado, está subjacente tanto à significação quanto às suas formas mais complexas. Dito de maneira mais precisa, a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nosso semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. (BERGER; LUCKMANN, 1985; p. 174).

A interiorização é alimentada pelo acúmulo de conhecimentos e informações adquiridas durante a vida, necessários à compreensão e à intervenção nas relações sociais. O mundo que está fora é introjetado através desse processo de construção social, a socialização. Para Berger (2004, p. 193), “a instituição social funciona como um instrumento de regulação e controle das atividades de seus membros [...] padrão de controle, ou seja, uma programação da conduta individual imposta pela sociedade”.

Alguns mecanismos assumem o compromisso de interacionismo social com a finalidade de tornar coeso o corpo social, ensinando laços de identificação e pertencimento a uma comunidade. Esses mecanismos são chamados de instituições sociais. A família, a religião, o trabalho, o Estado e a educação, são exemplos dessas instituições legitimadas socialmente que

cumprem esse papel. A família é uma instituição social; a “minha família” é uma organização social com diferenças em relação à sua família no interior dessa convenção aceita como instituição familiar. A relação entre escola e educação segue as mesmas regras.

Esse conjunto de características presentes que unem e separam as organizações escolares na instituição educacional é denominada pelo sociólogo Jean-Claude Forquin (1939-2009) como “Cultura da Escola”. Para ele, a cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que a sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168).

Segundo Geertz (2008), cultura não é uma qualidade e nem um poder que determina o comportamento dos indivíduos. É um sistema de relações e significados que torna inteligível e descritível os comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos sociais. Logo, ao associarmos o conceito de cultura às organizações escolares compreenderemos como os conceitos se relacionam nesse ambiente. O que se está buscando apontar é que “a vida interna da escola (...) reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (CÂNDIDO, 1974, p. 111-128 apud SILVIA, 2006, p. 203).

Percebemos, então, que a escola é encarada como uma organização dotada de uma autonomia relativa, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrosistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso. Apropriando-se dessa definição, a escola tem uma função social que vai além de prestar serviços educativos, de ser mera reprodutora da cultura herdada. As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, cultura que exprime valores e crenças compartilhadas pelos seus membros.

Para Chervel (1990), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem, através da constante interação entre os programas curriculares oficiais e a comunidade escolar a que esses programas são destinados. A organização escolar é destituída de passividade e se apresenta como um espaço de produção de saber, repudiando a condição de simples reprodutora de conhecimentos externos, pois é capaz de ressignificar e transformar, interagir diretamente com a cultura da sociedade.

Assumimos, então, que a escola é uma organização ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. Logo, um espaço social composto por indivíduos que não podem se dar ao luxo de estarem somente envolvidos com a educação – não somos os ovos dessa omelete, estamos mais para o bacon dessa refeição.

Em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. Em seus estudos sobre a cultura escolar, o historiador francês Dominique Julia (2001) estabelece que a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais ou as militares. A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (JULIA, 2001, p. 14).

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando que a escola é uma instituição que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVIA, 2006, p. 206).

O tipo de conteúdo ensinado implica na formação da identidade dos indivíduos. Os conhecimentos transmitidos determinam parte considerável da consciência da pessoa, preenchendo com significados as suas realizações. Ao analisarmos a cultura escolar, entendemos que a escola não é apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças; é nesse ambiente que devem ocorrer as transformações sociais. Como afirma Nilma Lino Gomes (2003, p. 39), “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo”.

Ao situarmos conceitualmente a escola, sua cultura e seu papel na sociedade, compreendemos as raízes de alguns obstáculos na implementação real de práticas antirracistas no ambiente escolar. No estado do Paraná, a exemplo nacional, ocorre uma supervalorização das culturas de matriz europeia em detrimento das demais matrizes culturais, principalmente africanas e indígenas. Demonstraremos adiante que nosso estado sempre tentou projetar-se no cenário nacional como um território de brancos, de legítimos descendentes de europeus. Desse modo, em muitos ambientes escolares, as questões raciais são silenciadas. Afinal, uma

característica da branquitude é a sua própria negação racial, transformando o branco no modelo padrão.

Atualmente, têm-se delegado tantas funções à escola que, caso ela consiga atingir as expectativas, acrescentará em suas características a categoria de “milagreira”, pois nela depositamos nossa fé, crença e aguardamos passivamente o milagre acontecer. Problemas sociais, culturais, psicológicos, disciplinares e econômicos incomodam nossa sociedade e se amplificam no ambiente escolar. Jamais iremos atribuir o papel redentor e operante de milagres à escola. Estamos cientes, porém, que ela é um espaço com a missão da transformação social.

A educação que se manifesta nas organizações escolares é um sistema de instrução formal atendendo a objetivos intencionais, sistematizados e organizados, a fim de democratizar os conhecimentos. As práticas educativas, o corpo docente e a gestão escolar determinam as ações da escola e seu comprometimento político-social com a manutenção e/ou transformação da sociedade. A escolarização é o processo que oferecerá possibilidades de conquistas civis, políticas e sociais, a luta perene pela cidadania plena. Isso passa obrigatoriamente pela ERER.

Embora a diversidade cultural esteja presente em todas as sociedades, a questão racial no Brasil localiza-se num amplo e complexo campo, cujo interesse não é algo particular às pessoas que se identificam a esse grupo étnico-racial, ou a militantes dos movimentos negros, antes, é uma questão pertinente a toda a sociedade brasileira e toda a humanidade. (SANTOS, 2008, p. 97).

A organização escolar é esse terreno fértil onde a instrução formal se realiza. As ações, os meios, ferramentas e condições para a realização efetiva da instrução estão ligadas às relações de ensino-aprendizagem que orientam e determinam as práticas docentes. Para José Carlos Libâneo (2012-A), a concepção de ensino está relacionada ao encontro do aluno com o conhecimento, provocado pelo professor. O processo de aprendizagem consiste num ato dialético, onde o professor atua como mediador entre as experiências sociais concretas que o aluno possui e o saber novo que a escola tem a lhe ensinar.

Os meios e recursos materiais utilizados para organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem devem prever a interação no processo educativo. Os equipamentos usados em sala de aula se transformam em meios de ensino, possíveis de serem usados. É importante que os professores saibam e dominem esses equipamentos para poderem usá-los em sala de aula com eficácia. O livro didático é uma das formas de organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem, logo, uma ferramenta muito utilizada em sala de aula.

Essa ferramenta mantém diálogo estreito com a sociedade, com as políticas públicas, manifesta as tensões e conflitos curriculares. Essa carga valorativa desperta o interesse para a

reflexão nos seus aspectos pedagógicos, políticos, econômicos e culturais. Mas nem sempre o livro didático ocupou um lugar de prestígio nas pesquisas acadêmicas. Até os anos 1980, realizar investigações científicas sobre livros didáticos (como são chamados no Brasil) era um verdadeiro tabu (MUNAKATA, 2003, p. 2). Havia uma certa desconsideração por esse tipo de pesquisa, e uma ausência de percepção sobre a contribuição social que ela poderia oferecer.

Acompanhando os rumos da escrita da História, foi com a Revolução historiográfica iniciada com a Escola dos Annales, a qual inaugurou as bases da História cultural, que esses novos campos de pesquisa ganharam destaque. Essas inovações abriram possibilidades de análise e motivaram mudanças nas narrativas históricas tradicionais, anteriormente marcadas pelos acontecimentos políticos e econômicos. Segundo CHOPPIN (2009), a evolução quantitativa nas pesquisas se deve a uma série de fatores conjunturais, dentre os quais destacamos: o crescente interesse pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação; o interesse em criar ou recuperar uma identidade cultural.

Como aponta Munakata (2003), no início do século XIX, o livro didático era visto como ferramenta de auxílio docente para transcrever ou ditar a lição diária. Era visto como uma ferramenta que engessava, enrijecia as práticas didáticas.

Proliferaram discursos conclamando os professores a abandonar essas “muletas” em nome de uma educação mais “criativa”, “reflexiva”, “crítica” – embora raramente essas palavras fossem objeto de elucidação. Inversamente os professores que adotassem o livro didático eram desqualificados como “coxos por formação”, como investigou Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 57), um dos principais representantes dessa vertente “crítica”, que tem a peculiaridade de dispensar a análise do livro didático para efetuar sua condenação *in totum*. (MUNAKATA, 2003, p. 3)

Ao considerar o livro didático como “muleta”, admitia-se que o docente era um profissional despreparado para o seu ofício. Esse discurso depreciativo, que generalizava todos os profissionais, há muito foi abandonado. Como aponta Bittencourt (2004), inicialmente produzido para professores, o livro didático vai se tornando o livro do aluno. Muitas vezes, professores e alunos o têm como única fonte de informação e pesquisa. Entre os anos de 1980 e início de 1990, as análises sobre as produções didáticas de história recaíam, majoritariamente, nas denúncias do caráter ideológico de que era revestido o conjunto da literatura escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 485).

Mesmo assim, o interesse pela pesquisa acadêmica se avolumou. A professora Libânia Xavier (UFRJ), ao realizar um balanço sobre o I Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 2000, observou que, das “284 propostas de trabalhos inscritos, 231 resumos foram recomendados pelo Comitê Científico” (XAVIER, 2001, p. 218).

Com a proliferação rápida de pesquisas, a definição de limites na análise se transformou em desafio.

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4-5)

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Há tempos que, em nosso território, em atendimento ao precário sistema educacional, o livro didático determina conteúdos e condiciona estratégias de ensino, definindo o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, em atendimento ao Estado mantenedor.

Como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: desse modo, não pode ter uma definição única (CHOPPIN, 2009, p. 74). Mesmo sendo um conceito abrangente, algumas limitações metodológicas devem ser consideradas em sua definição: a intenção manifesta do autor com os fins pedagógicos; a apresentação sistemática de conteúdos curriculares; a adequação ao trabalho pedagógico; a proporcionalidade de maturidade intelectual dos conteúdos com o público destinado e a intervenção política do Estado na efetivação da obra.

Portanto, o livro didático pode ser definido a partir de sua função, produção e utilização. Muito mais do que “muleta” para professores mal preparados, percebemos sua importância e expectativas direcionadas à ação pedagógica. Muitos questionamentos, críticas e resistências persistem. Às vezes, o que ocorre em sua produção é uma simplificação exagerada de conceitos complexos que, aliado à imperícia de alguns docentes, podem se transformar em fonte de desinformação.

Quanto à sua produção, “O livro didático traz, desde sua origem, uma ambiguidade no que se refere ao seu público. O professor é figura central, mas existe o aluno. O livro não pode separá-los” (BITTENCOURT, 2004, p. 483). O livro didático deve se adequar às propostas metodológicas e didáticas em sala de aula – jamais o inverso –, valorizando até mesmo os silêncios e apagamentos contidos nos discursos e narrativas.

Com o aumento de visibilidade, o processo de seleção do livro didático precisa contar com a participação intensa dos profissionais da educação. Tais medidas qualificarão a relação entre docentes, livro e alunos, contribuindo para a qualidade do ensino. Encaminhando para isso, várias mudanças ocorreram. Em 1937, durante o governo Vargas, o então ministro da

educação Gustavo de Capanema promoveu uma série de mudanças em sua pasta, dentre elas a transformação do Instituto Cairú em Instituto Nacional do Livro, (INL).¹²

O INL seria responsável pela edição de obras literárias com manifesto interesse para a formação cultural da população. Em 1936, no Itamarati, foi constituída a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 139). No ano de 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, (CNLD) considerada a certidão de nascimento da política nacional do livro didático. A CNLD agregou a responsabilidade pelo controle da produção e circulação desses materiais. Em 1945, com o fim do Estado Novo, foi publicado o Decreto n. 8.460, de 26/12/1945, que em seu Art. 5º trazia a seguinte redação:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1945).

Percebemos que o decreto pretendia atribuir ao professor papel de destaque no processo de seleção do livro didático. Em 1985, através de Decreto foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD), que ratificou o protagonismo docente, promovendo aperfeiçoamentos das especificações técnicas na produção dos materiais didáticos. Com crescente ampliação do acesso e a democratização do ensino formal, os livros didáticos passaram a ocupar importante fatia do mercado editorial nacional. No início do século XX, correspondia a dois terços dos livros publicados e representava, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional (CHOPPIN, 2009, p. 551). Acompanhando esse aumento, as pesquisas sobre o tema também se avolumam e se diversificam.

A grande capacidade que editores e autores demonstram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores (SILVA, 2012, p. 806).

O PNLD inaugurou uma forma diferente de pensar a cultura negra nos materiais didáticos. Na pesquisa de Rosemberg (2003, p. 139), não foram encontradas referências a uma

12 Mais informações disponíveis no site: <http://www.fnde.gov.br> - Acesso em 01/05/2022

preocupação específica com a temática racial até esse momento. A partir daí, essa preocupação ganha pauta.

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 139).

A legislação brasileira tem ampliado os cuidados sobre as representações étnico-raciais nos materiais didáticos, em concordância com as principais tendências do movimento negro, buscando o combate aos racismos e a promoção cultural. A implantação da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC)¹³ destaca essa preocupação. A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

As propostas de leis afirmativas com objetivo de combater práticas racistas não tiveram grandes dificuldades em sua aprovação, demonstrando que o problema não estava em sua implantação, mas persiste em sua implementação. Nisso reside uma diferença conceitual: a implantação pode ser definida como o ato de aprovar e publicar a lei, mas seu processo de continuidade e efetivação é o que chamamos de implementação. A transposição da teoria para a prática.

A edição do PNL D 2019 assumiu o desafio de aplicar as reformas curriculares nos livros didáticos além da adequação à lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Percebemos que “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (CHOPPIN, 2009, p. 560).

2.2 A LEI 10.639/03 E O DESAFIO PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO

A lei 10.639/03 é considerada nessa atividade de pesquisa como um marco histórico para a ERER. A introdução da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar se transformou na efetivação em forma de lei das bandeiras de luta do

13 Versão completa disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Aceso em 01/05/2022

Movimento Negro ligadas à educação. Decorridas duas décadas de sua implantação, ainda é recorrente a discussão sobre a dificuldade relativa à sua efetiva implementação.

[...] “Nós professores temos tantas coisas pra fazer, e agora temos que lidar com a lei; eu não sei como trabalhar essa lei, terei que falar mais sobre a escravidão? Não tenho alunos negros na minha sala, tenho moreninhos, então não preciso trabalhar com a lei? Agora, o governo aprova uma lei e diz pra gente trabalhar, mas não sei como, não tem materiais na escola”. (FELIPE, 2016-A, p. 62).

As dúvidas e questionamentos acima citados foram apresentados durante um curso de formação docente ofertado pela Universidade Estadual de Maringá, (UEM), ministrado pelo professor Dr. Delton Aparecido Felipe (2016-B), com sua “pedagogia da fofura”¹⁴. O curso faz parte de sua incansável luta e combate às práticas racistas no ambiente educacional. Notamos que o ano é 2016 e, ainda assim, persistem narrativas resistentes à plena realização da lei.

Convido a conhecer um pouco mais sobre o processo histórico que desencadeou na implantação da lei 10.639/03. Em 11 de março de 1999, foi protocolado na Câmara dos Deputados Federais o Projeto de Lei nº 259, que altera a LDB e determina a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial de ensino. A autoria do projeto é da Deputada Federal Esther Grossi (PT/RS) e do Deputado Federal Ben-Hur Ferreira (PT/MS).

Conforme informações disponíveis na página da Câmara Federal, Esther Pillar Grossi possui doutorado na área de Matemática. Durante sua trajetória política, exerceu o cargo de secretária municipal de Educação em Porto Alegre, o que demonstra que, além de educadora, possui afinidades com as políticas educacionais. Foi eleita deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores em 1995. Seu parceiro na autoria do projeto, Eurídio Ben-Hur Ferreira, é filiado ao PT desde 1988, e possui graduação em direito, pós-graduação em Filosofia e História da Educação pela Universidade Católica Dom Bosco e mestrado na PUC/SP. Iniciou sua trajetória política exercendo mandato de vereador em Campo Grande. Foi eleito deputado estadual, candidato a vice-prefeito da capital sul-mato-grossense, tornou-se deputado federal também em 1995. No ano de 1998, licenciou-se para assumir a Secretaria de Educação no Estado do Mato Grosso do Sul.

Entre 1999 e 2003, o Projeto tramitou nas comissões internas da Câmara Federal, mas passou a ter força de lei após sua publicação, em janeiro de 2003. Nesse período, sua redação

¹⁴ Se trata de uma maneira carinhosa, repetida por diversas vezes, durante as aulas do professor Dr. Delton Aparecido Felipe (UEL) ao ministrar suas orientações com a doçura que lhe é natural aliada à sua prática pedagógica incisiva e seu constante combate às práticas violentas de racismos.

sofreu dois vetos: o primeiro se refere ao § 3º do Projeto de Lei, o qual determinava a dedicação de dez por cento do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística à temática referida; o segundo veto se relacionava à formação dos professores, que deveriam contar em sua grade com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre ‘os outros’, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 112).

Com a aprovação dessa lei, rapidamente se consolidavam posições antagônicas na agenda nacional de educação: de um lado o reconhecimento da urgência por tal demanda; de outro, a resistência às mudanças. Inicialmente de modo explícito, intelectuais e pesquisadores/as da educação questionavam a legitimidade de uma lei que propunha o ensino de “um grupo” (ROCHA, 2007 apud ARAÚJO, 2015, p. 132). Desde sua aprovação, evidenciaram-se discursos e movimentos de resistência. Araújo (2015), nos mostra que a crença de que as alterações na LDB eram fruto de uma estratégia política da nova gestão governamental, que assumia o poder com a simbologia de “esquerda”, repercutiu na educação brasileira e ficou associada à ideia de uma lei verticalizada, que não convergia com os ideais da educação brasileira e nem respondia às demandas principais que se relacionavam às condições de trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem por parte do corpo discente.

Superados os debates iniciais, a publicação da lei abriu espaço para outras políticas afirmativas. Ainda em 2003, no dia 21 de março, data em que se comemora o dia interacional contra a discriminação racial, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2004, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a DCN.

O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado Brasileiro. (MEC, 2004, p. 08).

“Não é por estar escrito na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política” (FERRAZ, 2013, p. 39). Logo, a publicação de uma lei não encerra conflitos. Chervel (1990) afirma que uma lei por si só não seria o suficiente para

mudar ou inserir uma nova prática escolar, sendo necessário algo mais. Não havendo, na concepção dos educadores, relevância suficiente capaz de justificar uma mudança de paradigma, as políticas educacionais se diluem num vazio, que se inicia e se finda em si mesmo.

Lei: uma norma criada para estabelecer as regras que devem ser seguidas e que, em uma sociedade, sua função é controlar os comportamentos e ações dos indivíduos. A lei 10.639 alterou a LDB, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira por meio do acréscimo do art. 26-A. Sua precária efetividade pode estar relacionada à disputa entre currículos até então hegemônicos versus currículos que valorizem saberes negados ou silenciados; a necessária formação inicial e continuada de professores; maior investimento público em recursos humanos e materiais; além de os professores reconhecerem a relevância da incorporação da temática em sala de aula. (CORDEIRO & PINHEIRO, 2018, p. 279)

A análise de CORDEIRO & PINHEIRO é realizada em 2018, tempo suficiente para nos afastar temporalmente do objeto estudado e lançar um olhar com maior clareza sobre o tema. Em sua análise, percebemos os conflitos desencadeados no ambiente regido pela cultura escolar. Nesse embate, a oscilação entre discursos otimistas e pessimistas seguiram.

[...] Estas dificuldades tem sido apontadas em quase todos os debates sobre o tema que o autor desse artigo tem participado. No entanto, em que pese a concretude das razões apontadas acima, o entendimento presente nesse artigo é de que, uma das principais dificuldades a ser superada para a efetivação da lei 10.639 é o fato de as construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro estarem presentes, ainda hoje, nos educadores, nos gestores educacionais, e no conjunto da sociedade brasileira. Estas, criadas no passado para a justificação da escravização de africanos e para a naturalização das desigualdades, trazem reflexos muito fortes para a cultura da escola. (ROCHA, 2007, p. 49-50 apud SANTOS, 2010, p. 52).

Ao invés de aumento de carga de trabalho, precariedade na formação inicial, ausência de alunos negros e carência de materiais didáticos, Rocha (2007) aponta que o principal obstáculo à efetivação da lei é o próprio racismo. As práticas racistas permanecem presentes em nossas estruturas sociais e institucionais, são transmitidas através das gerações e naturalizadas em nossas relações sociais. A cultura escolar está diretamente contaminada por esse ambiente. Eis, então, a primeira barreira a ser ultrapassada: a do próprio racismo. Mas, para isso, devemos compreender um pouco mais sobre como os racismos operam em nossa sociedade. Acreditamos que esse é o principal obstáculo, a incompreensão, ou a não aceitação de que os racismos persistem.

Seria anacrônico afirmarmos que o racismo desembarcou junto com as caravelas portuguesas que iniciaram a ocupação europeia do nosso território. Como afirma Gomes (2005-A, p. 53), é importante não confundirmos racismo com etnocentrismo, que era a ideologia

predominante nesse período histórico, justificando o sentimento de superioridade da cultura europeia em relação às demais manifestações culturais.

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. (GOMES, 2005-A, p. 53).

Essa ideologia também é chamada de eurocentrismo, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental (BARBOSA, 2008, p. 47). O conceito foi utilizado para explicar as diferenças, o exótico, mas não a fim de excluí-los. Como informa a professora Nilma Lino Gomes (2005-A, p. 53), a pretensão era de “transformá-lo ou convertê-lo” ao branqueamento eurocêntrico.

Fundamentada na dualidade, essa ideologia determinou juízos de valores sobre o bom e o mal, o bonito e o feio, o civilizado e o selvagem. O professor Jean Carlos Moreno (2019) acrescenta que a colonização europeia não ocorreu somente no campo econômico, mas também no campo epistemológico. Os saberes dos grupos colonizados são silenciados e marginalizados, perpetuando hierarquias estéticas e linguísticas. Ou seja, a “colonialidade do poder”.

A expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p. 118).

O sociólogo Anibal Quijano é leitura obrigatória nesse campo teórico sobre colonialidade do poder. Segundo esse autor, o domínio do colonizador sobre os colonizados se instalou e persiste vigente mesmo após a emancipação política. Outro conceito assentado nas bases do eurocentrismo é o de “Racismo epistêmico”, definido pelo professor Boaventura de Sousa Santos. Essa manifestação racista explica o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. Para Santos, é necessário o comprometimento com uma epistemologia do sul “[...] aprender que existe o sul;

aprender a ir para o sul; aprender a partir do sul e com o sul” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 508). O Norte seria, metaforicamente, o lado da linha continental que corresponde à norma da razão e da realidade científica cultural, omitindo e até negando as experiências e saberes de todos os povos do outro lado da linha (SANTOS; MENEZES, 2010).

O saber ocidental é definido como universal, compulsoriamente assimilado por todos os demais grupos étnicos que compõem nossa sociedade. Chamado de “Epistemicídio”, esse processo se apresenta como um mecanismo de apagamento epistemológico de povos secularmente oprimidos, que corrobora com o cenário de marginalização social que se perpetua até a atualidade. Na disputa de relações de poder, negar a narrativa autônoma de povos que não correspondam ao grupo étnico da supremacia hegemônica é garantir que eles se mantenham à margem da emancipação subjetiva/coletiva num período pós-colonial, o que demonstra o *modus operandi* da racialidade vigente.

Essa lógica cultural interfere diretamente na autopercepção da população afrodescendente brasileira, desdobrando na produção de subjetividades assujeitadas a um saber que coloca o negro na categoria do Outro Inferior e “o impele à profecia autorrealizadora que referenda os termos da estigmatização, ou o conduz à autonegação ou adesão e submissão aos valores da cultura dominante” (CARNEIRO, 2005, p. 277). No aspecto educacional, portanto, a negação do Outro como sujeito de conhecimento lhe impõe lugares sociais subalternos, distantes da intelectualidade. A isso se deve a urgência de uma epistemologia do sul. Aparecida Sueli Carneiro contribuiu nesse debate sobre o epistemicídio.

[...] dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. (CARNEIRO, 2005, p. 324).

O apagamento cultural da população negra nas narrativas de nossa história sofreu influência ideológica das teorias científicas e religiosas que auxiliaram no processo de naturalização da escravidão e genocídio de índios e africanos, subordinando-os a uma categoria animalizada e incivilizada (NASCIMENTO, 2003). A escravidão no Brasil e no mundo não correspondeu somente à naturalização de uma mão-de-obra humana explorada, mas sim de um projeto de dominação civilizatória sobre os povos e territórios de todo o mundo não-ocidental.

Essa construção histórica-social dos racismos em nossa sociedade é, sem dúvida alguma, o principal obstáculo para a efetivação plena da EREER. Desde os anos 1950, o modelo hegemônico europeu passa a ser questionado. O senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986) é apontado como um dos pioneiros desse processo de questionamento incisivo da suposta superioridade eurocêntrica, bem como um importante protagonista do renascimento historiográfico africano.

Nos anos 1960, outro senegalês, Abdoulaye Ly (1919-2013), defendeu com veemência a intelectualidade africana. Retomou as análises de Eric Williams sobre as relações entre o capitalismo e escravidão, atribuindo aos africanos o protagonismo na formação do capitalismo moderno: “sua intenção era construir uma inversão à narrativa colonial ainda reinante, que tendia a ver os africanos em seu suposto estado a-histórico” (BARBOSA, 2008, p. 51). Podemos acrescentar nesse rol o historiador Djibril Tamsir Niane (1932-2021), Albert Memmi (1920-2020) e Frantz Omar Fanon (1925-1961), que se transformou em inspiração para movimentos de enfrentamento às práticas colonialistas, com obra de grande repercussão.

As ideias e obras desses pioneiros ultrapassaram as fronteiras africanas, despertando sentimentos do outro lado do Atlântico. Intelectuais comprometidos com o resgate histórico dessa ancestralidade passaram a exigir a reparação histórica e a inclusão valorativa do protagonismo negro na historiografia. Em 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), iniciou uma série de publicações sobre a História Geral da África. Esta seria a efetivação da ideia de História da África contada pelos africanos. O reconhecimento institucional atingiu diversos países, inclusive o Brasil.

Em 1945, o historiador português Jaime Cortesão (1884-1960) afirmou que o Brasil era um caso significativo e de extrema importância para o continente, devido à solidariedade racial aqui vivenciada. Esta afirmação acabou por legitimar uma ideia que vinha crescendo desde as ideias defendidas por Freyre: o conceito de democracia racial, que acabou tornando-se um dos grandes reprodutores do preconceito (FERREIRA, 2015, p. 18).

Abdias do Nascimento (1914-2011), na década de 1970, transformou-se em porta-voz da luta por uma democracia verdadeiramente plurirracial e pluriétnica. Contabilizando prestígio, foi indicado ao Nobel da Paz em 2010. Entre suas principais ações está a fundação do Teatro Experimental Negro (TEN), o Museu de arte negra (MAN), e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Abdias apresenta a violência nas relações interraciais brasileiras denunciando que a mestiçagem foi um produto da violência contra a mulher africana, desmistificando a visão de união harmoniosa ou consensual.

[...] a historiografia brasileira argumentou durante muito tempo que, depois da abolição da escravidão, os negros foram preteridos do mercado de trabalho, marginalizados socialmente, excluídos do mundo da política institucionalizada e impedidos de acesso à educação formal. Sem renda, poder e prestígio, por um lado, e desprovidos de qualificação cultural e técnica para competir com os brancos nos albores da República, por outro, passaram a viver na condição de párias, com famílias desestruturadas, em um estado de desajustamento e anomia social. Essa explicação generalizante, esquemática e reducionista precisa ser problematizada. Não se tem dúvidas de que os negros, no período do pós-abolição, passaram por uma série de dificuldades de ordem social, cultural, política e econômica, mas suas trajetórias não foram lineares, típicas ou padronizadas. A história é regida por contradições, ambivalências, experiências dissonantes, pluridimensionais e multifacetadas, por isso não é exato afirmar que eles eram, universalmente, desempregados (ou subempregados), vadios, analfabetos, xucros, alienados, irresponsáveis e promíscuos. (DOMINGUES, 2008, p. 47-48).

Outros nomes mereceriam destaque especial nessa pesquisa: o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), Oracy Nogueira (1917-1996), dentre outros tantos estudiosos. Esses intelectuais resgataram o orgulho negro, o passado de resistência e lutas. Devido ao trabalho desses pesquisadores, vários conceitos foram revisitados, reconstruídos, transformados e ressignificados. A organização política militante rejeita frontalmente o embranquecimento e propõe novo sentido histórico e político: o branqueamento é combatido com a negritude.

Para Munanga (1992), a negritude nasce num processo de tomada de consciência do negro contra as violências sofridas pela ideologia da branquitude. Principalmente nas manifestações de racismo acrílicas, nas quais igualdade racial significa eliminar as diferenças, assemelhar-se à ideologia dominante. Para o negro, aceitar o embranquecimento seria o mesmo que trocar a sua pele física, negar a sua cultura e a sua ancestralidade e, mesmo assim, jamais seria totalmente integrado nessa sociedade branca, pois seu fenótipo o denunciaria. Era necessária uma mutilação física e psicológica para ele ser aceito como pertencente desse grupo dominante.

Conforme escreveu Neusa Santos Souza, “ser negro não é uma condição dada a prior. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1990). O ato que marca o encontro com a identidade negra, com a ampliação dessa consciência, obrigatoriamente deve passar pela compreensão da construção social e individual que se materializa na corporeidade, memória e história, a valorização étnico-racial.

Embora a produção historiográfica até os anos 1990, de forma geral, não tenha considerado o protagonismo negro como questão central de análise, um aspecto relevante dessa produção é a visibilidade dada ao racismo como prática de grande ressonância social, direcionada para marginalização dos afrodescendentes no pós-abolição. Ao colocar em evidência práticas racistas, de natureza simbólica e material, a escrita da história, realizada no referido momento, *encapsulou* os afro-brasileiros na marginalidade e na exclusão. (ROZA, 2007, p. 18)

O tornar-se negro inicia a partir da consciência da diferença, que não é só histórica e cultural, também é corporal, na pele que, mesmo transformada pela mestiçagem continua carregada de africanidades. A rejeição do branco estimula mecanismos psicológicos de afirmação física, estilística, estética, intelectual e cultural do negro e sua cultura, seria a retomada de si, a valorização de si, enfim, a negritude. [...] na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisa recuperar. “A essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de *negritude*”. (MUNANGA, 1992, p. 112).

A negritude nasce como ruptura, como um basta, como reação a uma ação violenta dominadora, como princípio de legítima defesa. Ao empoderar o negro, a negritude serve de arma ideológica para combater as práticas racistas, legitimando a ação política reivindicatória. “A reivindicação negra não cria nenhum problema quando não é acompanhada de reivindicação política” (MUNANGA, 1992, p. 115). Enquanto movimento ideológico é aceitável, a paz encerra quando entram em pauta as políticas de reparação.

Quando tratamos de debates ideológicos, ainda mais envolvendo um tema visto como sensível para a nossa sociedade, é normal que se apresentem discursos e vozes discordantes. Embora com menos frequência, até hoje persistem aqueles que defendem a inexistência do conceito de raça. Para esses, falar sobre raça no Brasil é reproduzir as próprias ideias racistas difundidas durante os séculos XIX e XX.¹⁵ Nessa balada, as políticas afirmativas também sofrem ataques violentos, pois representam em sua essência a equiparação étnico-racial.

Passamos por momentos conturbados em nossa história recente. O otimismo se renova em nossas lutas com fé nas mudanças iniciadas no cenário nacional. A reativação do Ministério da Cultura, a criação do Ministério da Igualdade Racial e dos Povos Indígenas, entre outras ações, alimentam nossas esperanças em um futuro comprometido com as ações e políticas afirmativas. O objetivo é o reequilíbrio étnico-racial em nossa sociedade, corrigindo séculos de distorções históricas.

Políticas de igualdade racial como a ação afirmativa, ao exigirem direitos coletivos e a identificação racial dos grupos beneficiados, perturbam não apenas a noção moderna de igualdade e justiça, segundo o qual a distribuição de bens e posições sociais seria baseada no indivíduo e em seus méritos e talentos naturais, mas também a ideologia brasileira de mestiçagem e da democracia racial, constitutiva de nossa identidade e unidades nacionais onde não haveria espaço para divisões ou diferenciações de raça. (MOEHLECKE, 2004, p. 8).

¹⁵ Para saber mais, Demétrio Magnoli, 2009 e seu livro - Uma Gota de Sangue – História do pensamento racial

O processo de desconstrução racista exige repetir por várias e várias vezes o mesmo conteúdo, até que seja compreendido, absorvido, decorado e praticado. Como bem define SILVA (2018), “A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, pra não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca”. Independente da origem étnica e racial dos brasileiros, todos devemos nos comprometer com essa luta, com essa mudança conceitual.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005-A, p. 46).

A postura de neutralidade e silenciamento demonstra a indiferença quanto às condições dos grupos oprimidos socialmente. É um discurso legitimador dos grupos opressores. Retomando a provocação feita, afinal, é possível ser antirracista sem compreender como o racismo funciona? “Entender como o racismo opera é uma condição *sine qua non* para ser antirracista”. As manifestações mais fortes e violentas dos racismos são originárias, principalmente, dos ambientes em que ele é negado com veemência.

A professora Nilma Lino Gomes (2005-B) aborda didaticamente essa mesma questão: as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhece que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas. Assim, chegamos a um dos pontos-chaves da nossa campanha: existe racismo sem racista? Quando não refletimos sobre essa situação e quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais, estamos contribuindo para a reprodução do racismo.

A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, que transformam essas desigualdades em ações naturalizadas socialmente. Se o ambiente escolar, o ensino formal e a ação mediadora docente não se comprometerem com essa luta, estaremos reproduzindo às futuras gerações exatamente as narrativas e preconceitos herdados das gerações passadas. Seremos meros reprodutores, distantes do objetivo de uma educação transformadora.

Se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, nossas famílias, nossas escolas, nossos profissionais da educação e a sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da

cultura afro-brasileira, aprendermos a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como ela se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005-A, p. 49).

Quando o racismo é praticado por indivíduos, percebemos a violência e, imediatamente, identificamos o racista. Quando a violência racista é manifestada em instituições, infligindo condições adversas aos não-brancos ou alimentando o imaginário social com estereótipos pejorativos e desqualificadores associados ao negro ou indígena, a ação racista é camuflada, muitas vezes em nome da meritocracia, que tenta transformar o agressor em vítima.

Identificamos e exigimos punições para os racistas. Porém, desviamos do efetivo combate aos racismos. As manifestações individuais racistas devem ser punidas severamente, mas, ao desempenhar o papel social de educadores, devemos ir além: combater as matrizes históricas e ideológicas dessas manifestações. Portanto, combater os racismos é compreender e agir sobre as práticas e ideologias que operam na sociedade.

Em sua característica fundante, o racismo estrutural pratica a naturalização de pensamentos e práticas sociais que são, muitas vezes, reproduzidas de maneira inconsciente ou desprovida de uma crítica prévia. O racismo estrutural contamina todas as instituições sociais. “Na escola, observamos a presença ideológica dessa teoria ao presenciarmos uma acrítica admiração pelo processo de miscigenação da sociedade brasileira, e quando muitos educadores resistem a uma discussão sobre a questão racial afirmando que, no Brasil, as oportunidades são dadas a todos, independentemente da sua raça/etnia, e que se existe uma diferença a ser eliminada esta é a de classe social” (GOMES, 2010, p. 71).

Segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), a literatura especializada ainda nos apresenta mais algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A mais frequente é a que diferencia a discriminação direta da indireta. A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “aquela que redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD e BEGIN, 2002).

As agressões racistas críticas e acríticas, diretas e indiretas, são transmitidas através das gerações pelas instituições sociais (educação, família, religião, Estado), já estão incorporadas em nossa cultura. Mesmo que alguns neguem, a sua negação não irá fazer o racismo desaparecer. Devemos realizar as seguintes considerações: uma coisa é o racista, outra é o

racismo. O racismo não é uma característica congênita do indivíduo; é uma prática social, aprendida nas relações com seus semelhantes. O racista é filho do racismo. Compreendendo isso, daremos um passo importante em nossa tomada de consciência racial.

A partir da década de 1990, as questões étnico-raciais conquistaram espaço na pauta do concorrido campo de preocupações e desafios educacionais. O reconhecimento do Estado quanto à sua omissão e negligência histórica em relação às questões raciais se tornou um símbolo da necessidade dessa reconstrução histórica. Nesse momento histórico, a EREER já estava fundamentada, idealizada, e não havia mais espaço para a sua negação. Fazemos parte desse movimento e encampamos a luta pela reparação, desconstrução de preconceitos e quebra de paradigmas e tabus, promovendo o exercício da tolerância e resiliência, do convívio e respeito a todas essas diferenças. “Negritude não é um ‘status’, uma posição, mas um movimento de afirmação e reconhecimento das raízes africanas” (SILVA, 2018, p. 136).

Ao concluir essa narrativa, creio ter demonstrado que a lei 10.639/03 é um marco histórico para as relações educacionais e as questões étnico-raciais. A EREER nasce com os primeiros movimentos de resistência e de promoção intelectual no continente africano. Citando Gomes (2010, p. 80): “O trabalho com a questão racial na escola progredirá à medida em que os negros aceitem o desafio de romper com a ideologia racista, passem em revista a sua própria história e redescubram os valores de sua cultura, para que possam intervir positivamente junto ao outro. *É um processo doloroso*. Nem todos conseguem vivenciá-lo e superá-lo, porém é imperativo que se realize um trabalho efetivo com a questão racial na escola”.

2.3 AS IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA

As imagens não falam por si! Essa afirmação se transformou na questão motivadora dessa pesquisa. Uma imagem pode transmitir uma infinidade de mensagens, sujeitas a diferentes interpretações, mas sempre estará condicionada ao aparato cultural e intelectual, ao contexto histórico-social e à identidade de seu observador. Até mesmo uma imagem fotográfica que tenta representar um dado momento do real não pode ser lida de forma acrítica, correndo o sério risco de ser envolvida em uma teia de embuste, transmitida de maneira estratégica.

A imagem carrega discursos e narrativas que ultrapassam aquilo que ela pretende representar. Isso ocorre devido à diversidade de atores envolvidos no processo de sua produção. Ao utilizarmos esse recurso como fonte em nossa pesquisa, atribuímos às imagens o conceito de documento e monumento histórico. Para Jacques Le Goff (2003), o conceito de monumento está ligado a tudo aquilo que pode evocar o passado, a recordação. O monumento seria um

legado à memória coletiva, ligado ao poder de perpetuação das sociedades históricas de maneira voluntária ou involuntária (LE GOFF, 2003, p. 535).

Ao selecionarmos essa fonte de pesquisa e atribuímos a ela o caráter de documento histórico, a imagem deixa de ser mero instrumento ilustrativo e se torna portadora de significados, discursos motivadores de interpretações. “A influência da Escola dos Annales foi fundamental para esse novo estatuto das imagens e outros documentos, o que ampliou os objetos de estudo da história” (SILVA, 20210, p 174). A imagem se transforma na representação de um símbolo; aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como elegível, transmitindo determinada visão de mundo. De maneira intrínseca, a imagem carrega o desejo de um indivíduo que sentiu a motivação em congelar um aspecto dado de sua realidade, em determinado lugar e época, utilizando para isso diferentes ferramentas e tecnologias.

Lucia Santaella (2012, p. 111) pontua que “[...] as relações entre texto e imagem podem ser observadas de muitos pontos de vista”. Será preciso considerar o lugar tomado pela imagem no texto escrito com a finalidade de perceber os efeitos que a ilustração tem quando é analisada a totalidade dos signos da narrativa. Perceber as imagens como emittentes de signos é entender que as imagens são possuidoras de saberes que ultrapassam o escrito.

Para KOSSOY (2002), é pela materialidade e pela representação a partir do real da imagem que ela serve como documento, isto é, como fonte histórica, como índice, marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, moda, infraestrutura urbana ou rural e condições de trabalho podem ser narrados. A imagem não representa o real, mas um olhar sobre a realidade, um recorte, uma representação como legitimação do que se pretende. Seu sentido ilustrativo, representativo, portador ideológico de um discurso, é o primeiro a ser contextualizado.

Segundo BOEHM (2015, p. 23), pensar a imagem será, portanto, refletir sobre o entrelaçamento entre ela e aquilo que elas mostram. A lógica das imagens é uma lógica da mostraçãõ: as imagens nos dão a ver alguma coisa, nos colocam alguma coisa “sob os olhos”, e sua demonstraçãõ procede, portanto, de uma mostraçãõ. À medida que a imagem vai sendo observada e questionada, conjecturas se apresentam, convidando seu observador a um saber histórico ampliado.

As pinturas e as obras de arte recebem uma influência maior ainda de seu criador, pois estão condicionadas à sua subjetividade explícita. A personalidade ou subjetividade está indissociável na produçãõ; condiciona os sentidos e a apropriaçãõ de seu público. Não podemos dizer que a imagem será lida da mesma maneira por todos os observadores. Isso depende do quanto “o receptor projeta de si, em função de seu repertório cultural, da sua situaçãõ

socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural” (KOSSOY, 2001, p. 115).

Por muito tempo, o texto escrito foi o mais importante e valorizado na hora de se produzir um livro. As imagens desempenhavam um papel secundário ou simplesmente decorativo. Contudo, hoje a imagem passou a ser valorizada e seu papel é visto como menos decorativo e mais ilustrativo, no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual. A relação entre imagem e texto, formas, cores, enfim, toda a comunicação visual do impresso, necessita ser observada, especialmente em relação à sua capacidade mediadora. Segundo a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt,

[...] independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconológico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. (BITTENCOURT, 2012, p. 360-361).

As relações entre os usuários e o livro são múltiplas, indefinidas e se transformam de lugar para lugar, de escola para escola, de professor para professor e de aluno para aluno. Esse entendimento nos auxilia na busca pelo melhor modo de utilizá-las. Por isso, é de grande importância que saibamos lidar com elas. Segundo Mauad:

Não é de hoje que as imagens visuais servem tanto para educar quanto para instruir. Na tradição pictórica oriental, em um primeiro sentido, integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos e valores. Num segundo sentido as imagens auxiliam no ensino direcionado, definindo o saber fazer em diferentes modalidades de aprendizado. No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função, portanto sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados que merecem ser considerados na avaliação dos usos e funções da imagem visual no livro didático de história. (MAUAD, 2007, p. 111).


No guia do livro didático PNLD, um dos critérios de avaliação é “observar se as ilustrações, importantes no auxílio à compreensão e potencialização do texto, são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas, de forma que sejam fáceis para o aluno apreendê-las, mas também que estimulem a curiosidade, o pensamento e as discussões entre os alunos”. Percebemos a preocupação do PNLD quanto à função ideológica e didática desse precioso recurso no ambiente escolar.

Figura 02: Africanos no Brasil

CAPÍTULO

10 AFRICANOS NO BRASIL

UNIDADE IV



1

2

3

4

► Observe as fotos dessas personalidades. O que elas têm em comum? Quais delas você conhece? Você tem acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira? Teste seus conhecimentos: escreva no caderno o nome delas e o trabalho que desenvolvem.

177

Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 7º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, p. 177, 2018.

Na abertura do capítulo que trata sobre os africanos no Brasil, o autor convida os leitores a uma reflexão utilizando imagens. A primeira função que as fotografias exercem na mensagem é de motivação, despertando a curiosidade e interesse sobre o objetivo da aula. As imagens nos convidam para a diversidade: engratados, artistas e esportistas cumprem essa função. O texto dialoga com a proposta do autor, provocando o observador a distinguir aspectos comuns entre as imagens que representam figuras populares, facilmente vistas nos meios de comunicação.

A leitura em conjunto com os estudantes apontaria a representação de três homens e uma mulher. Em relação às vestimentas, observamos se tratarem de trajes contemporâneos.

Dois deles demonstram uma aparência intelectualizada, trajando roupas sociais; outro está segurando uma guitarra, sugerindo musicalidade; e a mulher está com roupas esportivas, uma camiseta com o nome “Brasil” estampado junto com o número 170, sugerindo se tratar de uma atleta. Chama a atenção uma venda cobrindo seus olhos. As imagens acima representam uma atitude reflexiva, as imagens na parte inferior transmitem ação, movimento.

As imagens representam: 1 - o historiador Manolo Florentino, 2 - o geógrafo Milton Santos, 3 - o cantor e ex-ministro da Cultura Gilberto Gil, e 4 - Terezinha Guilhermina, medalhista em atletismo nos jogos Paraolímpicos de 2004, 2008, 2012 e 2016. Facilmente, encontraremos inúmeras contribuições desses personagens para a sociedade brasileira. Eles representam orgulho, promoção e protagonismo negro.

A proposta do capítulo é tratar do processo de imigração forçada de africanos para o nosso território, a diáspora africana durante o período colonial. Sabemos que trata de narrativas vergonhosas de nossa história, na qual o negro passou por um processo histórico de desumanização, ao ser escravizado e transformado numa mercadoria. Essa história jamais deve ser esquecida, porém, para que ocorra rompimento ideológico associado aos estereótipos negativos construídos mentalmente, é necessário criarmos ambientes favoráveis que reeduquem e privilegiem o protagonismo negro em nossa sociedade, partindo de ícones da atualidade.

A ação motivadora educacional conjuga passado e presente, de maneira relacional. Ao introduzir um tema sensível, carregado de conceitos nocivos, partimos da imagem do protagonismo, dos nossos heróis, da intelectualidade e de feitos notórios. O texto provocativo que acompanha a imagem pode ser usado pelo professor como função facilitadora da aprendizagem. Os elementos se completam e incentivam a dinâmica em sala de aula. Afinal de contas, como não se sentir atraído pela intelectualidade de Manolo Florentino e Milton Santos, como não cantarolar as canções de Gilberto Gil e como não se sentir representado pelo exemplo de garra, persistência e superação da medalhista olímpica Terezinha Guilhermina?

Através das imagens, podemos introduzir outros elementos históricos na discussão, iniciar nossos estudos de outro contexto, outras narrativas, a fim de enriquecer o debate. Jayme Pinsky (2010) adverte que dizer que o negro *veio* para o Brasil seria uma forma equivocada de se referir a esse processo, pois na verdade ele foi trazido à força. Essa distinção não é acadêmica, mas dolorosamente real. Só a partir dela é que podemos estabelecer o caráter que o escravismo tomou aqui. Forçar uma pessoa ou grupos de pessoas a estarem em um lugar sem a sua anuência é também violentá-la!

Mesmo reconhecendo a intencionalidade positiva do material didático, isso não significa que a recepção ocorrerá dentro do que o editor ou o escritor imaginou ou pensou. O

público destinado pode se apropriar de formas diferentes e realizar leituras díspares das mensagens. Não há como controlar a apropriação de uma leitura, mas podemos e devemos orientar essa leitura. Um bom encaminhamento, com objetivos claros e definidos, pode orientar essa leitura – nisso reside a importância do mediador.

Extraír saberes das imagens é treinar os olhos para perceber que nenhuma imagem é inocente. Escondidas nas cores, nos traços, na composição figurativa, várias formas de violência se mostram. Por vezes, o que enormes parágrafos conteudistas não informam, uma imagem o fará. Nos vários capítulos dos livros didáticos de História, um olhar treinado e auspicioso de um professor ou de um aluno sobre uma imagem saberá captar e distinguir o quão uma figura pode ensinar (TAMANINI; MORAIS; 2020, p. 49).

Da mesma maneira que o livro didático que produziu preconceitos e estereótipos negativos pode nos ajudar no processo inverso. Mesmo se tratando de um material de vida curta, por conta das necessidades político-educacionais, as concepções de leitura permanecem, ou seja, o leitor que se pretende formar deve ter aquela concepção “estruturada” pelo sistema e que, no livro didático, encontra-se representada nos textos, fragmentos, figuras e atividades.

A leitura das imagens exige uma reflexão sobre a relevância delas para o processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de formação contínua dos professores. Capacitá-los para a leitura de imagens torna-se um grande desafio quando ainda se tem certa prevalência pelo escrito, pelo texto redigido, etc. (TAMANINI; MORAIS; 2020, p. 48). Através de uma leitura intencional, planejada, utilizando corretamente os óculos conceituais, as formas de resistências de nossos antepassados são retomadas, reconstruídas e protagonizadas. O reconhecimento, afirmação, valorização e reparação se transformam em movimentos conscientizadores.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho descritivo, amparada por uma análise bibliográfica-documental. Influenciados pelo método iconológico de análise de Erwin Panofsky (2007), os procedimentos contemplam três momentos: o primeiro é denominado de pré-iconográfico ou fenomenológico, com a função de identificação e enumeração das formas puras, portadoras de significados, por exemplo; cores, objetos, figuras humanas, atos cotidianos.

O segundo momento, chamado de iconográfico, diz respeito ao domínio daquilo que identificamos como disposição dos personagens – poses, gestos, movimentos. Por exemplo: um jantar envolvendo pessoas com determinadas vestimentas, em certa disposição e realizando determinados gestos, isso tudo pode representar algo em nossa cultura. O quadro da Última ceia, de Leonardo da Vinci, para pessoas que não compartilham dos mesmos conhecimentos, poderá assumir outros significados.

O terceiro momento é chamado de iconológico, no qual identificamos a essência, ou significado intrínseco, determinados pelos princípios subjacentes que revelam atitudes básicas de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica, contexto temporal e ideológico da época. Esse terceiro momento seria o mais profundo da análise: toda fonte de informação serve como ferramenta de leitura e interpretação da mensagem. Até mesmo o que foi silenciado, escondido, camuflado, disfarçado é considerado nesse momento.

A análise iconológica irá determinar a diferença entre a construção da narrativa histórica e demais narrativas, principalmente as ficcionais, pois além dos saberes empíricos, da identidade, do lugar de fala do pesquisador, dialogamos com os elementos, fontes cruzadas e documentos que nos fazem compreender a conjuntura de seu espaço-tempo, tornando-se suscetível aos critérios de prova e legitimação da produção de seus estudos, conforme requer um trabalho científico.

As imagens serão o objeto de pesquisa central nessa empreitada. Acreditamos que um olhar distorcido, fantasiado de inocência, pode configurar atitudes racistas e trafegar na contramão do que pretendemos combater no ambiente escolar: a banalização do sofrimento, e até mesmo o silêncio ou a ausência de determinados temas, podem reforçar preconceitos. Sem esse olhar atento, a educação. “[...] começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as “leis de ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos” (BRANDÃO, 2005, p. 34). A nossa ação investigativa pretende contribuir para a equidade racial, a fim de romper sentimentos de inferioridade e superioridade que se fazem presentes nas relações sociais forjadas em desigualdades.

nos últimos anos, o deslocamento do foco no Ensino de História do âmbito da informação para o da aprendizagem foi motivado em boa medida pela crescente difusão e valorização das questões pedagógicas, especialmente daquelas associadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, segundo as quais o aprender a aprender, conferindo aos alunos um papel ativo, deveria ser o centro do trabalho escolar. Portanto, mais do que memorizar dados, os alunos devem aprender a usar essas informações para resolver problemas, responder indagações, construir novos conhecimentos. E isso se faz por meio de atividades diversas. (SILVA, 2007, p. 212).

É necessário ter uma leitura da imagem por si mesma, sem que para isso seja preciso outras fontes de consulta, muito embora não devamos desconsiderar o contexto em que essa imagem está inserida. Sabendo dessa relevância, é essencial observar os suportes necessários para que o aluno possa chegar a um nível secundário de leitura de imagem, compreendendo como a linguagem escrita pode complementar, contrapor ou direcionar a leitura da imagem.

Além da análise metodológica, do caráter alfabetizador que as imagens assumem, devemos atentar ainda para as funções que elas podem exercer nos livros didáticos. Mesmo tendo como primeira função o fim didático, outras funções podem ser acrescentadas em sua análise e intencionalidade.

Vale ressaltar que uma imagem pode carregar uma ou mais dessas funções descritas. Somente com a leitura atenciosa, minuciosa, podemos identificar cada uma das possibilidades funcionais exercidas pela imagem e sua mensagem. Como vimos na breve análise da figura 02, sua potencialidade funcional. Outro exemplo são as imagens que servem ao propósito de realização de atividades – quase sempre ligadas a textos, enunciados e sentidos –, que estimularão a criticidade na leitura imagética. É relevante salientar que a dificuldade que os professores podem encontrar na leitura e interpretação das imagens será potencializada para os estudantes.

A criação de exercícios possui uma conexão com as finalidades de aprendizagem selecionadas e trazem um sentido de organização do trabalho pedagógico e cognitivo e, assim, é através das atividades que os conteúdos curriculares priorizados como fundamentais para o ensino-aprendizagem tornam-se explícitos. (GERARD; ROEGIERS, 1998 apud ROZA, 2007, p. 22)

Acreditamos que, mediante esses instrumentos de análise, podemos afirmar sobre a importância, presença e utilização das imagens em favor das relações de ensino-aprendizagem. Para o historiador Boris Kossoy, “Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo em que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho” (KOSSOY, 2001, p. 33).

Ao analisar as representações iconográficas nos materiais didáticos, a pesquisa histórica participa de maneira construtiva do processo de desconstrução e quebra desse paradigma, que exige mudanças práticas. Segundo a professora Sonia Santos, “o processo de desconstrução das *verdades estabelecidas* se dá em ambiente de inconformidade a partir do qual os movimentos reivindicatórios vêm mostrando a resistência de africanas/os e seus descendentes que não se submeteram ao sistema escravista, mas que se rebelaram contra a monocultura mental intrínseca à globalização”. (SANTOS, 2008, p. 95).

A Educação articula teoria e prática, enfrenta os desafios inserindo o protagonismo negro nessa linha cronológica imaginária europeia. [...] “não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e

colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (GOMES, 2012, p. 102).

Como afirma o professor Jean Moreno, conseguimos romper com a ideia de colônia, mas a "colonialidade" implantada exerce grande influência na nossa maneira de pensar e agir. “A colonialidade estabelece a superioridade, o desejo e a obrigação de se desenvolver em determinado sentido para chegar a ser como o superior” (MORENO, 2019, p. 110).

“O problema da narrativa mestra eurocêntrica foi evidenciado pelos pesquisadores do ensino de História no final dos anos 1980 e causa espanto perceber que ainda se configura como um impasse que se tentou enfrentar na primeira versão da BNCC, em 2015, e não se conseguiu superar. Mesmo a importante conquista das leis sobre cultura afro-brasileira e indígena encontra seus limites na velha organização quadripartite do século XIX que insiste em permanecer como uma tradição social bem sedimentada. Tudo isto indica que se faz necessário mudar os termos da conversa e o paradigma decolonial pode se tornar uma das bases para esta reflexão coletiva”.

(MORENO, 2019, p. 111).

Nessa construção histórico-social eurocêntrica, indígenas e africanos foram inseridos na narrativa oficial desapropriados de sua matriz cultural. Fica claro que, durante os raros momentos em que são percebidos, são retratados como empecilhos, problemas e obstáculos a serem superados para a implantação do projeto instrucional nacional. Cabe ao professor possibilitar os momentos para construir narrativas positivas. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas, discursos e ideologias pelas quais o racismo opera estruturalmente e mentalmente em nossas relações culturais e sociais.

Desconsiderar os avanços na educação das relações étnico-raciais provocadas com as leis afirmativas é omitir a luta de muitos que se dedicaram a esse campo de estudos. “As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego” (GOMES, 2003, p 45).

O desafio apresentado não trata de novos conteúdos ou de ações pontuais na semana da consciência negra, mas sim de uma proposta de mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política, uma mudança na postura do processo educacional. Assim, os sentimentos que despertam lembranças dolorosas jamais devem ser esquecidos, mas sim reconstituídos, cabe ao professor fazer as correções das representações nos textos e ilustrações, podendo constituir-se em uma atividade escolar gratificante e criativa, de forma que leve o aluno a desconstruir os estereótipos negativos. Partimos da luta pela reparação, da desconstrução de preconceitos, da

quebra de paradigmas e tabus, do exercício da tolerância e resiliência, do convívio e respeito a todas essas diferenças.

Se a qualidade dos livros ainda é criticada por alguns, a utilização em sala de aula parece não sofrer questionamentos mais incisivos. Um rápido passeio pelas organizações escolares será suficiente para perceber que essa ferramenta ainda é muito utilizada como suporte pedagógico. A cidadania não é dada, ela é permanentemente construída. Propomos então uma ação cidadã, essa é nossa maior lição. Omitir-se ou silenciar-se diante deste problema histórico não apaga as diferenças, não contribui para diminuir as desigualdades, pelo contrário, as vivências e práticas acríticas naturalizam a hierarquização racial, legitimando-a. *“Polêmico para alguns, salvador para outros”*.

Como vimos, a análise de imagens é um conjunto de técnicas e processos que permitem extrair informações úteis à EREER. Isso pode incluir tarefas como classificação, detecção de objetos ou pessoas, análise de sentimentos, entre outras. Acredito que nossa análise pode contribuir e encorajar a leitura de imagens em sala de aula auxiliando a prática da “educação do olhar”, utilizando a expressão da professora Circe Bittencourt.

CAPÍTULO 3 - HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA

Assim como todas as nossas relações sociais, a escolha do objeto de pesquisa é intencional, ligada à identidade do pesquisador. As inquietações e dúvidas, os estudos e a história de vida acompanham a justificativa de sua escolha. No caso desse trabalho, é cristalina a associação: não estamos falando “sobre” o assunto, mas sim “do” assunto. Aqueles que falam “sobre racismo” desenvolvem suas narrativas a partir de um olhar afastado do objeto; quando falamos “do racismo”, falamos a partir do interior vivido.

Durante os anos de 1980, piadas racistas, apelidos animais, desprezo e preconceitos eram transmitidos livremente nos meios de comunicação. Em uma sociedade que ainda não conhecia a internet, os programas de TV ditavam as pautas. Sem constrangimento, o racismo, o preconceito e a discriminação eram perpetuados pelo riso e risível. Nesse ambiente social, você consegue ter uma breve análise de como eram as vidas das crianças não brancas no ambiente escolar? A quem recorrer? Como reagir? Até quando suportar?

Em contraposição a essas manifestações raciais, nossa sociedade presenciou a ascensão dos movimentos sociais no contexto do processo de Redemocratização. Entre eles, o movimento negro ganha destaque. Um tijolo após outro, o alicerce desta nova sociedade estava sendo edificado. Cada bandeira erguida, cada prática racista denunciada, representa inúmeras vítimas e convida outros tantos indivíduos a um exame de consciência. Leis foram criadas, organizações sociais erguidas e a luta passou do campo civil para o político.

A EREER se edifica dentro dessa luta, trazendo para o campo educacional uma tarefa que é de todos os cidadãos: a reeducação das relações étnico-raciais. Como vimos anteriormente, foi necessário o trabalho de muitos para atingirmos as conquistas até aqui conhecidas. Certamente, os que foram injustiçados, sofreram preconceitos sociais e racismos, não desejam para nossas futuras gerações o mesmo legado de impunidade e dor. A luta pela equidade racial é dever de todos. Em defesa dessa luta, objetivando contribuir na ação docente transformadora das relações sociais, é que se justifica a escolha do tema e objeto de pesquisa.

Voltando nosso olhar para o tempo presente, durante o período de isolamento social, as relações de ensino-aprendizagem sofreram modificações. Devido ao contexto da pandemia de covid-19, todas as relações sociais foram afetadas, inclusive o sistema educacional. A fim de se adequar ao modelo remoto de ensino, novas ferramentas surgiram, plataformas digitais foram destinadas para essa finalidade, a sociedade digital deu sua resposta aos tempos de pandemia.

Porém, a realidade trouxe um cenário desconhecido para alguns observadores desatentos: mostrou que a maioria dos estudantes das escolas públicas não dispunham desses

mecanismos, não tinham acesso a essas plataformas digitais em seus lares. Compartilhei dessa realidade ministrando aulas em um colégio do campo, atendendo, em sua maioria, crianças carentes da zona rural. Como atingir esses grupos excluídos? Mais uma vez, o livro didático, o bom e velho, ocupou papel de destaque nesse cenário, servindo de mediador e ferramenta de auxílio da produção de conhecimentos para muitos estudantes. No período entre 2020/21, os professores paranaenses conheceram essa realidade.¹⁶

Se a importância, a necessidade e o interesse em pesquisar sobre essa ferramenta educacional já ocupava grande importância, com a pandemia, essa carga valorativa foi ampliada. Sem a presença física do mediador em sala de aula, como os estudantes realizariam a leitura desse material? Aliás, que tipo de material estava entrando nos lares dessas famílias, que textos traziam, que imagens veiculavam? Que mensagens poderiam ser veiculadas? Como o livro didático poderia auxiliar nesse momento? Aprofundando a questão, é notório para os professores que as imagens são as primeiras mensagens lidas pelos estudantes nos materiais didáticos. Então, o interesse pela análise dessas imagens, seus discursos e representações, merecia atenção.

Sabemos que o livro didático é portador de discursos ideológicos, de projetos e ações governamentais, e reflete em certa medida uma imagem distorcida da sociedade. Essas características o transformam em arma poderosa, que pode e deve servir em benefício da educação, exigindo cada vez mais atenção. O interesse pelo tema aumenta na medida em que pensamos na representação da cultura africana e afro-brasileira no Livro didático de História. Que tipos de imagens estavam sendo transmitidas, que tipos de mensagens poderiam ser lidas?

Historicamente, por experiência no trato com os livros e através de pesquisas e publicações de diversos pesquisadores, sabemos que as imagens estavam carregadas de preconceitos, a presença da população negra nos Livros Didáticos foi marcada pelo estereótipo e pela caricatura. Estereótipo será entendido como uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças “é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos. Nossa tarefa foi verificar se a representação do negro sofreu mudanças diante dos avanços legislativos e de toda a militância negra.

Em nossa pesquisa, enfatizamos a necessária importância metodológica que deve ser atribuída às imagens no tratamento dos chamados temas sensíveis à sociedade, principalmente os étnico-raciais. Com a tarefa de se afastar do senso comum, dos preconceitos naturalizados,

¹⁶ Desde o dia 20 de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em virtude da pandemia do coronavírus.

dos estereótipos historicamente produzidos e aprender a realizar uma leitura crítica, respeitosa e construtiva.

O produto resultante dessa atividade de pesquisa pretende encorajar e munir os docentes para o uso de imagens em sala de aula, a fim de contribuir para a ERER e seu combate ao racismo no ambiente escolar.

O combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 137).

Acreditamos na educação vencendo os preconceitos, destruindo as discriminações, transformando-se na principal arma para edificar aprendizagens e habilidades necessárias à ação cidadã, social e política. Afinal, “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de nossas vidas com ela; para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar”. (BRANDÃO, 2005, p. 08).

Existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor e a professora são os únicos responsáveis pela sua prática. “A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. (GOMES, 2003, p. 39).

Diante dessas indagações, foi realizada a escolha da 4ª edição da coleção de livros didáticos: História, Sociedade & Cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Esse material foi adquirido pelo governo do Estado do Paraná para atender a demanda dos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas que compõem a rede pública de ensino durante o quadriênio 2020/24.

3.1 ASPECTOS GERAIS

Como sabemos, o PNLD é o programa do governo federal responsável pela compra e distribuição de livros didáticos na rede pública de educação. Essa ação é executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, em conjunto com o Ministério da Educação, MEC. Em 2017, o programa passou a incorporar as funções do Programa Nacional Biblioteca na Escola, PNBE, e passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mas o acrônimo permaneceu, PNLD.

Em 2018, foi lançado o edital para seleção dos materiais didáticos. O Estado do Paraná optou pela escolha unificada, onde uma mesma coleção atenderia todas as escolas da rede estadual¹⁷. O processo foi direcionado através de consulta ao corpo docente. Em comum acordo, duas opções de coleções seriam apresentadas ao gestor da organização escolar, que registraria a opção em endereço eletrônico destinado especialmente para esse fim.

Durante o período tempestivo para análise, treze coleções de História foram avaliadas, das quais onze lograram aprovação.¹⁸ As editoras disponibilizaram cópias dos materiais didáticos para as escolas e breves resenhas sobre as potencialidades e fragilidades das coleções em plataformas digitais.¹⁹ Conforme apontam os estudos de FONSECA NETO (2021), a 4ª edição da coleção História, Sociedade & Cidadania atenderá em todo o território nacional mais de 3.571.419 de estudantes. Esses números demonstram que a coleção será a mais utilizada no país, elevando a importância da análise desta ferramenta pedagógica²⁰.

Figura 03: Capas ilustrativas dos materiais didáticos.



Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Acreditamos que a escolha de fotografias nas capas representa a aproximação com a verossimilhança no resgate histórico. Para Mauad (2014), a fotografia é uma fonte histórica que

¹⁷ O edital disponibilizava três modelos de seleção: 1- cada escola poderia receber o material de maneira independente; 2- criação de grupos de escolas com a mesma escolha; 3- o material selecionado seria o mesmo para todas as escolas da rede. A opção no Paraná foi pela terceira opção.

¹⁸ Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8245845/do3-2018-03-28-edital-de-convocacao-n-1-2018-cgpli-pnld-2020-8245841 Acesso em 25/04/2022

¹⁹ https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia Acesso em 25/04/2022

²⁰ Dissertação aprovada no Mestrado Profissional no Ensino de História, Universidade Estadual de Maringá.

demanda, por parte do historiador, um novo tipo de crítica, na qual o testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. A representação de festas populares realça o protagonismo popular e a valorização da tradição cultural imaterial. As imagens retratam movimentos e um colorido alegre, despertando especial atenção à diversidade e imensidão territorial do nosso país.

Cada livro da coleção está dividido em quatro unidades, contendo entre quatro e cinco capítulos cada. Uma rápida análise sobre sua organização interna nos mostra que o formato quadripartite de periodização histórica europeia (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e tripartite da história brasileira (Colônia, Império e República) norteiam a ordem dos conteúdos. Ressalto que não é interesse dessa pesquisa questionar esse formato, embora mantenhamos ressalvas. Não pensamos em produzir uma narrativa paralela; nosso propósito é inserir as discussões sobre as questões étnico-raciais dentro da narrativa tradicional.

O Manual do Professor possui quarenta e nove páginas a mais que a versão dedicada aos alunos. Além de orientar a ação docente, oferece material de apoio. O manual está fundamentado nas opções teórico-metodológicas que dialogam com as correntes historiográficas e pesquisas atuais sobre o ensino de História, destacando que o conhecimento histórico é parcial, incompleto e está em constante construção por historiadores de diferentes perspectivas, com base em métodos e procedimentos pertinentes à História enquanto ciência. A BNCC ocupa um espaço destacado com narrativas sobre a sua elaboração e implementação, enfatizando as dez competências gerais para a educação. O manual informa ainda como o livro está estruturado: os conteúdos, os boxes, atividades e materiais de apoio docente

O autor se refere ao trato com as imagens ressaltando a importância de desenvolver uma leitura crítica e destacando alguns cuidados: atenção ao conceito polissêmico da imagem, concebendo-a como um produto resultante da arte, ciência, técnica e cultura, o que pode levar a interpretações diversas; destaca a imagem como representação do real, ou seja, uma representação possível e jamais a substituição da realidade; o cuidado com o efeito de realidade, principalmente em relação às fotografias que carregam um pretense efeito de real; e o risco da redução do conhecimento somente através da leitura da imagem que, sem a devida contextualização, transforma-se numa das maiores armadilhas em sala de aula.

Os capítulos mantêm uma estrutura muito próxima entre si. No início, é apresentado um tema provocativo utilizando imagens, mapas ou trechos de documentos que convidam o leitor a relacionar passado e presente, motivando o posicionamento frente a questões sociais de nosso tempo. Os temas principais dos capítulos são apresentados através do permanente diálogo complementar entre textos e imagens.

No decorrer dos capítulos, são apresentados os boxes “Dicas” que oferecem sugestões de vídeos; os boxes “Dialogando”, que permitem a reflexão e comparação, sempre acompanhado de questionamentos que convidam os estudantes à participação; os boxes “Para refletir” e “Para saber mais”, que possibilitam a análise de documentos históricos com o objetivo de ampliar e aprofundar a abordagem dos temas estudados.

No encerramento dos capítulos, estão disponíveis boxes de atividades: “Retomando”, com o objetivo de verificação da aprendizagem, e “Leitura e Escrita em História”, que convida o leitor para a leitura e interpretação de imagens e textos históricos. Nesse espaço estão disponíveis dois títulos provocativos: “Vozes do passado”, que pretende dar voz aos sujeitos históricos através de narrativas de experiências, e “Vozes do presente”, que traz a visão de um especialista sobre o tema relacionado. Além desses boxes citados, percebemos a preocupação de relacionar o componente curricular de História com outras áreas de conhecimento. Para isso, são dedicados os boxes: “Integrando com...”, reservado para o diálogo entre a História e os demais componentes curriculares, e “Você Cidadão”.

Diante dessas primeiras considerações gerais, que se aplicam a todos os livros da coleção, vamos conhecer um pouco mais sobre o nosso ponto de partida para essa análise: o lugar geográfico de onde falamos, o estado do Paraná. Geograficamente localizado na região sul do Brasil, faz divisa com Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, além de manter fronteiras internacionais com Argentina e Paraguai. Suas cidades mais populosas são Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa e Cascavel. O ponto turístico mais conhecido e visitado do estado fica na cidade de Foz do Iguaçu, as Cataratas do Iguaçu, um conjunto de mais de 250 quedas de água na bacia hidrográfica do rio Paraná.

Oficialmente, o início da ocupação europeia no território paranaense remonta ao século XVI, quando foi encontrado ouro de aluvião na região litorânea. Desde então, recebeu exploradores com o sonho de sucesso financeiro rápido. Como aponta Lucio Tadeu Mota (1994), na maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos que tratam sobre o pioneirismo ocupacional, aponta-se que o território paranaense era composto por terras devolutas, selvagens, desabitadas, abandonadas, virgens, selváticas, criando o mito do “vazio demográfico”, que legitima um processo harmonioso e pacífico de colonização pela ótica colonialista.

Vale ressaltar que a conquista do território paranaense foi feita em meio à reação permanente dos nativos às vilas que brotavam em suas terras. As fazendas eram implantadas nos seus campos, por viajantes, tropeiros, comerciantes e aventureiros que cruzavam suas matas e campinas (MOTA, 1994, p. 16-17). Mas, ainda hoje, não é raro ouvir o mito de que os nativos

mantiveram-se passivos mediante a ocupação da terra pelos portugueses e a sofrer passivamente os efeitos da colonização.

Figura 04: Conquista dos campos de Guarapuava.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania* 7º ano. 4. ed, São Paulo: FTD, p. 164, 2018.

A imagem acima foi retirada do capítulo nove do livro didático de História, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental. O título do capítulo é “América Portuguesa: Colonização”. A imagem é utilizada para ilustrar o contexto histórico da ocupação e exploração econômica em nosso território. O título do texto, “A economia colonial”, faz referência aos fatores que determinaram a escolha do cultivo da cana-de-açúcar em solo brasileiro. No contexto da página, o objetivo é problematizar o problema da escassez de mão de obra, e as medidas adotadas para a transposição desse obstáculo. A coroa portuguesa autorizou o decreto permitindo a escravização dos indígenas resistentes à ação evangelizadora. Essa atenção pretendia atender a carência de mão de obra através da captura de nativos, que ficou conhecida como guerras justas (guerras travadas contra os indígenas considerados hostis ao projeto colonizador e catequético do governo português).

A imagem representa os índios Kaingang que habitavam o terceiro planalto do território paranaense. O autor da obra representa um momento de resistência indígena à ocupação das

terras, impedindo o avanço civilizatório no território do Paraná. De acordo com Bandeira (2016), essa imagem está associada à décima expedição destinada a desbravar os chamados “sertões” do Tibagi, no Estado do Paraná, expedição comandada por Afonso Botelho no ano de 1771. Lançando um primeiro olhar, percebemos alguns nativos utilizando vestimentas que não parecem de origem indígena. São retratados em posturas hostis, armados e motivados a expulsar com extrema violência os invasores, utilizando armas rústicas, possivelmente de fabricação artesanal, arco e flecha e porretes de madeira para cumprir com o seu propósito.

Na parte inferior, percebemos a representação de um homem branco, com trajes da época, montado em seu cavalo, seguindo de maneira apressada e perseguido por dois nativos em sua captura. A imagem original pretende retratar a resistência Kaingang, evidenciando as cenas de brutalidade, selvageria e não passividade dos nativos na defesa de suas terras, nesse imenso “vazio demográfico”. Esses atos grosseiros, de péssimos anfitriões, foram utilizados para representar os motivos da guerra justa no material didático.

Em nota explicativa, o autor destaca que essa é uma das raras imagens que retratam a resistência indígena ao avanço dos colonizadores. Não podemos deixar de mencionar que a imagem não representa o espaço e o tempo narrado, porém, é utilizada como suporte para legitimar o texto escrito. Perigo iminente, selvageria, violência e o eminente colonizador, civilizado, realizando sacrifícios para levar a salvação a esses povos.

Através da imagem, podemos introduzir a história do Paraná nas narrativas e estudos propostos no livro didático. Até o século XVII, o interesse pela região limitava-se às bandeiras de apresamento de indígenas e exploração de madeira. Com a descoberta do ouro, tiveram início as atividades extrativas e o comércio de erva-mate. Em 1660, Paranaguá foi elevada à condição de capitania, condição que permaneceu até 1710, quando foi incorporada à Capitania de São Paulo e transformada em comarca até 1812, quando a coroa portuguesa transferiu a sede para Curitiba, recebendo o nome de 5ª comarca de Curitiba.

O sonho de emancipação foi escrito através de vários capítulos de idas e voltas. Em 1843, foi discutido o primeiro projeto com objetivo de elevar a comarca de Curitiba à categoria de Província. Essa realização só foi efetivada após dez anos, em 29 de agosto de 1853, quando o imperador D. Pedro II assinou o decreto emancipatório. A data escolhida para memória foi a de 19 de dezembro de 1853, remetendo ao ato de posse do primeiro presidente da província, Zacarias Góis e Vasconcellos.²¹

21 Para saber mais sobre a emancipação política do Paraná: A emancipação negociada: os debates sobre a criação da província do Paraná e o sistema representativo imperial, 1843. Revista Brasileira de História, de autoria de Vitor Marcos Gregório.

Enquanto o território paranaense era Comarca de São Paulo, não havia uma estrutura competente para as exigências administrativas da região. A segurança era péssima, não havia escolas, nem professores suficientes para a população. A justiça era mal aplicada e lenta. Os serviços públicos eram precários. Verbas eram desviadas e, além disso, a Comarca sofria com pesados tributos pagos tanto para o Império, quanto para a província de São Paulo. (PRIORI, 2012, p. 16)

O nome do estado permaneceu o mesmo estabelecido no decreto imperial. Agradava a ideia de valorizar a geografia local (Rio Paraná) e a pretensa romantização indígena – o nome significa “semelhante ao mar”. A capital também se manteve em Curitiba, a economia era baseada na pecuária, muares, agricultura de subsistência, comércio, indústria extrativa de erva-mate e indústria de transformação incipiente (CAMPINAS, 2005 apud PRIORI, 2012, p. 22).

Devido à reduzida população na província, o governo desenvolveu uma campanha para atrair imigrantes europeus. Alemães, poloneses e italianos foram os maiores grupos étnicos atraídos para a região. A campanha logrou êxito: entre 1853 e 1886, o território recebeu cerca de 20 mil imigrantes, o que representou um acréscimo populacional considerável e fortaleceu o discurso de embranquecimento.

Outra medida importante foi a instalação da instrução pública primária no Paraná, investimento que, além de contribuir para a qualificação da mão-de-obra, possibilitou um ‘abrasileiramento’ dos estrangeiros que chegavam às terras paranaenses (CAMPINAS, 2005 apud PRIORI, 2012, p. 21). Durante esse período, Curitiba possuía 6.791 habitantes, dos quais 992 eram declarados pardos e 972 pretos. As demais cidades populosas da província eram: Paranaguá, com 6.533 habitantes, Castro, com 5.889 habitantes, e Ponta Grossa, com 3.033 habitantes (SOARES, 2009).

Respondendo a convocação instrucional do presidente da província, um projeto de abrasileiramento foi construído durante os anos seguintes. Uma identidade deveria ser formatada não somente para os europeus recém-chegados, era preciso transformar ideologicamente a 5ª comarca de Curitiba em Paraná. Mediante o desafio, um movimento intelectual composto por artistas e literatos se uniu nessa empreitada. Esse movimento foi denominado de Paranismo. Uma tradição deveria ser inventada, com características regionalistas. Assim, intelectuais, literatos e artistas plásticos se transformaram nos principais arquitetos de uma identidade local (BATISTELLA, 2014).

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que

implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Considerado um dos pioneiros desse movimento, Alfredo Romário Martins (1874-1948) – jornalista, historiador e político paranaense, autor do livro “História do Paraná”, publicado em 1899 – defendia que, “para designar os que nutriam amor pelo Paraná e estavam dispostos, através do discurso, a louvá-lo e reconhecerem nele um lugar onde a população teria perfeitas condições para se desenvolver como civilização” (IURKIV, 2002; 131). Assim, convocava os intelectuais a se comprometerem com o tema.

Figura 05 – A Redenção de Cam.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 9º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 26, 2018.

A imagem acima reproduz a pintura do artista espanhol Modesto Brocos, produzida em 1895, na cidade do Rio de Janeiro. No centro da imagem, uma mulher de cor parda está sentada com uma criança branca em seu colo; ao lado esquerdo, um homem com as pernas cruzadas, olhando com satisfação a criança. Em pé, à direita da tela, com a pele mais escura, uma senhora levanta as mãos para o céu num gesto de agradecimento. No fundo da cena, percebemos uma parede com uma abertura e algumas roupas em tons claros penduradas em um varal. Surgindo por detrás da figura da senhora, destacam-se folhas de palmeira, com sua cor verde chamando a atenção da cena.

Poderíamos afirmar que os personagens da imagem representam uma família reunida exibindo com orgulho o seu filho, fruto dessa união. Chama a atenção o colorismo presente na pele dos personagens, partindo do mais escuro à esquerda até atingir o mais claro na direita. Percebemos claramente a teoria racial de “embranquecimento” gradual por meio da

miscigenação. A obra foi pintada enquanto Modesto Brocos lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro²². A pintura dialoga com sua época de produção, período pós-abolição, marcado por acirradas discussões sobre a população negra em nossa sociedade.

O título “Redenção de Cam” faz referência ao episódio bíblico narrado no livro de Gênesis, capítulo 9, em que o filho de Noé, Cam, é amaldiçoado a se tornar escravo por expor a nudez e a bebedeira de seu pai. Essa passagem bíblica legitimou pela crença religiosa a escravização das raças africanas, supostamente descendentes de Cam. O caminho para reverter a maldição é o branqueamento. A mensagem é explícita na obra: o neto é livre da maldição de nascer negro. Nota-se que o bebê é o mais branco dos personagens, e o homem cumpriu sua missão satisfatoriamente.

As palmeiras ocupam lugar de destaque nas narrativas bíblicas. No antigo testamento, livro de Salmos, capítulo 92, versículo 12, assim está escrito: “Os justos florescerão como a palmeira, crescerão como o cedro no Líbano”. Aqui, percebemos uma associação entre o justo e a palmeira. No Novo Testamento, evangelho de João, capítulo 12, versículo 13, há uma descrição de quando Jesus entrou em Jerusalém e o povo foi ao seu encontro com folhas de palmeiras, fato que é rememorado todo ano durante a semana santa. As folhas de palmeiras destacadas na pintura afirmam essa relação com o título da pintura, a religiosidade e a missão civilizadora branca.

Outra característica que deve ser explorada em sala de aula é a questão das vestimentas que dialogam com o ideário de branqueamento e a legitimação religiosa. Nota-se que há um apagamento das características africanas. Ao serem representadas com roupas iguais às das mulheres brancas da época, as personagens femininas da pintura nos remetem ao ajustamento delas à moral cristã – o lenço na cabeça é um costume secular das mulheres católicas, não por vaidade ou humildade, mas para honrar a presença do Cristo nos sacramentos.

No século XIX, a ideia de ocidentalização da cultura através do branqueamento da sociedade encontrou terreno fértil entre os intelectuais brasileiros. A formatação da identidade do povo paranaense não escaparia a essa regra. Os movimentos imigratórios e o ideal eugênico adaptado de maneira criativa à nossa sociedade, como demonstra Lilia Moritz Shwarcz em seu livro “O Espetáculo das Raças”, firmaram-se como discurso quase uníssono entre os intelectuais da época.

²² VASCONCELOS, Flávia Maria. «Sobre pinoquismos como estética e política e a síndrome do vira-lata criativo desde a educação em artes visuais». UNIVASF. Consultado em 11 de julho de 2022 (https://dadospdf.com/download/sobre-pino-quismos-como-estetica-e-politica-e-a-sindrome-do-vira-lata-criativo-desde-a-educacao-em-artes-visuais-_5a450499b7d7bc891f99865f_pdf)

A imagem pode ser explorada de diversas outras maneiras em sala de aula, citei somente alguns exemplos. Em geral, o que deve orientar a análise seria a articulação objetivando fazer com que o estudante entenda que o processo de desigualdade racial foi construído entre nós socialmente, e possui aspectos de permanências e de rupturas. A criatividade deve ser libertada para exploração e pode ser associada a temas como movimento paranista, com as teorias raciais, ou com a ratificação religiosa dos discursos científicos. Enfim, são inúmeras as possibilidades. No livro, ela está associada a um texto com o título “Imigrantes no Brasil”, na seção “Dialogando”, e o debate é direcionado para as teorias raciais de branqueamento da sociedade.

Em nosso estado, Romário Martins e os intelectuais do movimento paranista forjaram uma representação do paranaense como resultado da soma das heranças luso-brasileiras com o índio romantizado da literatura, eleitos por ele como nossos “ancestrais fundadores”. Nessa “miscigenação positiva” do herói português com o índio romântico, o africano seria eloquentemente esquecido (CAMARGO, 2007; 12). Soma-se a isso o acréscimo do cientificismo eurocêntrico e racista que considerava o negro como uma “raça inferior” e “degenerada”, cujos defeitos seriam transmitidos pela herança biológica.

Romário justificava seus argumentos afirmando que a população negra e mestiça nunca foi numerosa no Paraná (BATISTELLA, 2014). “A principal atividade econômica era a pecuária, a cargo de índios e seus mestiços e não a agrícola, para qual o negro era preferido”. De maneira intencionalmente planejada, inicia-se um processo de silenciamento da cultura africana e afro-brasileira e uma romantização da cultura indígena, com a ideia do “bom selvagem”.

Brasil Pinheiro Machado (1907-1997), historiador e político, foi interventor federal no Paraná no ano de 1946 e discordava do pensamento dos intelectuais paranistas, destacando que:

O Paraná é um Estado típico desses que não tem um traço que faça deles alguma coisa notável, nem geograficamente como a Amazônia, nem pitorescamente como a Bahia ou o Rio Grande do Sul. [...] falta-lhe o lastro dos séculos. Apesar de ser o estado de futuro mais próximo, forma nessa retaguarda característica de incharacterística [...] eu poderia afirmar sem errar por muito que paranaense não existe. (MACHADO *apud* CAMARGO, 2007, p.157).

Em 1955, em sua obra *Um Brasil Diferente*, o paulista Wilson Martins (1921-2010) não reconheceu o processo de escravidão no território paranaense e foi além, minimizando até mesmo os luso-brasileiros no processo de formação do território paranaense, relegando à posição de protagonistas nesse processo os alemães, italianos, ucranianos e poloneses, vistos

como os verdadeiros formadores do povo paranaense (BATISTELLA, 2014). Wilson Martins afirmou que o Paraná se fez sem negros, sem portugueses e também sem índios.

Wilson Martins defendia a existência de um Paraná branco e europeu. Ao contrário do Brasil descrito por Gilberto Freyre e defendido por Romário Martins, o paranaense não se apresentava como resultado de uma “miscigenação positiva”. No Paraná, a mistura foi nula. “No Paraná, pode-se dizer que não há brasileiros (...) sem uma gota de sangue estrangeiro” (VIACAVA, 2009, p. 6).

O mito e os graves erros históricos utilizados pelo movimento paranista ainda são reproduzidos nos discursos oficiais e percebidos na política educacional. Esse mito acompanha as gerações de paranaenses, ora de maneira velada, ora de maneira explícita, sempre se fazendo presente em nossas relações diárias. Não são raros os momentos em que discursos políticos são veiculados nas mídias comparando nosso sistema de ensino ao europeu, finlandês.

Nesse período, as teorias raciais fizeram a população negra alvos do branqueamento, ou seja, havia uma busca genética para eliminar as características africanas da população brasileira, pois parte dos intelectuais da época acreditavam que esta população, ao se parecer mais com a população europeia, levaria o Brasil ao progresso. As políticas de branqueamento se configuravam como uma das formas de assegurar a modernização do país. Por essa razão, no início do século XX, o Estado brasileiro consolidou tendo como referência a Europa (FELIPE, 2016-A, p. 161).

Essa necessidade de apagamento da cultura africana no território paranaense permanece. Utilizando o discurso científico, indicadores demográficos e sociais apontam que a população autodeclarada branca no Paraná vem encolhendo. É o que diz a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apesar da queda, a população que se declara branca é ampla maioria, correspondendo a 67,6% do total. A população preta era de 3,1% em 2012 e subiu para 3,3% em 2016. Já a população parda variou de 25,5% (em 2012) para 27,8% (em 2016)²³. Esses números, analisados em conjunto com o mito da miscigenação positiva, dariam um ótimo objeto de estudo. Como nos orienta o professor Dr. Delton Aparecido Felipe,

[...]entender que a memória negra no estado do Paraná está dentro de uma lógica muito comum no Brasil do final do século XIX que é a negação da cultura negra, visto que as práticas de vida da população afro-brasileira nas primeiras décadas do século XX,

²³Disponível em <https://www.bemparana.com.br/noticia/populacao-branca-encolhe-no-parana-negros-e-pardos-aumentam-diz-o-ibge-#.YqUd9XbMKUk> acesso em 11/06/2022

foram compreendidas como obstáculo para constituição do projeto nacional, e a construção da identidade paranaense se fez por meio da omissão ou do esquecimento da presença da população negra no estado e, conseqüentemente, de sua memória. (FELIPE, 2016-A, p. 156-157).

Podemos constatar que foi sistemática e fruto de um projeto intencional a negação identitária dos grupos não-brancos, levando-os a se autodeclararem brancos. Trata-se de uma identidade que se reproduz também através da alteridade e dos critérios de aceitabilidade, admissibilidade e de credibilidade negociados diretamente com o “outro”, ou seja, com aquele que a priori foi negado, distanciado e invisibilizado (FELIPE, 2016-A, p. 157).

Diante dessa breve apresentação, notamos a emergência de estudos com o objetivo de afirmação, reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira no território paranaense. A escravização africana, mesmo que em menor intensidade, não foi diferente aqui do que foi no restante do Brasil. O contexto histórico foi o mesmo: vistos como mercadorias, os negros produziram riquezas com sua força de trabalho e participaram de maneira ativa e significativa na construção da sociedade em que vivemos. Precisamos resgatar essas memórias e dar oportunidades para a promoção dessa cultura.

No caso do Paraná, ao mesmo tempo que tivemos o estado promovendo uma gestão da memória por meio do Paranismo, em que a população negra se viu excluída, a memória negra não sumiu ou se apagou, mas ficou residindo em espaços ou lugares de memórias, tradições e em espaços das culturas não oficiais, esperando o momento que houvesse uma redistribuição das cartas políticas ou de que o jogo da memória coletiva se reconfigurasse (FELIPE, 2016-A, p. 165).

Antes de ser escravizado, o negro vivia em comunidades organizadas. Quando escravizado, não perderam suas histórias, seu passado e sua cultura. Pelo contrário, o negro foi criativo para manter sua cultura. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 obriga a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica para que os brasileiros afrodescendentes não percam suas origens. Essa discriminação não ocorre de forma explícita como aconteceu em vários momentos da história da educação brasileira. As imagens discriminatórias são mais sutis e, por isso, mais difíceis de serem identificadas.

Importante lembrarmos aos que se dedicam à pesquisa e ensino da história do Paraná que o estado foi escravocrata, assim como toda a sociedade brasileira. Utilizou o trabalho do escravizado indígena e africano na produção de sua riqueza, explorou ao máximo essa mão-de-obra e possui uma identidade negra que é afirmada através do seu patrimônio histórico e cultural. O local ao qual pertencemos diz muito a respeito de nossas dúvidas e certezas históricas; devido a isso, o Paraná é um lugar estratégico para se discutir a Educação para as

Relações Étnico-raciais e a tentativa fracassada de apagamento da história africana e afro-brasileira de suas memórias.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

O livro didático do 6º ano apresenta em sua capa uma imagem com o título “Festa do Divino”, também conhecida como “Festa da Cavallhada”, realizada anualmente na cidade de Pirenópolis (GO), uma das mais atraentes festas populares da região²⁴. As cavallhadas fazem parte das festividades em devoção ao Divino Espírito Santo e consistem em uma dramatização das lutas de Carlos Magno contra os mouros na Península Ibérica.

A encenação da luta é um momento de rememorar costumes e festividades trazidas pelos portugueses e persistem até os dias atuais na religiosidade de nosso povo. As Cavallhadas apresentavam torneios medievais, onde os melhores cavaleiros exibiam sua destreza e valentia. As atividades serviam também como exercício militar para os nobres e guerreiros. Os torneios recriam as narrativas de batalhas entre cristãos e muçulmanos no período histórico conhecido como “Reconquista da Península Ibérica”. Existem registros dessa atividade festiva em território brasileiro desde o século XVII, e elas fazem parte das celebrações presentes na “Festa do Divino”, justamente o título estampado na capa do livro.

Iconograficamente, destacamos os personagens principais do enredo: um cavaleiro vestido em azul, representando os cristãos, e outro cavaleiro em trajes vermelhos, representando os mouros. Ambos estão armados com lanças e espadas e protegidos por armaduras que envolvem até os cavalos. A festa conquistou o gosto popular porque envolve a comunidade pelas ruas nos desfiles dos mascarados. A cidade de Pirenópolis, no estado de Goiás, é referência nacional para esse evento.²⁵

Acredito que, ao escolher a imagem que ilustra essa capa, a motivação do autor seguiu inabalada na seleção dos outros livros da coleção. Como veremos adiante, todas elas seguirão o mesmo padrão, demonstrando cultura popular, manifestações artísticas e religiosas que sugerem movimento e alegria envolvendo o povo, ou melhor, convocando o povo para exercer o seu protagonismo e pertencimento.

O livro é composto de 240 páginas, distribuídas em 4 unidades, cada unidade possuindo entre dois e quatro capítulos que seguem uma ordem histórica cronológica e linear,

²⁴ Ver figura 04, p. 088

²⁵ Para mais informações sobre a festa consultar o site: <https://pirenopolis.tur.br/cultura/folclore/festa-do-divino/cavallhadas>

de matriz tradicional europeia, procurando integrar a História da Europa, do Brasil, da África e Ásia durante as propostas de estudos. Logo no início, ilustrando o sumário, está a imagem de uma menina com características e fenótipos indígenas segurando várias espigas de milho, de cores diversas.

Figura 06: Criança indígena carregando espigas de milho guarani.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 6º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 4, 2018.

A imagem utilizada faz parte do acervo fotográfico da empresa Fábio Colombini Fotografia de Natureza. Segundo informações contidas no próprio site²⁶, a criança é da etnia guarani mbya, da aldeia Kalipety, bairro de Parelheiros, São Paulo - SP. A escolha da fotografia foi muito feliz. Importante ressaltar que, além da conhecida cor amarela, existe uma variedade de cores e tipos específicos de culturas do milho, cada uma com sua beleza e sabor. A escolha da diversidade do milho pode servir como referência para nossas relações sociais. A criança apresenta uma satisfação com a diversidade, ela mesma sendo protagonista da imagem, representando a diversidade étnica, racial e social. Uma criança não-branca bem retratada contribuiu para a valorização da diversidade étnica.

A Unidade I contém os seguintes capítulos: História e Tempo; Fontes e Conhecimento em História; os primeiros povoadores da Terra e Primeiros agrupamentos humanos na América. Vejamos a seção “Dialogando” do primeiro capítulo.

²⁶ <http://www.fabiocolombini.com.br/br/details.php?A=catalogo&F=FC-111887.jpg> acesso em 13/07/2022.

Figura 07: Seção Box: “Dialogando”

Observando as imagens desta página, é possível perceber que o mundo em que vivemos hoje é muito diferente daquele em que viveram nossos bisavós. De lá para cá, muita coisa mudou.



Retrato de uma menina. Cerca de 1885.

Retrato de uma menina. Cerca de 1910.

Retrato atual de uma menina.

DIALOGANDO

Observe as fotos desta página: que diferenças você percebe entre o modo de se vestir das meninas?

As mudanças, porém, não ocorreram apenas no modo de se vestir; ocorreram mudanças também no modo de brincar, jogar, estudar e de conversar a distância.



Menina conversando ao telefone. Cerca de 1930.

Jovem ao telefone. Note que ela usa um telefone sem fio. 1990.

Filha, acompanhada da mãe, conversa com o pai em uma chamada de vídeo, em uma fotografia atual.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 6º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 7, 2018.

O diálogo faz o convite ao leitor para observar as imagens e destacar as diferenças nas vestimentas. Seis fotografias estão distribuídas na página, das quais três são coloridas e outras três estão em escala de cinza. Na parte superior, as imagens representam a infância e as mudanças no modo de se vestir. As imagens abaixo estão associadas aos avanços tecnológicos. As imagens monocromáticas transmitem a mensagem de distância temporal, do passado. Já as fotografias coloridas representam o tempo mais próximo.

Dentre muitas outras ilustrações que poderiam ser utilizadas nessa atividade, o autor fez a opção pela utilização de modelos negros para representar a linha temporal presente, tanto nas imagens retratando formas de vestimentas quanto nas imagens referentes às tecnologias. Essa imagem foi selecionada para demonstrar como o silenciamento racial – que buscava apagar ou neutralizar o negro – pode ser utilizado em seu sentido oposto, favorável ao protagonismo e à quebra de estereótipos negativos raciais. Muito agradável iniciar os estudos discutindo essa atividade em sala de aula.

O objetivo central da atividade proposta é discutir o conceito de mudança na sociedade no decorrer do tempo. Mesmo sem mencionar a questão racial, ela sempre está presente, o corpo negro pode ser silenciado de maneira pejorativa ou aclamatória. Nesse caso, ao associar o corpo negro à beleza do sorriso da menina mostrando vestimentas atuais e as novas tecnologias associadas à família negra, no conforto do lar, uma mensagem subliminar positiva.

Na página 09, a mesma reflexão é proposta. Dessa vez, sobre as memórias construídas em relação às saudosas brincadeiras de crianças. Para representar os momentos de rupturas e permanências na História, o autor utiliza a mesma estratégia: apresenta duas imagens de crianças brincando de amarelinha. Na primeira, em tom monocromático representando o passado, a legenda nos informa que se trata da França, em 1956. A segunda imagem, com cores alegres, representa o presente, ambientada nos Estados Unidos, em 2016. Novamente, a família, o feminino, o negro ganham destaque positivo e silencioso.

Figura 08: Brincadeiras antigas



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 6º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 9, 2018.

As imagens não têm objetivo explícito de transmitir questões étnico-raciais, mas acabam realizando essa tarefa silenciosamente. Ao valorizar a beleza de matriz africana, as imagens transmitem mensagens que auxiliam na quebra de estereótipos negativos. Vale ressaltar que, além da cultura africana e afro-brasileira, a cultura indígena ocupa espaço de destaque durante a Unidade I.

A Unidade II está dividida em três capítulos: Egito e Kush, Mesopotâmia e Povos Indígenas da América. Você sabe em que continente fica o Egito? Essa é a pergunta motivadora

lançada no início das discussões, criando o ambiente perfeito para o professor debater com os estudantes sobre a questão do Egito Antigo e da África. Na maioria dos livros, o continente africano é reduzido aos aspectos negativos, como guerras tribais, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas e tantas outras coisas relacionadas com a pobreza. Percebemos a mudança de perspectiva no momento em que o autor, ao iniciar os estudos sobre esse continente, traz uma reflexão sobre as diferentes formas sociais de organização administrativa.

Figura 09: Aderemi I, Oni da cidade de Ilê-Ifé



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 6º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 67, 2018.

Mais uma vez, o material didático utiliza o recurso das cores monocromáticas para se referir aos tempos passados. Podemos ver dois homens em pé, cada um segurando um cetro, trajando túnicas e sem calçados. No centro, observamos um homem sentado num trono em pose majestosa. Ele está trajando uma túnica mais escura, uma coroa, um cetro e os pés estão calçados com sapatos que descansam em duas almofadas. Percebemos que o ambiente foi selecionado para representar poder, nobreza, a imagem está ambientada na entrada de uma edificação feita com tijolos, com um portão de ferro na entrada. Os dois homens que estão em pé assumem uma posição de súditos, de lealdade, de submissão e reconhecimento da autoridade do nobre que está sentado. As posturas de respeito, os cetros, as vestimentas, enfim, toda a atmosfera de seriedade que envolve a imagem, tais características podem estar associadas a algum momento solene, selecionado para ficar registrado para a posteridade.

As mensagens textuais que acompanham a imagem nos auxiliam nessa leitura. As legendas mostram que se trata de uma fotografia do ano de 1930, com o título: Sua alteza

Aderemi I, Oni da cidade de Ilê-Ifé, trajando vestimentas típicas de seus ancestrais e atribuindo significado aos cetros empunhados pelos seus guardas pessoais, os quais representam o poder político e religioso, demonstrando que o soberano Aderemi I era detentor desses poderes e autoridade digna de respeito e admiração de seus comandados.

Além da legenda, há um texto curto que traz definições conceituais básicas sobre diferentes organizações políticas sociais: aldeia, cidade-estado, reino e império. A leitura convida os estudantes para iniciarem os estudos sobre os reinos africanos. O objetivo da imagem é demonstrar a representação de diferentes chefes de estado, tentando desprender o leitor do estereótipo europeizante de rei.

A antiga cidade de Ilê-Ifé é de origem étnica-linguística iorubá e está localizada no sudoeste da Nigéria. A cidade conheceu seu auge entre os séculos XI e XV, graças às fortes relações comerciais praticadas com outros reinos africanos. A fonte do poder religioso e político do rei está ligada à origem mitológica da cidade, consagrada como lugar sagrado. O Oni, também chamado de Obá, é o chefe de Estado, representante divino e líder político que governava com o auxílio de um conselho formado por representantes das principais famílias. Ao contrário do que se pensa, o poder não era hereditário, podendo haver até mesmo processos de impedimento de governança para afastar o Obá caso este se mostrasse autoritário, incompetente ou cometesse alguma falta grave.²⁷

Esse tema traz dificuldades para os docentes, que tentam romper com os estereótipos de atraso, de incivilizado, de desorganização que rondam as mentes de nossos estudantes ao tratarmos de temas sobre organizações sociais antigas. Somos condicionados a pensar e ler toda forma de Estado muito próxima da organização europeizante, dualista, vendo como selvagem todo aquele que se diferencia do seu ideal de progresso.

A imagem convida para a reflexão sobre as diferentes formas de organização social – nem melhores, nem piores; diferentes é a palavra. O momento é oportuno para convidarmos a diversidade para o debate. Ótima oportunidade para pesquisar sobre a maneira como o Obá era eleito, de como poderia sofrer o processo de impeachment, o que ele representava para a comunidade e como está representado na imagem. Durante a exploração do capítulo do livro, ao estudar as sociedades cuxita e egípcia, os estudantes poderão perceber as similaridades e dissimilaridades quanto às diferentes formas de organização social apresentadas. Assim, o professor contribuirá para o esclarecimento de que existem Áfricas plurais, na sua diversidade.

²⁷ Para saber mais: <http://profissaohistoria.blogspot.com/2013/11/o-reino-de-ife.html>

A Unidade III é composta por dois capítulos: “O Mundo Grego e a Democracia” e “Roma: Monarquia, República e Império”. Temas importantes são propostos nesse momento. O professor pode oportunizar um trabalho com os estudantes sobre o tema “cidadania nas sociedades antigas”. Essa discussão enriquecerá a constante luta por direitos e, com toda a certeza, acrescentará muito ao imaginário de nossas crianças. Se o conceito de escravidão das sociedades modelos da antiguidade clássica for discutido, o professor contribuirá para a quebra de estereótipos negativos que associam a escravidão somente à cor da pele.

Para encerrar o livro e preparar o estudante para o ingresso no 7º ano, a unidade IV está composta por três capítulos: “O império romano”, “Povos e culturas nas terras banhadas pelo mediterrâneo” e “O feudalismo: sociedade, cultura e religião”. Essa unidade inteira é dedicada à expansão, crise e queda do Império Romano. A discussão encaminha para o nascimento do mundo feudal, a afirmação do cristianismo e o surgimento do islã, que pode dialogar diretamente com a capa do livro (o confronto entre muçulmanos e cristãos).

Durante esse último período do ano letivo, que tratará da decadência do Império Romano e o fenômeno de ruralização da sociedade ocidental, é oportuno para a educação das relações étnico-raciais acrescentar a essa narrativa o número expressivo de povos e culturas que ficaram marginalizados, que não acompanharam a imaginária linha civilizatória europeia. A imagem, assim como os textos, são importantes suportes para as relações de ensino-aprendizagem, mas a atitude e a mediação comprometida do docente é que fazem a diferença.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO

A imagem que ilustra a capa do livro didático do 7º ano homenageia o maracatu rural de Aliança, estado de Pernambuco, em 2015²⁸. O Maracatu é uma manifestação cultural de matriz afro-brasileira que ocorre entre as festividades do Carnaval e a Páscoa. É formado pela associação de dança, música e poesia. Essa manifestação artística foi criada pelos trabalhadores rurais na entrada do século XX, considerada por muitos como uma brincadeira do negro liberto.

Não é necessário um olhar profundo para captarmos o sentimento de festividade na representação fotográfica do Maracatu. Observamos dois homens trajando fantasias e adereços coloridos, uma predominantemente roxa, a outra com o predomínio da cor amarela. Em destaque, uma flor presa aos dentes. Ambos usam óculos escuros e dominam uma lança muito

²⁸ Ver figura 04, p. 088

enfeitada. A paisagem mostra o solo em tons pastéis, transmitindo uma ideia de calor, de sol, afirmando o sentimento de alegria, de festividade popular.

O título é “Maracatu”. Em nota explicativa, lê-se que a imagem registra um momento da festividade na cidade de Aliança, no estado de Pernambuco, em 2015. O maracatu é um patrimônio imaterial da cultura brasileira, uma festa popular do nosso rico folclore. Suas manifestações envolvem dança, música e religiosidade. E sua origem histórica nos transporta para o século XVIII, consistindo em um misto das culturas africana, indígena e portuguesa.

As origens do maracatu são incertas. Existe pouca documentação desse período que trata sobre o tema. Sabe-se que as manifestações se tornaram muito intensas no nordeste brasileiro e possuem características relacionadas com a religiosidade africana e a coroação dos reis do Congo. Há dois tipos de maracatu: o nação e o rural. O maracatu nação é a manifestação mais antiga, realizada através de um cortejo pelas ruas, onde são conduzidas bonecas negras feitas de madeira e os personagens e o enredo estão ligados à coroação dos reis do Congo.

O maracatu rural é uma manifestação dos moradores das comunidades rurais. A figura mais importante é o caboclo de lança, que carrega uma forte simbologia religiosa. A vestimenta e os adereços obedecem a um ritual de compreensão coletiva, o cravo branco preso na boca, o galho de arruda, o chapéu ornado com fitas, os óculos escuros, até mesmo as cores escolhidas identificam o guia espiritual. A cor amarela está associada a Oxum, o azul para Oxossi, o vermelho para Xangô e o roxo para Nanã.

Salta aos olhos a riqueza de informações, narrativas, discursos, simbologias e representações que uma simples imagem pode passar, quando é realizada a sua leitura iconológica. Esse exemplo determina possibilidades de discutir sobre o processo de escravização dos africanos, os processos de resistência, a preservação da memória, costumes, a afirmação da religiosidade de seus ancestrais. Tudo isso relacionado com as apropriações e mensagens transmitidas através das gerações, ao ponto de se tornarem patrimônio cultural brasileiro.

O livro do 7º ano contém 240 páginas divididas em doze capítulos, que por sua vez estão agrupados em quatro unidades de estudos. Os assuntos tratados objetivam a compreensão das principais características que determinaram a formação das sociedades nativas americanas e africanas, da ascensão e enfraquecimento do feudalismo europeu à conquista e ocupação territorial europeia no novo mundo. A ordem dos temas segue a mesma linearidade guiada pela matriz europeia.

A unidade I contém dois capítulos: “Povos indígenas: saberes e técnicas” e “Povos e culturas africanas: malineses, cantos e iorubás”. A proposta é preencher a lacuna do 6º ano,

incluindo povos marginalizados na formação do mundo ocidental por essa “linha imaginária rumo ao progresso”. Cabe ao professor realizar essas considerações em sala de aula, destacando a importância de quebrar essa linearidade histórica, que perpetua uma narrativa única.

No primeiro capítulo, a atenção é dedicada igualmente entre as sociedades nativas americanas, apresentando as principais características, técnicas e culturas autóctones. Os temas estão acompanhados de pinturas, mapas e fotografias que cumprem a função de levar o leitor nessa viagem histórica. O segundo capítulo destaca a diversidade africana, o “berço da humanidade”, como é descrita pelo autor. A primeira lição, seguramente, é essa: tornar compreensível aos estudantes que a África é um continente, com uma cultura milenar e grandeza de diversidade étnica, e toda essa história está intimamente ligada à sua formação social.

Temas relacionando a educação na África e em nossa sociedade merecem destaque nesse momento. Através das figuras dos griôs, podemos levantar questionamentos sobre o valor do professor em nossa sociedade e na sociedade africana²⁹. Outro questionamento importante é sobre as fontes de conhecimentos orais e escritos: será que existem hierarquias, atribuição de valores maiores ou menores a essas diferentes formas de transmissão de conhecimentos? Será que o tratamento destinado às pessoas idosas nas sociedades africanas é o mesmo verificado em nossa sociedade? Vejam, quanta riqueza de temas podemos abordar e problematizar em sala de aula utilizando alguns parágrafos e duas imagens?! E, olha, nem explorei a potencialidade da música nas relações de aprendizagens.

No decorrer do capítulo, a sociedade africana é representada pelas culturas dos povos malineses, bantos e iorubás. O docente deve alertar que existe uma diversidade e riqueza de histórias muito maior do que a que está sendo resumidamente exposta nesse momento. O autor explora a conexão entre Brasil e África utilizando as semelhanças entre as características físicas do povo, a origem linguística de palavras em nosso vocabulário e as manifestações artísticas e culturais. Não podemos deixar de notar o silenciamento sobre os aspectos religiosos.

A unidade II está composta por três capítulos que transportam o leitor novamente para o cenário europeu, momento de estudar sobre a decadência do mundo feudal, o florescimento do pensamento humanista, o renascimento urbano e comercial e a reforma e contrarreforma religiosa. A narrativa do material didático retoma seu olhar para a África e América na próxima unidade de estudos, durante o capítulo que trata sobre as grandes navegações. Dessa vez, porém, como coadjuvantes históricos nessa linha mestra europeia.

²⁹ Ver Figura 01, p. 30.

Ao encerrar o capítulo 9, sobre a colonização da América portuguesa, iniciam-se os estudos sobre o período em que ocorreu a substituição da mão-de-obra indígena pela africana em nosso território. Lembrando que a escravização de indígenas não acabou, mas o tráfico de escravizados africanos se tornou um negócio muito mais rentável. Momento oportuno para refletirmos em sala de aula sobre quem é branco no Brasil. Sim, vamos mexer nessa ferida.

Desde o século X, a palavra “preto” era utilizada para nomear os nativos que habitavam a África subsaariana. Somente a partir do século XV a palavra “negro” é associada à escravização. Na América portuguesa, o negro passou a designar os indígenas que passaram a ser chamados pelos portugueses de “negros da terra”. (JECUPÉ, 1998). O historiador Stuart Schwartz afirmou que um escravo indígena custava cerca de 7 mil-réis, enquanto que um escravo africano custava cerca de 20 mil-réis³⁰.

A imagem abaixo foi produzida por Henry Koster, em 1816, e pretende representar um grupo de escravizados realizando suas atividades de trabalho diárias na fabricação de açúcar.

Figura 10: Os escravizados



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 7º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 173, 2018.

Notamos, na parte esquerda, dois trabalhadores em frente das fornalhas, carregando fardos de cana nos ombros. Ao olharmos para o centro da imagem, percebemos que uma mulher se encaminha para a moenda, onde já se encontram dois outros trabalhadores executando suas atividades, representados por um homem e uma mulher em posição de cuidados com o preparo

³⁰ Para saber mais: Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*.

do produto. Percebemos no canto direito a presença de um trabalhador carregando o que, provavelmente, seria a representação do produto final do moinho, os pães de açúcar.

Percebemos uma ênfase nos detalhes das engrenagens do moinho. Esses mecanismos representavam uma das mais avançadas tecnologias da época, e acredito que seriam um dos motivos da inspiração do retrato, ocupando o centro do olhar. A palmeira e suas folhas verdes trazem um pouco de cor no céu acinzentado e coberto de nuvens. Não sei exatamente se essa era a proposta inicial do artista, porém, a paisagem transmite sentimento de ausência de alegria, pobreza de cores fortes e movimentos, estando ausente a provável agitação frenética que deveria ocorrer nesse ambiente.

A imagem acompanha um texto sobre a importância do trabalho dos escravizados para a manutenção da sociedade colonial, destacando as atividades rurais e urbanas, além de fornecer informações sobre as senzalas e as formas de resistência. No box “Dialogando”, a provocação para os alunos é sobre o trabalho das mulheres, suas funções e preferências dos donos de engenho em atribuir determinadas tarefas exclusivamente às mulheres. Na página 181, outra imagem desperta a nossa atenção.

Figura 11: Afrodescendentes



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 7º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 181, 2018.

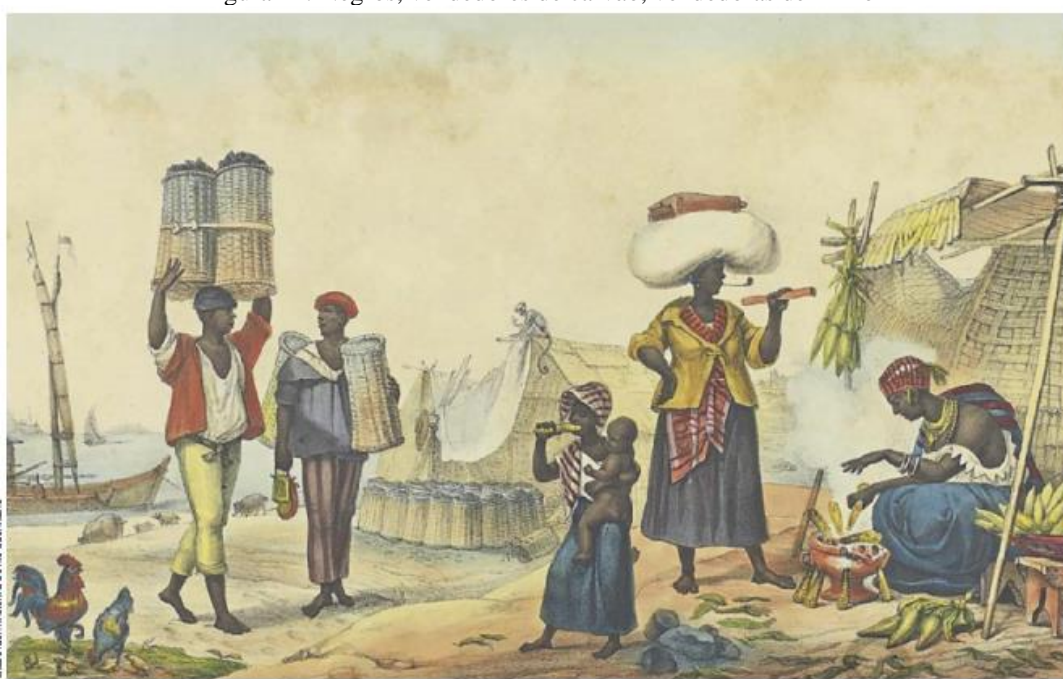
Importante destacarmos dois recursos que devem ser utilizados na leitura de imagens e que podem auxiliar na análise iconográfica e iconológica. A leitura sempre inicia da esquerda para direita, como se fosse um texto escrito, uma frase. Outro recurso muito utilizado é a disposição das cores: percebam que o contraste entre as fotografias monocromáticas e as coloridas tenta dar ênfase à distância temporal entre as imagens. As imagens acima podem ser

exemplos dessa estratégia. Mesmo sem o recurso da legenda, que traz informações precisas sobre a produção das imagens, seria possível realizar essa leitura.

No contexto iconológico, as imagens devem ser lidas dentro do maior aparato teórico e referencial que possa ser utilizado. O exemplo dessas imagens reforça a visão narrativa do livro didático de não compactuar com cenas e representações depreciativas da cultura africana. Mesmo ao tratar de temas sensíveis, as imagens utilizadas valorizam nossas raízes étnicas, a compreensão geográfica do continente e a beleza dos descendentes de africanos em nosso território.

O autor dedica uma página para tratar sobre o dolorido momento da travessia, ilustrando o texto com uma imagem que representa de maneira ampliada os detalhes do compartimento de carga de um navio negreiro. Para representar os trabalhos executados na sociedade pelos escravizados, o livro traz uma pintura do celebrado artista Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que leva o título: *Negros, vendedores de carvão, vendedoras de milho*, 1835.

Figura 12: *Negros, vendedores de carvão, vendedoras de milho*



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 7º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 185, 2018.

Debret é provavelmente o mais conhecido artista estrangeiro que fez obras a serviço da coroa, representando nosso território durante 1816 e 1831. Entre 1834 e 1839 publicou três volumes da coleção “*Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*”. A obra de Debret se transformou em um dos maiores acervos visuais sobre a nossa sociedade durante esse período.

Na figura 12, notamos a preocupação do artista em tentar representar uma cena do cotidiano da sociedade colonial.

Na imagem, notamos a presença de quatro pessoas adultas e duas crianças. Todas estão realizando algum tipo de trabalho. Os adultos estão trajando roupas coloridas, com os pés descalços, e o bebê, no colo de uma menina, aparece sem roupas. Realizando a leitura da esquerda para a direita, o primeiro homem carrega dois cestos na cabeça enquanto conversa com outro homem que o acompanha, carregando dois cestos nos ombros e uma bolsa nas mãos.

A movimentação da imagem sugere a aproximação dos homens com um grupo de mulheres que estão em frente a uma barraca confeccionada em palha. A menina, que surge no centro inferior da imagem, está carregando uma criança no colo enquanto saboreia uma espiga de milho assada. Ao lado da menina está uma senhora com um cachimbo na boca e, provavelmente, uma trouxa de roupas na cabeça, segurando em uma das mãos um instrumento que parece ser um canudo de madeira. Sentada em frente da barraca está uma mulher, ao lado de um cesto de milho verde. Um artefato no chão, em sua frente, é utilizado para assar o milho. Acompanhando a cena, várias cascas de milho em sua volta.

As mulheres estão representadas vestidas com saias e blusas. Uma delas é representada utilizando pulseiras e ornamentos na cabeça e pescoço. A imagem tem um colorido que valoriza as vestimentas das figuras, para enaltecer os tons coloridos. Na parte esquerda inferior está a representação de um galo, uma galinha e quatro pintinhos que reviram uma área verde próxima da cena. Uma análise mais profunda da imagem nos mostra que o ambiente é litorâneo, pois há um barco parado próximo das margens e outros que parecem sumir numa perspectiva mais distante. Notamos que, próximo do mar, estão alguns animais que podem ser porcos ou cachorros, talvez ambos, pintados com cores pálidas e, exatamente no centro da imagem, há a figura de um macaquinho no topo de uma das barracas, que assiste toda a cena.

Não é difícil perceber que a intenção do artista é tentar representar uma cena corriqueira do cotidiano, algo que presenciou no Rio de Janeiro, uma visão de sua realidade. A riqueza de detalhes, gestos, posturas, vestimentas e animais transmitem uma mensagem clara sobre algumas atividades executadas pelos escravizados no ambiente urbano portuário. Essa análise é um exemplo de imagem que tenta falar por si, devido à sua clareza na mensagem. O texto que a acompanha enriquece ainda mais nosso conhecimento.

Intitulado “O trabalho”, o texto informa sobre a diversidade de atividades executadas pelos escravizados, trazendo informações sobre a árdua jornada de trabalho no campo e na cidade, que chegava a quinze horas por dia. Enfim, apresenta uma vida mais dura do que aquela que está sendo representada pelo artista através de sua obra. Vale ressaltar que, no ambiente

retratado, não percebemos sofrimento nos semblantes das figuras representadas. Claro que também não percebemos alegria, mas não notamos alusão aos abusos sofridos ou às crueldades a que eram submetidos esses trabalhadores.

A legenda da imagem traz o título “Negros transportando carvão e negras vendendo milho”, informa o autor e a época de sua produção. Somente com a leitura da legenda seria possível identificar o material que os homens estão transportando nos cestos, pois a limpeza do recipiente, das roupas, a arrumação geral, tudo isso afasta nossos sentidos para a forte possibilidade de fuligens e outras sujeiras que poderiam envolver o manejo e transporte de carvão.

Mais uma vez, é nosso dever destacar o silenciamento positivo do autor sobre questões e temas que, facilmente, poderiam estar estampados através da utilização de imagens de outra natureza. Essa mudança de perspectiva é notória e acredito ser um reflexo direto tanto da formação acadêmica do autor como das leis afirmativas e de todo o quadro conceitual que buscamos para atingir o protagonismo da cultura africana e afro-brasileira nos materiais didáticos.

Entre as páginas 187 e 192 o livro é dedicado às diversas formas de resistência apresentadas pelos escravizados ao sistema de escravização. Uma imagem de uma roda de capoeira é utilizada para ilustrar o texto, que trata sobre aspectos da resistência cultural através de danças e festejos; da resistência religiosa, através da formação de irmandades que prestavam assistência aos associados; a resistência ao trabalho, quando os oprimidos demonstravam pouca vontade em realizar as atividades, fazendo corpo mole, quebrando ferramentas, incendiando plantações; a resistência através do suicídio; a resistência em forma de agressão e, por fim, a manifestação mais famosa dessa resistência, através da formação dos quilombos.

Três páginas são dedicadas aos quilombos. A primeira situa geograficamente e faz um breve apanhado histórico sobre o Quilombo dos Palmares. Utilizando os estudos do historiador João José Reis, traz informações sobre os habitantes e o cotidiano do lugar, determinando o espaço como um local cultural plural, pois, além dos negros, o quilombo também servia de lar para homens brancos pobres e indígenas expulsos de suas terras, onde sobreviviam da agricultura, caça e artesanato.

Em seguida, o livro narra a saga e a queda do Quilombo dos Palmares, enfatizando o papel heroico que Zumbi desempenhou nas batalhas. Para encerrar o capítulo, o livro propõe duas atividades relacionadas com os textos e a observação das imagens. No box “Você cidadão”, o autor descreve a narrativa de uma entrevista realizada por uma menina de 14 anos. A análise do caso se dá através de episódios de discriminação referente ao cabelo. As frustrações

e o processo de descentramento da identidade servem como estímulo para o enfrentamento às práticas racistas relativas às características físicas associadas a grupos étnico-raciais.

Os capítulos 11 e 12 preparam os estudantes para o próximo ciclo de ensino, que irão aprofundar a partir do 8º ano. Os processos que culminaram nas independências das colônias americanas e a formação do território da América portuguesa, a expansão territorial através das bandeiras, missões jesuíticas e atividades econômicas que auxiliaram na expansão das fronteiras em nosso território.

O livro didático do 7º ano, segundo nossa análise, é o material que proporciona as melhores oportunidades para se trabalhar as questões étnico-raciais. Os conteúdos destinados para essa temática são fundamentais na formação dos estudantes, futuros cidadãos. Nessa análise, percebemos que o autor deve compartilhar dessa mesma sensibilidade. Mesmo tratando de temas sensíveis, caros à nossa historiografia, não percebemos a representação da imagem da cultura africana e afro-brasileira associada a estereótipos negativos.

3.4 O LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO

A imagem selecionada para ilustrar a capa do livro didático do 8º ano é um registro fotográfico do Arraial de Belô, uma das maiores festas populares da região sudeste³¹. A tradição das festas juninas é prestar homenagens aos santos católicos; suas raízes estão em Portugal, porém, foram reinventadas no Brasil. Olha a cobra!!! É mentira. A Ponte quebrou! É mentira. Segue o caminho da roça... Impossível iniciar a análise dessa imagem sem expressar os sentimentos que ela desperta.

A imagem traz a representação de diversas pessoas de mãos dadas, em círculo, sendo observadas atentamente por um público amplo ao seu redor. As vestimentas são exageradamente coloridas, o xadrez predomina nas camisas e as listras nos vestidos. Ao fundo, iluminado por um céu azul, percebemos uma edificação com arquitetura rebuscada, repleta de detalhes. Trata-se de uma estátua de um corpo masculino nu, segurando em uma das mãos uma lança envolta de uma bandeira.

As celebrações na parte posterior da estátua nos fazem pensar que não deve ser um culto ou ritual específico a ela, pois, caso contrário, as homenagens estariam destacando a sua parte frontal. Assim, resta o entendimento de que esse lugar, que está sendo ocupado pelas festividades, não foi previamente criado para essa finalidade – houve apropriação do espaço e

³¹ Ver figura 04, p. 088

ressignificação. A imagem se refere a uma das manifestações populares mais conhecidas no território brasileiro e em diversos outros países do mundo: trata-se das comemorações juninas.

Assim como as demais imagens utilizadas nas capas, essa também tem um apelo popular, uma representação histórica com temperos picantes de religiosidade e festividades. O espaço retratado na imagem é a Praça Rui Barbosa, carinhosamente chamada de Praça da Estação, situada na região central da cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. O ambiente carrega rica história e significados compartilhados com o povo mineiro. O local que hoje abriga o Museu de Artes e Ofícios funcionava como prédio da antiga estação da Estrada de Ferro Central do Brasil.

A praça foi a porta de entrada para o estado de Minas Gerais. O monumento representa o domínio do território e a conquista da liberdade pelos mártires mineiros, trazendo a representação de um homem empunhando um cetro, que representa o heroísmo do cidadão mineiro. O livro contém 272 páginas e está dividido em quatro unidades, distribuídas em 14 capítulos. Inicia com o movimento iluminista e encerra com o cenário do século XIX. A primeira unidade está composta por quatro capítulos que tratam sobre as revoluções inglesas e francesa. Por se tratar de temas circunscritos ao continente europeu, as relações étnico-raciais não são invocadas de maneira espontânea. Nesse momento, cabe ao professor introduzir o assunto, relacionando-o com os temas estudados.

Figura 13: Porto de Estrella, Guerra dos Emboabas



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 8º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 70, 2018.

Figura 14: Extração de ouro, Revolta de Vila Rica.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 8º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 72, 2018.

A unidade II contém quatro capítulos que tratam sobre os ecos das revoluções europeias nas colônias americanas. O capítulo cinco vai tratar das revoltas ocorridas na América portuguesa. Enquanto as narrativas escritas informam sobre as revoltas, a proposta iconográfica silencia as violências sobre os fatos ocorridos. Seleccionamos duas imagens para exemplificar como os temas são tratados. Abaixo, as imagens utilizadas nas narrativas da Guerra dos Emboabas (1708-1709) e Revolta de Vila Rica (1720).

A figura 14 nos mostra uma pintura da época, produzida pelo pintor austríaco Thomas Ender (1793-1875), notável viajante que desembarcou em nosso território durante a administração joanina. Analisando a imagem, notamos uma pequena movimentação de pessoas às margens de um rio. Um homem e uma mulher são representados com objetos que lembram bacias na cabeça, enquanto outros dois assumem um posicionamento de diálogo com essas pessoas. Notamos ainda a presença de um animal a uma certa distância das pessoas. Numa perspectiva mais distante, observamos uma estrada que conduz a um pequeno vilarejo, onde estão um grupo de pessoas sentadas, observando as águas do rio. A estrada termina num casarão que se destaca das demais casas na beira da estrada. Completa a paisagem as colinas e montes pintados de verde, representado uma vegetação ao entorno do vilarejo.

A pintura representa o Porto da Estrela, localizado às margens do Rio Inhomirim, no Rio de Janeiro. Esse era o ponto de partida para pessoas de outras regiões da colônia, e até mesmo de outros países, principalmente de Portugal. O local era rota obrigatória dos viajantes, dos estrangeiros, dos aventureiros que partiam para as Minas Gerais em busca de enriquecimento, chamados de emboabas.

A ilustração utilizada na figura 14 nos traz outra representação artística contemporânea da figura 13, porém, faz referência a uma revolta diferente. Percebemos no centro da pintura, em destaque, uma enorme engrenagem, impulsionada pela força da água que é transportada por canaletas até o mecanismo. A engrenagem maior está ligada a um mecanismo na extremidade direita. Ao lado esquerdo da imagem, percebemos um grupo de trabalhadores negros com um tipo de bacia na cabeça, seguindo uma ordem orquestrada de atividades.

A imagem pretende representar o mecanismo conhecido como “Roda do rosário”, que consiste numa roda d’água utilizada para drenagem das lavras. O dispositivo também é conhecido como engenho de drenagem. Observamos que os trabalhadores envolvidos no processo estão surpreendentemente organizados, obedecendo a sequência de coleta, transporte e depósito do material para mineração, quase como partes mecânicas da engenhosidade. Na parte inferior esquerda, notamos a presença de uma pessoa e de um cachorro que observam o ritmo monótono de toda a dinâmica empreendida.

As imagens selecionadas podem ser exploradas de diversas maneiras, sujeitas à criatividade do professor. A figura 13 representa uma cena provavelmente rotineira. A paisagem retratada servia como ponto de partida de vários aventureiros em busca de riquezas. Já a figura 14 tem um propósito diferente: a legenda informa que se trata de uma pintura com fins didáticos, utilizada para representar o bom funcionamento do mecanismo em favor da mineração.

Resguardadas as possibilidades criativas que podem determinar o uso das imagens pelos docentes, desconsiderando o propósito dos artistas em sua produção, podemos concluir que tanto a figura 13 quanto a 14, sem o apoio do texto e do contexto, não trazem informações explícitas e relevantes sobre a Guerra dos Emboabas e a Revolta de Vila Rica. São necessários conhecimentos mais bem elaborados e pesquisas que vão além da observação iconográfica para relacionar o porto da estrela, no Rio de Janeiro, com os emboabas, ou a Roda do Rosário com a exploração aurífera e a Revolta de Vila Rica.

Se utilizarmos os óculos da EREER para aprofundar nossa leitura, notaremos que as imagens seguem os mesmos critérios já apresentados pelo autor, tomando todo cuidado para não representar os escravizados em situações depreciativas, mesmo executando atividades braçais. Na figura 13, as pessoas retratadas transitam numa atmosfera de cordialidade, e na figura 14 estão organizados de tal maneira que parecem estar absorvidos pela dinâmica da máquina, funcionando mecanicamente.

Outra questão que deve ser explorada é o objetivo da pintura das obras. A figura 14 tem um desejo maior de se aproximar da realidade vivida, tentando transmitir relações presentes no cotidiano da época; já a figura 15 não demonstra esse interesse, o sentimento que o produtor da

imagem passa a acompanhar sua dedicação em tornar compreensível e eficiente o trabalho produzido pela Roda do Rosário.

A revolta desse período que mais dará ênfase à questão racial, sem dúvidas, será a Conjuração Baiana (1798). Talvez pela violência com que foram tratados os revoltosos, considerando a violenta repressão ao movimento, a imagem associada a esse evento também se distancia em certa medida do fato, privilegiando a religiosidade e a cultura africana, representada através da pintura “Enterro de uma mulher negra”, produzida pelo pintor Jean-Baptiste Debret, de quem a sutileza com que retrata o corpo negro já foi mencionada nesse trabalho. Nos próximos capítulos, as revoltas se deslocam para outras partes do continente americano, destacando o processo de independência dos Estados Unidos e Haiti.

Figura 15: Independência em São Domingo



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 8º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 104, 2018.

A imagem foi produzida pelo artista francês Jean-François Pourvoyeur (1784-1851). A primeira coisa que desperta nossa atenção é a sua riqueza de detalhes. O título é “Revolta negra em Santo Domingo, 16 de setembro de 1802”, e a obra original se encontra na Biblioteca Nacional de Paris. Essa imagem faz parte daquela categoria de imagens marcadas pela impossibilidade de esgotarmos sua leitura com uma única observação; é necessário lê-la e relê-la para captarmos todas as mensagens por ela transmitidas.

A representação oferece uma imagem vívida, retratando uma cena da batalha pela independência em São Domingos, atual República do Haiti. Iniciamos nossa leitura pela esquerda, onde notamos um grupo de soldados, representados por homens brancos, todos

uniformizados, seguindo um soldado que aparece em destaque, montado em um cavalo branco. O centro da imagem é tomado por uma fumaça branca que disputa lugar com o céu cinzento, a vegetação abundante e a topografia acidentada.

Buscando a origem da fumaça, percebemos um grupo de populares, pessoas negras trajando roupas simples. Estão dispostos de maneira sugestiva, aparentando armar uma emboscada para os soldados. Ao lado superior direito, notamos dois grupos de populares, o primeiro com armas nas mãos, apontando para os outros que aparecem na imagem com as mãos erguidas, em claro sinal de rendição. Logo abaixo, notamos o movimento de populares armados com ferramentas de trabalho e armas de fogo, rompendo obstáculos, indo apressadamente ao encontro da batalha.

Essa imagem pode sugerir diversas atividades. Uma cópia fiel pode ser encontrada com maior precisão de detalhes no site austríaco *meisterdrucke*³². De posse do link, é possível ampliar a imagem sem perder qualidade e viajar pelos detalhes impressionantes dos personagens que compõem a obra. Esse pode ser o ponto inicial para uma atividade diferenciada, utilizando imagens, observação, pesquisa e debate em sala de aula.

Diferente da representação das revoltas na América portuguesa, a imagem selecionada para leitura da independência do Haiti não esconde a violência, pelo contrário, enfatiza com detalhes o terror. O calor das batalhas transformou camponeses em guerrilheiros nas fileiras da resistência armada. A mudança de atitude na escolha da imagem me faz acreditar que o autor tenta demonstrar o impacto ideológico das batalhas nas demais sociedades escravistas, servindo como alerta e motivando mudanças no relacionamento com os escravizados.

Outra questão que a atividade nos coloca é o papel da apropriação de textos produzidos em outros contextos de produção, circulação e recepção na elaboração de exercícios nos livros didáticos de História. Verifica-se a diversidade de apropriações que um documento histórico pode assumir, dependendo de seu interlocutor, meio de divulgação e objetivos com a mensagem.

A unidade se encerra com os estudos sobre a sociedade brasileira no início do século XIX, tempos anunciados pela chegada da família real no Brasil. Na página 125, no box “Para saber mais”, o autor lança a proposta de leitura e interpretação de imagens com textos. Para o desenvolvimento da atividade, apresenta duas obras de Debret e dois trechos selecionados do livro “A viagem pitoresca e histórica do Brasil”, da historiadora Valéria Lima.

³² <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Jean-Francois-Pourvoyeur/819205/Revolta-negra-em-Santo-Domingo,-16-de-setembro-de-1802,-da-%22Hist%C3%B3ria-universal-do-s%C3%A9culo-XIX%22,-depois-de-Martinet.html>

A proposta do livro didático é descrever algumas das atividades que os escravizados realizavam no ambiente urbano. Os corpos negros são apresentados belos, bem feitos, com semblantes tranquilos, vestidos com roupas simples e executando tarefas braçais que não ferem nossa dignidade humana. O texto apresentado retoma a questão da importância do negro na formação social brasileira e privilegia o seu protagonismo na fonte escrita e iconográfica.

A unidade III encaminha os estudos para o processo que culminou na abolição da escravidão, em 1888. Lançando um olhar para a unidade como um todo, percebemos que a temática inicia com a questão da cidadania limitada do primeiro reinado e se encerra com a vida dos recém-libertos. Os estudos propostos nessa unidade serão importantes para a construção do conceito de cidadania, participação ativa na sociedade e conquista de direitos.

As narrativas e imagens utilizadas para representar as revoltas do período regencial não escondem as violências e o protagonismo popular. Na página 164, ao tratar da Revolta dos Malês, o autor trabalha as origens das pessoas que vieram escravizadas para o nosso território, conferindo uma atenção especial ao rei Gezo, do Daomé, atual Benin, região de onde vieram grande parte dos escravizados, o que rendeu o apelido de Costa dos Escravos.

Figura 16: Rei Gezo



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 8º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 164, 2018.

Propositalmente, ao contrário das leituras anteriores, iniciarei a análise pelo texto escrito, cujo título é *Revolta dos Malês (1835): Bahia*. O texto identifica a origem africana dos revoltosos, da etnia iourubá, informa sobre a associação do nome da revolta com o culto malê

e seu sincretismo religioso. O autor destaca a participação de afrodescendentes escravizados e libertos na insurreição e encerra o texto informando sobre o desenvolvimento e encerramento dos conflitos. No box que acompanha a imagem, podemos ler a seguinte mensagem: “Entre os africanos trazidos para o Brasil havia líderes religiosos, políticos e militares, e até mesmo reis, a exemplo do rei Gezo, que se vê na imagem, à frente”.

A imagem traz a representação de dois homens negros. O primeiro ocupa o centro da imagem, está vestindo um manto azul com detalhes em branco e um par de sandálias na cor dourada. Na mão direita, segura um cetro em formato de T. A figura exhibe um olhar imponente, utilizando como ornamentação brincos e pulseira que aparentam ser de ouro e um chapéu vermelho com plumas brancas, com uma fraca tonalidade de azul e vermelho. No alto, notamos uma refinada sombrinha enfeitada com pingentes de ouro, artefato que protege essa figura do sol. Atrás dessa figura de destaque, percebemos outro homem com um manto vermelho, usando brincos de ouro e uma túnica em listas coloridas verticais. Não utiliza calçados, porém, ostenta um olhar que sugere o sentimento de orgulho de estar ocupando essa posição.

O criador da pintura valoriza os traços e a beleza dos corpos masculinos. No fundo da imagem, percebemos três cabanas em formato de pirâmide, feitas em material semelhante à palha, com algumas pessoas ao seu redor, provavelmente retratando o modelo das moradias na comunidade. Na parte inferior esquerda, notamos uma vegetação – suas cores acompanham a opacidade do fundo da imagem, transmitindo uma mensagem de aridez. Segundo descrito na imagem, sua origem faz parte de um acervo particular.

Não é difícil achar essa imagem através de uma busca na internet. Trata-se da representação do rei Gezo, que governou o Reino de Daomé entre 1818-1858. Gezo é um exemplo invocado quando o assunto é o tráfico de escravizados africanos. Conseguiu riqueza, fama e status ao se posicionar contra o comércio transatlântico de escravizados proposto pela Inglaterra no século XIX, mantendo fortes laços com o tráfico no Brasil³³.

Analisando o contexto, notamos alguns desencontros. A legenda da imagem informa que líderes religiosos, políticos, militares e até mesmo reis eram trazidos do continente africano para serem escravizados no Brasil. Existem pesquisas realizadas com fontes orais que citam a história de um outro monarca congolês, Galanga, que foi rebatizado com o nome de Francisco, ficando conhecido por aqui como Chico Rei ³⁴. O problema está na possibilidade de livre associação entre os monarcas africanos. O rei Gezo ganhou notoriedade sendo comerciante de escravos, já os relatos que tratam do monarca escravizado se referem a outra figura histórica.

³³ Para saber: livro de de Alberto da Costa e Silva, “Francisco Félix de Souza, mercador de escravos”.

³⁴ Para saber mais: Chico Rei Congo do Brasil, em Memória Afro-brasileira. Imaginário, cotidiano e poder, 2007

Essa análise é um exemplo das possíveis confusões que podem acontecer na leitura livre entre imagem e texto, sem dialogar com mais fontes. Facilmente, um estudante associaria a mensagem transmitida à representação do rei Gezo. Devemos estar alertas para não produzir releituras errôneas sobre as condições de vida e trabalho dos escravizados trazidos em nosso território. Acredito que, na tentativa de tentar se afastar dos estereótipos desumanos, das violências sofridas pelos nossos ancestrais africanos, o livro didático cometeu exageros.

O livro didático analisado, dedicado ao 8º ano, está bem servido de imagens e temas que podem ser trabalhados dentro da perspectiva da EREER: o processo abolicionista, os imigrantes, a política de branqueamento populacional e as teorias raciais do século XIX, como já trabalhamos na figura 06 (ver página 91). O objetivo é selecionar somente alguns exemplos nessa empreitada, pois não conseguiremos esgotar as oportunidades de análise.

3.5 O LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

A imagem selecionada para ilustrar a capa do livro didático do 9º ano registra um momento da apresentação da dança do xote realizada em um Centro de Tradições Gaúchas de Santa Maria, RS, em 2017³⁵. A dança gaúcha envolve ritmo, melodia, indumentária característica, tudo isso em defesa da manutenção da tradição. A dança é uma variante do xote alemão, dançado por casais, e foi trazida para o Brasil na década de 1850. Não demorou para sair dos lares abastados e se incorporar no gosto popular. Em 2005, a dança foi reconhecida como patrimônio imaterial do estado do Rio Grande do Sul.

A imagem traz a representação de um casal trocando olhares e sorrisos. À esquerda, um jovem trajando casaco, calça e chapéu preto, lenço vermelho e botas com um par de esporas. À direita, uma jovem retribui o olhar enquanto mantém uma das mãos tocando a mão de seu parceiro e outra mão erguendo levemente o vestido, em um gesto de cumprimento. Ela traça um vestido branco com detalhes vermelhos na parte superior, nas mangas, na cintura e na barra inferior. Os cabelos estão presos. O cenário foi montado representando o campo, a natureza. No canto superior direito, espectadores observam os movimentos da dança.

Assim como nas outras capas de livro didático, o primeiro ponto que nos chama a atenção é a indumentária, que se associa imediatamente com a tradição apresentada. As primeiras manifestações da dança do xote vieram da Europa para o Brasil em 1851. No início, era apreciada pelos grupos sociais mais abastados. Não demorou para fazer parte do gosto

³⁵ Ver figura 04, p. 088

popular, sofrendo ressignificações e adaptações aos padrões sulistas. O xote de duas damas, representado na fotografia, é uma variante sulista, na qual o cavalheiro dança acompanhado de duas damas.

O livro do 9º ano segue a mesma métrica de divisão em quatro unidades e possui 272 páginas. A primeira unidade possui quatro capítulos, iniciando com o processo de Proclamação da República e encerrando com o avanço e afirmação dos movimentos sociais no período varguista. A representação da imagem “Redenção de Cam” é retomada na página 26, a fim de propor uma reflexão sobre a presença de imigrantes europeus no Brasil. Esse quadro é um exemplo da imensurável possibilidade de abordagens que pode ser utilizado em momentos de aprendizagem.

Figura 17 : Os negros no pós-abolição



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 9º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 59, 2018.

A imagem acima acompanha a leitura do texto, que informa sobre o mundo do trabalho pós-abolição. Verificamos um casal de idosos afrodescendentes. À esquerda, o homem está trajando calça e camisa simples, com os pés descalços, sentado com uma mão sobre a perna e outra segurando um tipo de cuia de chimarrão. Ao lado, uma chaleira de ferro completa a

imagem. Na parte central, a figura de uma mulher com uma protuberância no pescoço – pode ser um lenço ou ela pode estar acometida pelo bócio –, vestindo um casaco e saia simples, de pés descalços, com as mãos cruzadas, amparadas em uma estrutura de madeira. À direita, percebemos galhos secos amontoados, sugerindo a intencionalidade em formar uma cerca.

A paisagem está em preto e branco. As pessoas estão na frente de um pequeno casebre feito com pedaços de madeira sem beneficiamento, entrepostos no sentido horizontal e com um material parecido com argila para vedar os espaços. A casa está coberta com telhas irregulares, sobrepostas de maneira irregular. A porta de entrada segue o mesmo padrão rústico, fabricada com três tábuas. A casa está no meio de uma área de vegetação, com diversas árvores ao redor.

Esse é um exemplo de quando a imagem complementa o texto escrito. Ela transmite um sentimento de fadiga, pobreza e descuido, enfim, traduz o abandono do Estado. Os olhares dos personagens transmitem cansaço diante de uma vida de desgaste pelo trabalho. Nota-se a falta de expectativas e de políticas públicas que amparassem os ex-escravizados.

Essa imagem faz parte da coleção Lunara, do acervo do museu Joaquim José Felizardo, de Porto Alegre³⁶. A data é de 1900 e o título da fotografia é “Negros libertos”. O texto relacionado com a imagem informa que as escolhas para esses nossos ancestrais estavam restritas a negociar com os senhores a permanência nas fazendas ou mudar para as cidades sonhando com uma vida melhor. Qualquer uma das alternativas levaria a um futuro incerto. Se conseguissem negociar a permanência na fazenda, a relação era análoga à escravidão. Se a sorte fosse lançada nas cidades, enfrentariam a luta por emprego, moradia e salário, lembrando que muitos eram impedidos até mesmo de circular livremente em vários locais públicos das cidades, sujeitos a perseguições religiosas, culturais e raciais, sofrendo a ação rígida do policiamento.

O não silenciamento diante dessas páginas de nossa história, dos capítulos de sofrimento, dos desafios e das condições desumanas a que foram submetidos nossos ancestrais, pode e deve contribuir com a nossa luta, colaborando com um discurso de denúncia, resistência e militância. Seguindo com a temática da denúncia, as próximas narrativas textuais fornecem informações sobre o papel social desempenhado pela Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro.

A imagem utilizada para dialogar com o texto, que traz informações sobre a imprensa negra, traz uma fotografia da década de 1920, na qual cinco homens negros bem-vestidos estão em ambiente de trabalho. Uma pequena dá um toque especial na fotografia, acrescentando docilidade num ambiente sério e contestatório. Na página 61, duas fotografias afirmam o

³⁶ <https://www.ufrgs.br/jornaisliterarios/acervodigital/porto-alegre-no-seculo-xix/foto-4775f-2/>

protagonismo negro e ilustram o texto sobre a cultura afro-brasileira no pós-abolição. À esquerda, a representação fotográfica de Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), destacado escritor carioca, e, na parte direita, Benjamin Oliveira (1870-1954), artista circense criador do teatro popular brasileiro.

Figura 18: Frente Negra Brasileira - FNB



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 9º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 62, 2018.

Para dialogar com o texto da página 62, que descreve a trajetória de lutas e conquistas da Frente Negra Brasileira, o material didático fornece uma imagem fotográfica com diversos militantes do movimento em frente a uma das sedes da FNB. Podemos ver na imagem muitos homens, mulheres e crianças, todos bem-vestidos, transmitindo um sentimento de orgulho em ser parte integrante daquele registro. Alunos e professores de música trajando uniformes da banda. Nas laterais, estão hasteadas duas bandeiras nacionais.

A imagem transmite muitas mensagens, muitas possibilidades de análise e leitura. O primeiro sentimento seria o de orgulho por fazer parte desse movimento. Os homens bem-vestidos representam os ideais político-partidários que a FNB encampava. Os músicos, as crianças e as mulheres demonstram a preocupação com a educação formal das novas gerações. Essa organização social é considerada por muitos como a precursora dos movimentos ativistas que até hoje mantêm sua pauta de luta contra os racismos.

"A educação era vista muitas vezes como a principal arma na *cruzada* contra o *preconceito de cor*", explica Petrônio Domingues (2008), que acreditava que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo.

Desde os tempos que remontam ao início da instituição da escravização africana no Brasil, os negros sempre adotaram uma postura de resistência. Organizações, irmandades e associações foram fatos constantes nessa guerra pela libertação. Temos que destacar que nenhuma iniciativa teve a força político-social da FNB, que durou até 1937, quando foi dissolvida pelas políticas do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. A imagem proposta para dialogar com o texto consegue transmitir esse sentimento de empoderamento negro.

A imagem representa ainda uma das variedades de enfoques. Nessa produção, que tem como centralidade a atuação de negros brasileiros em diversos espaços sociais de ativismo político, como teatros, apresentações musicais, clubes recreativos, grupos carnavalescos, escolas, times de futebol e política partidária, mostra nossos ancestrais negros em coletivos, preocupados com questões relacionadas à educação. Em seu conjunto, essa produção traz diversas contribuições fundamentais para o entendimento acerca do protagonismo negro em diferentes contextos históricos, geralmente marcados por práticas sociais de exclusão de sujeitos históricos negros (racismo, discriminação, invisibilidade social, etc.) e por relações étnico-raciais assimétricas e hierárquicas, isso em um tempo posterior ao fim da escravidão e, portanto, são contribuições necessárias para o reposicionamento dos negros na história nacional e na memória histórica, tal como pressupõe a Lei 10.639/03 (ROZA, 2007, p. 19).

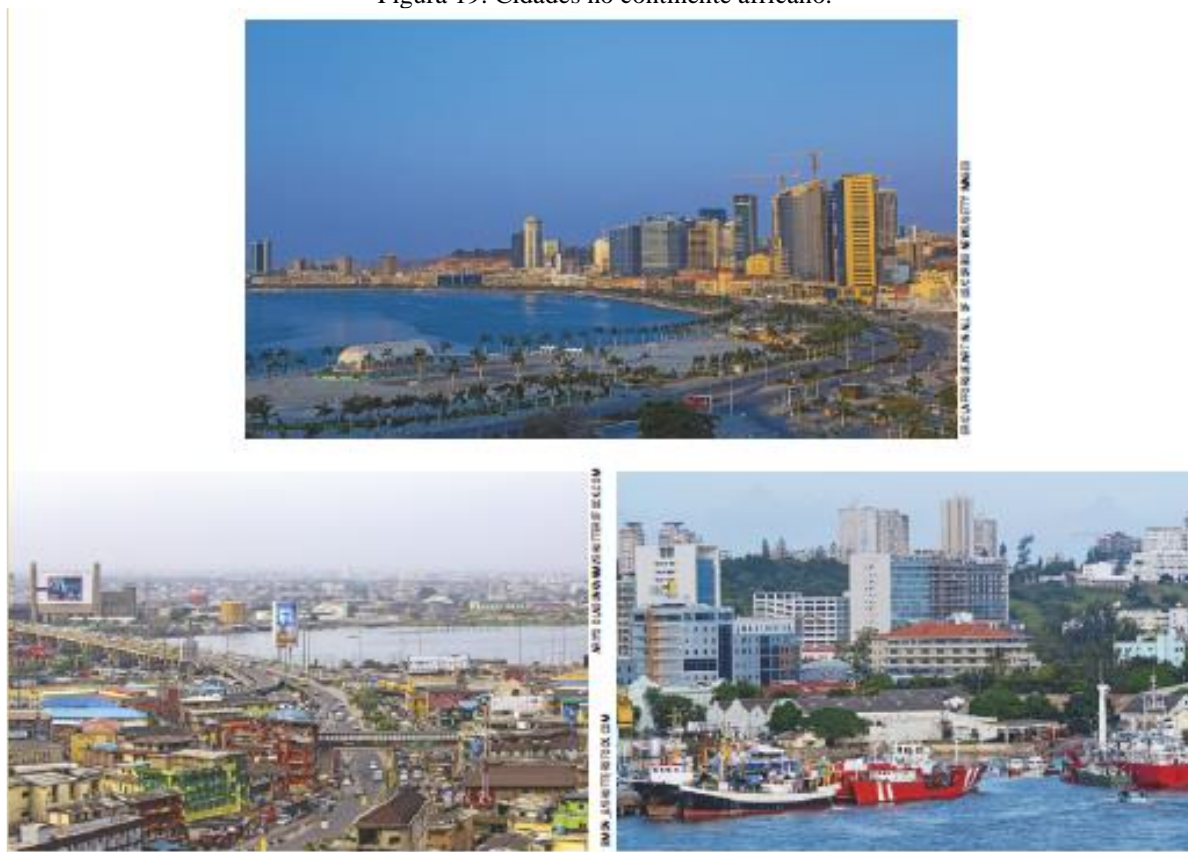
A unidade II possui 4 capítulos, que irão tratar sobre a primeira e a segunda guerra mundial. Durante essa unidade, o material didático tenta inserir momentos para a reflexão sobre o protagonismo negro. Na página 109, o livro traz uma fotografia do músico Louis Armstrong e seu trompete. A imagem dialoga com a legenda, que narra o jazz e sua identidade negra. Na página 116, no box "Para saber mais", um texto informa sobre as Olimpíadas de 1936. Uma fotografia do estadunidense Jesse Owens, que conquistou quatro medalhas nos jogos olímpicos de Berlim, chama atenção para o discurso de frustração nazista com os resultados. Mais uma fotografia é ilustrada na página 126, que traz a representação de um grupo de soldados em momento de partida. Um soldado negro ocupa o centro da imagem, marcando a cena de despedida da família rumo à segunda guerra mundial.

Nas imagens selecionadas pelo autor, a figura do negro emerge num ambiente de heroísmo no protagonismo mundial dos eventos, através da música, da cultura popular, dos

esportes e da participação na guerra mundial. Os textos informam sobre as atrocidades cometidas e incentivadas pela ideologia racista do nazismo. Essas imagens não trazem o negro vitimizado, discriminado, pelo contrário, constroem uma representação positiva, portadora de uma identidade combativa e vencedora.

Na unidade III, os assuntos estão divididos em 4 capítulos. Os temas são direcionados para o mundo pós-guerra, o cenário bipolar e as revoluções socialistas. No capítulo 11, a questão do nacionalismo africano e asiático é retomada. Três imagens fotográficas são apresentadas com as seguintes indagações: Você sabe onde ficam essas cidades? Com qual ou quais cidades brasileiras se parecem? Se a África possui cidades prósperas, como essas que você vê na foto, por que, então, na televisão e no cinema é mostrada quase sempre como uma grande savana habitada por leões, girafas e elefantes? Por que a mídia quase nunca mostra cidades africanas? O que isso pode significar?

Figura 19: Cidades no continente africano.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 9º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 164, 2018.

Se o professor destinar um breve tempo de sua aula para análise das imagens em conjunto com os estudantes e seguir os questionamentos propostos no material didático,

certamente, reconhecerá o objetivo do autor. Ao serem indagados, os estudantes dificilmente associariam as imagens fotográficas ao continente africano. Se a mediação docente dedicar um pouco mais de tempo, solicitando que descrevam o continente africano, notará a predominância de narrativas associadas somente aos aspectos geográficos e às desigualdades sociais: as savanas, matas, ou então, um continente castigado pela fome e doenças.

A propósito, as imagens acima representam, na parte superior, a cidade de Luanda, em Angola (2014); à esquerda, a cidade de Lagos, na Nigéria (2012); e à direita uma representação da cidade de Maputo, em Moçambique (2014). A bela visão urbanística e litorânea pode ser associada a diversas cidades de qualquer parte do planeta. Ao incentivar esse debate em sala de aula, o objetivo não é esconder a pobreza que, aliás, está presente em todo canto do mundo, mas justamente refletir como se deu a representação ideológica do continente africano

O objetivo da reflexão é justamente o oposto: é trabalhar na desconstrução dos preconceitos e estereótipos inculcados em nosso imaginário desde nossos primeiros anos de vida. O objetivo é demonstrar que a pobreza existe em todo lugar, assim como em nosso país, onde as desigualdades sociais são imensas. Matas, áreas de preservação e florestas existem até mesmo no continente europeu, mas porque foi construída essa associação apenas com o continente africano? Quais interesses estão envolvidos? Que grupos são prejudicados e que grupos mantêm privilégios?

Nas páginas 165 e 166, o autor propõe o conhecimento de conceitos que proporcionaram esse renascimento cultural africano: o pan-africanismo e a negritude. O pan-africanismo surge através de pensadores afrodescendentes que encabeçam a luta contra a pobreza e a opressão racial. O movimento político-literário conhecido como negritude também surgiu nesse período e alimentou positivamente o sentimento de libertação de diversos países no continente africano.

Acompanhando a leitura do texto, o material didático apresenta uma imagem fotográfica do ativista político jamaicano Marcus Garvey (1887-1940), um dos símbolos da ideologia pan-africana. Vários nomes poderiam acompanhar essa lista: o ex-presidente do Senegal, Léopold Sédar Senghor (1906-2001), que também está representado na página 166; o também senegalês Alioune Diop (1910-1980); o poeta e ativista martinicano Aimé Fernand Césaire (1913-2008); enfim, essa lista poderia ser bem mais extensa, trazendo outras personalidades de destaque que serviram de luta e inspiração para o movimento negro.

A ideologia propagada nos discursos e bandeiras de luta desses intelectuais estavam pautadas na valorização e união cultural da matriz africana e na rejeição radical da dominação colonialista. Nesse terreno, floresceu a negritude, o sentimento de afirmação e valorização do negro, bem como as bases teóricas para uma ressignificação conceitual de raça. Seguindo essa

linha narrativa, o material didático traz informações sobre a independência do Congo, Angola e Moçambique. A luta contra a política do apartheid na África do Sul ocupa destaque nos textos e imagens das páginas 172 e 173, onde é utilizada uma imagem que apresenta banheiros separados para brancos e negros, ratificando os aspectos do regime segregacionista.

Figura 20: Nelson Mandela

O fato chocou a opinião pública mundial: alguns países passaram a boicotar economicamente a África do Sul, e a ONU determinou a proibição da venda de armas ao país. Sob forte pressão interna e externa, o governo sul-africano anulou as leis do *apartheid* em 1990; Nelson Mandela foi libertado da prisão, o CNA recuperou a legalidade e os negros passaram a ter os mesmos direitos civis e políticos dos brancos.

Em 1994, ocorreram as primeiras eleições com a participação dos negros na África do Sul. Mandela foi eleito presidente da República e, com o apoio da maioria no Parlamento, conseguiu mais uma conquista: aprovou a Lei de Direitos sobre a Terra, que restituiu às famílias negras as terras que lhes tinham sido usurpadas havia décadas.



Nelson Mandela, depois de falar sobre o Dia Mundial da Reconciliação, em 8 de setembro de 2000, Melbourne, Austrália. Da prisão, ele liderou o processo de negociação que extinguiu o *apartheid*. Amado por seu povo, e respeitado internacionalmente, Mandela recebeu, em 1993, o Prêmio Nobel da Paz. E no ano seguinte foi eleito presidente da República de seu país.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, A. *História, Sociedade & Cidadania*. 9º ano, 4. ed. São Paulo: FTD, p. 173, 2018.

Iniciamos nossa pesquisa com uma frase de Nelson Mandela e encerramos nossa análise com uma imagem desse importante líder, ícone, símbolo de luta e de orgulho de uma raça. Um homem que inspirou e é sinônimo de inspiração, de sentimentos nobres de humanidade. Arrisco afirmar que qualquer tema antirracista ilustrado com essa imagem transmite um discurso forte e representativo, pois seu carisma é cativante. Essa imagem estampa camisetas, folders, informativos e segue associada com seu poder mobilizador, narrado inúmeras vezes pelos seus atos e escritos.

A unidade III encerra com um capítulo dedicado ao fenômeno populista no Brasil e às ditaduras militares na América Latina. A última unidade do livro didático convida aos estudos do Brasil contemporâneo: o processo de redemocratização, a constituição de 1988, o impeachment da presidenta Dilma e, na conjuntura internacional, traz o fim da guerra fria, o processo de globalização e o cenário atual com um mundo multipolarizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos espaços que interferem e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo da escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. Ser negro ou não vai além da cor da pele, é uma ação política consciente. Identificar-se enquanto negro, sentir-se pertencente a esse grupo social, orgulhar-se de sua história e cultura, isso tudo é um ato de liberdade.

No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afrodescendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra. (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

Assumir a identidade racial negra perante uma sociedade extremamente racista como a nossa é um processo extremamente difícil e doloroso. Outro desafio de igual dificuldade, apontado pelo sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), está “em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correcional); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira”.

Ser negro possui vários significados, que resultam da escolha da identidade racial que tem na ancestralidade e fenótipo nossas marcas. Somos confrontados por toda uma produção cultural e política congênita à nossa identidade racial, que é repleta de conflitos existenciais. Boaventura de Souza Santos (2009) defende a ideia de uma educação que parta dessa conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”. Ou seja, questionar as mazelas existentes e reconstruir nossa história.

O discurso de neutralidade se transforma em ato de omissão no ambiente escolar, seguindo na contramão do combate aos racismos. Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ela ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre ‘os outros’,

contribuindo na formação de quadros intelectuais e políticos, e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011, p. 112).

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005-A, p. 46)

Essa atividade de pesquisa se inscreve nesse empreendimento reivindicatório. Ao propor análise das mensagens transmitidas pelas imagens nos livros didáticos, estamos contribuindo para a observância da lei nos materiais didáticos e demonstrando possibilidades de discursos e narrativas favoráveis à sua utilização.

Quando não refletimos seriamente sobre as questões raciais, esquivando-nos de ações e políticas afirmativas que objetivam criar oportunidades iguais para brancos e não-brancos, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para nossos estudantes os processos que legitimam as manifestações racistas em nossa sociedade. Se nosso desejo é lutar contra o racismo, precisamos nos reeducar e, para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, respeitando a ancestralidade africana. Além de interrogar leituras hegemônicas acerca do passado nacional, a leitura dessa pesquisa contribui na produção de materiais que podem se transformar em possibilidades de didáticas na sala de aula.

A professora Petronilha Silva adverte que esta questão envolve outros ambientes que vão além do escolar. “o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais”. (SILVA, 2007, p. 490).

A ação mediadora docente é o fio condutor para a real implementação das políticas afirmativas no ambiente escolar, o passo inicial para a transformação social. Para tanto, não basta dispor de materiais didáticos bons, de ferramentas educacionais acessíveis, é preciso a incorporação dessas ações em nossas práticas diárias. Como bem adverte Roza, a recepção de

políticas públicas, assim como das diversas prescrições curriculares e legais, não ocorre tal como sugerida pelas instâncias institucionais proponentes. Geralmente, a recepção é fruto de um amplo processo de apropriação do conteúdo e das ações propostas (ROZA, 2007, p. 14).

A produção historiográfica sobre o pós-emancipação, em seu conjunto, vem se desenvolvendo contribuindo com a incorporação de novos sujeitos históricos às interpretações sobre o passado brasileiro, especialmente, colocando relevo na experiência pretérita afro-brasileira como uma das facetas fundamentais para a reflexão acerca dos embates travados em torno dos sentidos e significados de raça, trabalho e cidadania construídos por tais sujeitos a partir do final do século XIX no Brasil. (ROZA, 2007, p. 18)

As pesquisas sobre as relações étnico-raciais vêm se caracterizando pela presença de uma variedade de enfoques, perspectivas analíticas que trazem sujeitos silenciados em nossa narrativa tradicional. Uma das muitas maneiras de verificarmos como está sendo essa implementação é através da análise das potencialidades das imagens, mostrando que elas podem exceder o objetivo ilustrativo, transmitir mensagens elucidativas e claras que irão colaborar com as relações étnico-raciais. Até mesmo através de seus silenciamentos e ausências, como percebemos em nossa análise.

Em imagens produzidas a partir do século XVI para representar a diversidade, chama a atenção o fato de europeus não estarem representados, ou se estiverem, ocupam posição privilegiada – primeiro plano, nível de localização mais alto. Mas, se estão localizados no mesmo nível, ocupam o centro da imagem e estão cercados por indígenas, aborígenes, africanos em atitude de adoração, agradecimento, todos distantes de cenas representadas ao fundo, em que os não civilizados engalfinham-se em lutas tidas como selvagens. Nestas representações, os colonizadores portam instrumentos que simbolizam “a civilização”: a bíblia, armas de fogo, máquina a vapor. (WOOD, 2003 apud SILVA, 2007, p. 497).

Acho pertinente, nessas considerações finais, voltar a mencionar que, ao adotarmos o termo raça para definir as pessoas não-brancas, historicamente marginalizadas nos aspectos políticos e sociais, não fazemos na ideia de julgar um grupo como superior ou inferior, pelo contrário, usamos como uma interpretação sócio-político e histórica do referido termo.

Devido a essa forma como a *raça* opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo *raça* para falar sobre a realidade do negro brasileiro. Esses profissionais entendem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo *etnia*, mas também discutem que, no caso dos negros brasileiros, substituir o termo *raça* por *etnia* não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. Por isso, esses pesquisadores e militantes, ao falar sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo *raça*, porém, com outro sentido e com outro significado. (GOMES, 2005-A, p. 47).

O preconceito como atitude não é uma característica inata do ser humano. Ele é construído, aprendido e repassado socialmente. Ninguém nasce preconceituoso – aprende a sê-lo em nossa trajetória social, que se inicia na família, com os amigos da rua, vizinhos, escola, igreja. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005-A, p. 55), “[...] podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto”. As atitudes raciais negativas se fortalecem na medida em que os espaços de sociabilidade aumentam e alimentam o preconceito aos negros, indígenas, mulheres, homossexuais, idosos, pessoas em vulnerabilidade econômica. Ou seja, aprendemos socialmente a sermos racistas.

Aprendemos, primeiramente, através da educação informal que, conforme sua tradição e cultura, nos prepara “para” as relações étnico-raciais. Como já citado, esse terreno é um solo extremamente fértil, vasto e diverso. Essa educação nos prepara para agir “sobre” as relações raciais. Todos carregam resquícios dessa educação e proferem discursos prontos “sobre” o racismo. Mas, poucos tratam “do” racismo. A diferença está no lugar de fala: um se coloca do lado de fora, outro no interior desse debate. O lado de dentro não é um espaço restrito aos negros; deve ser um espaço plural, ocupado por todos os brancos e não-brancos comprometidos com o tema.

Sabemos que o professor, em sua prática, na sala de aula ou fora dela, difunde idéias políticas sobre a sociedade quando expressa juízos de valor sobre justiça, liberdade, igualdade, etc. Da mesma forma, ao demonstrar padrões de comportamento como aceitáveis ou não, colabora para o controle social pela assimilação desses padrões pelos alunos. Esses padrões éticos podem ser de conformismo ou de mudança, de crítica ou de aceitação. Dessa maneira, o professor exerce de fato uma influência sobre a concepção política dos seus alunos frente à sociedade. (SANTOS, 2008, p. 108).

Aqueles que ultrapassaram a barreira do envolvimento com a organização escolar e admitem o comprometimento com práticas antirracistas e de transformação social percebem que a escola tem estado a serviço de uma determinada classe, que não é a oprimida, o que nos leva a crer que as concepções ideológicas transmitidas têm servido para justificar as desigualdades, ocultar e mascarar contradições, tornando as práticas racistas ainda mais cruéis.

Discutir sobre as relações étnico-raciais no contexto educativo é essencial para compreendermos a trajetória educacional do negro no Brasil. É importante destacar que a história da educação da população negra foi marcada por muitas desigualdades que se verificam até os dias atuais. Por muito tempo, o negro era excluído das representatividades educativas, e o livro didático, como guia educativo, não trabalhava sobre a cultura do afrodescendente,

privando a participação do negro tanto no processo da História do Brasil, quanto no âmbito educativo de forma geral.

É importante que as questões sociais que contribuem na formação do aluno estejam interligadas ao conteúdo da aula ministrada pelo professor. Em tese, a ação educativa que envolve questões sociais precisa ser dialogada em sala de aula. Nesse viés, é importante destacar que as temáticas que envolvem a cidadania fazem parte de toda a ação escolar, que vai desde o planejamento docente à ação em sala, e precisam ser debatidas com frequência em todo o espaço escolar.

A EREER atua no sistema de ensino formal, mas suas ações conscientes e intencionais ultrapassam o espaço físico da escola, atingindo o espaço social e cultural que envolve a escola, promovendo a transformação social dos indivíduos. Repetindo mais uma vez a frase de Fanon, “libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude”. Acreditamos que esse trabalho de pesquisa pode contribuir para a reflexão docente, auxiliando o desenvolvimento do trabalho em sua área. Porém, somente isso não basta, como aponta a professora Petronilha:

Não cabe aqui alongar-me, mas é importante destacar que entre as dificuldades estão as relações que muitos de nós, docentes, mantemos com as administrações dos sistemas de ensino e também com nossos alunos. O mais sério é que pretendemos educar nossos alunos para serem cidadãos participativos e democráticos, capazes de combater discriminações e não poucas vezes não nos sentimos encorajados a combater as discriminações que se arremetem contra nós: condições de trabalho não favoráveis, baixos salários, desqualificação da profissão e da formação. (SILVA, 2007, p. 500).

O combate às práticas racistas deve ser consistente e sistemático. Não mais tratar “sobre” o racismo, e sim “do” racismo. Verificamos então que refletir sobre as questões raciais não é algo particular a um grupo étnico/racial; trata-se de uma questão social, política e cultural. “*O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças*” (GOMES, 2003, p. 40). As relações de ensino e aprendizagem devem partir das diferenças raciais, das manifestações racistas, das discriminações e ofensas, para então construirmos em nossos futuros cidadãos o desejo pela mudança, pela transformação social. Nisso consiste nosso papel docente: o despertar de consciências.

Utilizando as sábias reflexões da professora Nilma Lino Gomes (2003, p. 42), “Talvez, um dos primeiros passos a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial”. Nosso comprometimento para romper com essa ideologia vai além do posicionamento ideológico, é uma ação política de enfrentamento aos processos raciais

excludentes. A luta pela equidade racial exigirá um posicionamento consciente e ativo. Isso implicará em discordâncias, negociações, tensões, conflitos, mas tudo isso indica ação, militância. Enfim, nós, educadores, desenvolvemos nossas ações num espaço social que não pode abrigar a omissão ou a neutralidade.

ROTEIRO E CUIDADOS UTILIZADOS NA LEITURA DAS IMAGENS

Como expomos nas páginas anteriores, desde os tempos mais remotos exploramos o poder comunicativo das imagens. Devido a seu poder comunicativo pode transmitir mensagens desde as mais simples até as mais complexas de forma rápida e eficaz, influenciando a opinião pública, a cultura, a política, a arte, entre outros. Vale destacar que a leitura das imagens podem causar polêmicas ou visões distorcidas, dependendo de como os destinatários as interpretem. Diante disso, é necessário alguns cuidados para o uso desse recurso em sala de aula.

De forma sucinta, descreverei o roteiro e os cuidados observados na leitura das imagens utilizadas em nossa análise. Citando Peter Burke (2017), eu espero que os leitores não se apropriem desses escritos como se fosse uma “receita”. Ao contrário, tento mostrar que as imagens, muitas vezes são ambíguas ou polissêmicas. Devido a isso, sua análise necessita ser colocada em seus devidos contextos, obedecendo a alguns critérios.

Muito mais do que uma receita pronta, com procedimentos passo a passo, o que propomos é a ação mediadora docente, a fim de, superar a atitude contemplativa que leva a passividade e, muitas vezes, ao silenciamento pedagógico. A proposta é criar ambientes favoráveis para que nossos estudantes desenvolvam a autonomia e a postura crítica sobre os chamados “temas sensíveis”, educando olhares e sentidos nessa leitura. Sendo assim, o ato pedagógico e a participação ativa do estudante, aparecem como um único ato, o ato educativo.

O primeiro procedimento adotado em nossa análise consiste em identificar as técnicas utilizadas na produção das imagens: pinturas, fotografias, obras de arte ou charges são categorias diferentes e carecem de atenção singular em seu tratamento. Devemos lembrar que, a imagem é somente uma representação produzida por mãos humanas através de diferentes meios e técnicas, para representar objetos, pessoas, paisagens, jamais devemos ser atraídos para a armadilha de confundi-la com o real.

Podemos chamar esse momento de “crítica da fonte”, no qual, realizamos os primeiros questionamentos: qual é o tipo de imagem? Quem produziu? Como foi produzida? Que técnicas foram adotadas? Qual o propósito da produção da imagem? Contexto histórico, geográfico e social de sua produção? Nesse momento devemos fazer perguntas para nossa fonte, “interrogando-a da mesma forma que advogados interrogam testemunhas durante um julgamento (BURKE, 2017, p. 13).

As imagens, assim como textos e testemunhos orais, são fortes evidências históricas, uma fonte, um testemunho, um vestígio do passado. Uma testemunha pode presenciar o fato de um ponto de vista específico, que difere da narrativa usual dando enfoques a outras

perspectivas. Cabe então ao mediador ter essa clareza metodológica em sua interrogação. “Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho” (BURKE, 2017, p. 27).

Estamos condicionados culturalmente a realizar a leitura de textos da esquerda para a direita, associando as letras, formando palavras, frases, enfim, decodificando as mensagens e seu sentido. Este olhar está tão naturalizado que, inconscientemente, transportamos essa percepção para a leitura de imagens. Esse olhar associativo está presente em muitas imagens, servindo a propósitos de indicar tempo, cronologia, ação, efeito, enredo, etc. Entretanto, existem imagens que nem sempre obedecem a essa métrica, a imagem artística, por exemplo, pode mostrar o mundo de maneira não linear sendo representada através de curvas, cores, retas que se cruzam e se sobrepõem de diferentes maneiras, necessitando de outros olhares para decodificá-la.

Para tanto, é necessário “reler”, repensar, perceberemos que sua leitura e suas mensagens não se esgotam em um breve olhar, em apenas uma linha, ou somente em uma única direção. As imagens nos obrigam a lê-las da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, de baixo para cima, de cima para baixo, enfim, a cada releitura em direção diferente estaremos nos deparando com novos sentidos e interpretações. Mesmo iniciando nossa leitura da esquerda para a direita, devemos estar atentos a essa armadilha interpretativa.

Podemos citar como um exemplo a figura 07. O material didático dedica uma página para exibir uma série de seis fotografias distribuídas em duas linhas. Certamente, as imagens estão dispostas intencionalmente pelo autor, obedecendo a métrica da esquerda para a direita, a fim de representar uma linha cronológica, partindo de fotografias em escala de cinza (passado) até a fotografia com cores fortes (representando o presente). A análise não precisa se restringir somente a essa função, é necessário observar e comparar poses, gestos, utensílios e vestimentas, devemos “reler” utilizando outras linhas de direção.

A cada nova leitura, descobriremos novas mensagens, novas informações que aproximam e distanciam nossas percepções sobre as imagens. Várias narrativas podem ser direcionadas, várias perguntas formuladas. Percebemos que as imagens mais antigas retratam crianças brancas, ao passo que, ao aproximarmos do presente o autor utiliza modelos negros. Será obra do acaso, ou é o protagonismo negro se fazendo presente? Será que há vinte anos atrás essa imagem seria selecionada?

Vale destacar que, conscientemente ou não, todos que contemplam a imagem realizam sua leitura e a decodificam com seus conhecimentos, com seu arsenal de informações e cultura. A diferença é que, desprovida de uma crítica racial, social e histórica o resultado pode ser

desastrosos, pode servir para afirmar estereótipos negativos e discursos negacionistas. Segundo Burke (2017, p. 211). “O olhar, frequentemente expressa atitudes sobre as quais o espectador pode não estar consciente, sejam elas de medos, ódios ou desejos projetados no outro”. Enfim, um olhar distorcido pode trafegar na contramão da EREER e se transformar numa armadilha interpretativa.

A crítica da fonte afasta qualquer função meramente ilustrativa que a imagem possa estar exercendo no livro didático. O segundo momento está amparado pelo método descrito por Panofsky (2007). Analisaremos o contexto que ela ocupa no material, o tema proposto e o (s) objetivo (s) a serem atingidos. Perceberemos então que, mesmo sendo destinada a determinados fins (ilustrativos, por exemplo) elas podem contribuir à mediação de aprendizagens de maneira diversa ao seu objetivo inicial. A seguir, tentarei demonstrar através de exemplo.

Retomamos a análise da figura 13. Se lançarmos um olhar rápido, acrítico, julgamos que a imagem é insatisfatória para dialogar com o tema proposto (Guerra dos Emboabas), pouca, ou nenhuma relação entre a imagem selecionada e o tema abordado. Trata-se da pintura do austríaco Thomas Ender (1793-1875), o qual, foi integrante de um grupo de viajantes, misto de pesquisadores e artistas europeus convidados para realizar uma missão científica em nosso território durante o período joanino. As pinturas são registros, testemunhos das impressões do artista sobre o Novo Mundo durante sua estadia em nosso território entre 1817 e 1818³⁷.

A proposta da paisagem é transmitir a sensação de um dia qualquer no cotidiano do Porto de Estrella, no Rio de Janeiro. Seguimos então com nosso interrogatório à fonte: Que relação há entre a pintura e a guerra dos emboabas? Mediante pesquisa, descobrimos que o porto de Estrella era o ponto de partida para todos aqueles que se aventurassem para o interior do país, inclusive, o próprio artista passou pelo local, provavelmente, sentiu necessidade de transmitir seu testemunho sobre o local.

Descortina-se então, a primeira relação entre a escolha da pintura e o tema proposto. Certamente, os emboabas, considerados pelos bandeirantes paulistas como "estrangeiros, forasteiros", sujeitos históricos do tema proposto, passaram por esse local para chegar até as Minas Gerais. Da mesma maneira, escravizados, libertos, europeus, migrantes de outras regiões brasileiras também conheciam essa paisagem e partiram dali em busca de sonhos, aventuras ou trabalho. O local que agora é desconhecido por nós foi espaço de memória para a época.

Muito além da função ilustrativa, a imagem nos fornece novas informações que, trabalhadas em sala de aula, podem se transformar em conhecimentos sobre a época estudada.

³⁷ Para saber mais: BERGER, Paulo. *Pintura e pintores do Rio antigo*. Rio de Janeiro: Kosmos, 1990.

Podemos discorrer sobre a variedade de pessoas que passaram por esse local, seus sonhos, suas expectativas, podemos explorar os meios de transporte da época, discutir sobre quem eram os emboabas. Enfim, a ação mediadora do professor e a crítica da fonte podem enriquecer os conhecimentos em sala de aula com o uso da imagem.

Talvez, a armadilha mais perigosa que se apresenta para o mediador docente é a imagem fotográfica. A representação da fotografia, devido a sua proximidade com o que pretende representar é facilmente confundida com o real. Devemos analisar com extremo cuidado, a imagem trata apenas da representação de uma fração de segundos da história e, facilmente manipulável, que jamais pode ser tomada como reprodução fiel da realidade.

A ação do fotógrafo está presente desde a escolha do cenário, o momento a ser retratado, os personagens, as cenas, os gestos, as cores, tudo enfim, obedece a seleção de uma pessoa que pretende congelar aquele instante. As “fotografias nunca são evidências da história: elas próprias são a história” (BURKE, 2017, p. 40). As análises dessas imagens podem ser consideradas tanto como evidências como a própria testemunha da história, devido a sua íntima ligação entre o fotógrafo, o contexto e o que pretende registrar.

Vamos selecionar um exemplo, dentre os vários que podem ser trabalhados no livro didático. Voltamos nossa atenção para a figura 17. O tema proposto convida a refletir sobre as condições de vida dos recém-libertos durante os primeiros anos da implantação da República. Vamos realizar nossa análise seguindo o método de Panofsky (2007), conforme já descrito anteriormente. Dividimos nossa análise em etapas ou níveis de interpretação que correspondem a três momentos.

O primeiro nível é o da hermenêutica, a leitura literal, a descrição nos mostra uma imagem em preto e branco representando um casal de idosos, vestindo trajes simples, em frente de uma casa pequena e humilde. Um segundo nível de análise nos mostrará os utensílios, os gestos e a paisagem, sentimos que a imagem nos transmite uma ideia de carência, ausência de luxo e de conforto material, os detalhes da casa, do telhado, do terreno, os olhares dos personagens têm muito a acrescentar nessa leitura. O terceiro nível é o cultural, identificaremos o espírito da mensagem. Para interpretar a mensagem nesse nível é necessário familiarizar-se com os códigos culturais de sua produção, seu objetivo e seu contexto histórico.

Nesse nível de análise associaremos as fisionomias, os tons de cinza da fotografia, o local informado na legenda, o contexto histórico e as informações disponíveis no texto. A sua decodificação exige pesquisa de outras fontes. Notamos então que o sentimento se transforma em descaso, a carência material se veste de abandono, a pobreza está ligada às ações políticas do governo. A fotografia pode ser explorada de inúmeras maneiras e possibilidades, mas nesse

caso percebemos uma complementaridade entre a imagem, o texto e o tema proposto no material didático ao contrário da análise da figura 13.

O casal de negros retratados faz parte do acervo fotográfico do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo retratando cenas da capital gaúcha em 1900. O objetivo do fotógrafo era retratar a coexistência dos recém-libertos com os imigrantes europeus, para tanto foi realizada uma coletânea de fotos do período retratando cenas dos cotidianos nas áreas periféricas da cidade³⁸. Percebemos que a própria fotografia é uma fonte histórica e dialoga perfeitamente com o tema proposto, contribuindo de várias maneiras para o enriquecimento dos conhecimentos.

O ambiente criado pode encaminhar o debate para discussões recentes em nossa sociedade, cito alguns exemplos. Será que podemos falar sobre dívida histórica? Será que somente o reconhecimento do sofrimento e do abandono é suficiente para reparar tanta desigualdade histórica-social? Como foram tratadas as outras raças, ou, se preferirem, as outras etnias no projeto de república no Brasil? Como nossas ancestralidades (professores e alunos) estão ligadas nesse contexto?

Entendemos que estas considerações sobre o trato com as imagens em sala de aula não precisam se constituir como um guia de ação prática, mas, ao contrário, como expressão de uma prática educativa na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. A renovação historiográfica afirma que as imagens não podem servir ao efeito simplesmente ilustrativo, então, a ação mediadora docente é o ato inicial nessa renovação. A aula de história através da análise crítica de imagens se transforma em um momento para desenvolver e assimilar conhecimentos e habilidades para exercício ativo da cidadania.

³⁸ Para saber mais: ROSA, Marcus V. F. . *Além da Invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição*. 1. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2019.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo: n. 1, p. 46-63, jun. 2008.
- BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. O que é uma instituição social? *In*: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Ed./Livros Técnicos e Científicos, p. 193-199, 2004.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERND, Z. **Racismo e anti-racismo**. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOEHM, G. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. *In*: ALLOA, E. (Org.). **Pensar a imagem**. Tradução de Carla Rodrigues (coord.), F. Fragozo, A. Serra, M. Poyares. Belo Horizonte: p. 23-38, Autêntica, 2015.
- BOTO, C. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 1. ed. Petrópolis, v. 1, p. 158-178, 2004.
- BOULOS JÚNIOR. A. **História, Sociedade & Cidadania**. livro didático do Ensino Fundamental II: anos finais, 6º ano. 4. ed. São Paulo: FTD Educação, 2018.
- BOULOS JÚNIOR. A. **História, Sociedade & Cidadania**. livro didático do Ensino Fundamental II: anos finais, 7º ano. 4. ed. São Paulo: FTD Educação, 2018.
- BOULOS JÚNIOR. A. **História, Sociedade & Cidadania**. livro didático do Ensino Fundamental II: anos finais, 8º ano. 4. ed. São Paulo: FTD Educação, 2018.
- BOULOS JÚNIOR. A. **História, Sociedade & Cidadania**. livro didático do Ensino Fundamental II: anos finais, 9º ano. 4. ed. São Paulo: FTD Educação, 2018.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. **Lex**: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854, p. 45, v. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brasil. **Lex**: Coleção de Leis do Brasil, 1890, p. 1424, vol. 1. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. **Lex**: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1879, p. 196, vol. 1, pt. II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, p. 27833, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: SECAD/ME, 2004. Acesso em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/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>. Acesso em 26 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica; traduzido por Vera Maria Xavier dos Santos; São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. *In*: PEREIRA, L; FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, p. 107-127, 1974.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud**, Manizales: v. 8, n. 1,

2010. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/70>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. **Revista História da Educação**. Pelotas: n. 13 (27), p. 9-75. 2009.

CLARO, R. **Olhar a África**. Fontes Visuais para Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

CORDEIRO, V. de F.; PINHEIRO, M. de L. História e cultura afro-brasileira em livros didáticos do Ensino Fundamental após a Lei 10.639/2003. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados: v. 12, n. 23, p. 276-296, out. 2018.

COUTINHO, S. G.; FREIRE, V. E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de Língua Portuguesa. *In*: 15º Encontro Nacional da ANPAP. Cleomar Rocha. (Org.). **Arte: limites e contaminações**. 1.ed. Salvador: ANPAP/ UNIFACS, v. 2, p. 245-254, 2007.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 29 mai. 2023.

FANON, F. **Pele negra, mascaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

FELIPE, D. A. A população negra no projeto de identidade nacional: um olhar para sua história e sua educação. *In*: Luís Fernando Tosta Barbato. (Org.). **Identidade Nacional Brasileira: história e historiografia**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, v. 1, p. 173-198. 2016-A.

FELIPE, D. A. É possível ser antirracista sem compreender como o racismo funciona no Brasil? **NEXO**, Políticas públicas, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2021/%C3%89-poss%C3%ADvel-ser-antirracista-sem-compreender-como-o-racismo-funciona-no-Brasil>. Acesso em 02 dez. 2022.

FELIPE, D. A. Representações de docentes de história sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. **História & Ensino**, v. 22, p. 51-70, 2016-B.

FERRAZ, M. Estado, sociabilidade e educação. *In*: GOUVEIA, A.; SOUZA, A.; TAVARES, T. (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, p. 23-49, 2013.

FERREIRA, F. da S. V. A questão negra no Brasil: O preconceito racial, suas teorias e a Lei 10.639/2003. **Revista Mosaico**. jan./jun. 06 (1), p. 17-21, 2015.

FIORIN, J. L. **Linguística? Que é isso?** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FONSECA NETO, S. M. da. **A cor do ensino de história no Brasil: reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Estadual de Maringá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701006>. Acesso em: 26 mai. 2023.

FONSECA, M. V. A educação dos negros: uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil. **Educação em Revista**, UFMG, Belo Horizonte: v. 35, p. 95-122, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M. da G. M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro: v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: Ricardo Henriques (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. 1. ed. Brasília: SECAD/MEC, p. 39-62, 2005-A

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria** (UFMG). Belo Horizonte: v. 9, p. 38-47, 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: 2. ed. SECAD, p. 143-154, 2005-B

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 26 maio. 2023.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, v. 1000, 1999.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, p. 5-27, 1998.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução de Gizele de Souza. São Paulo: Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 9-44, 2001.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 127-140, 2008.

KOSSOY, B. Construção e desmontagem do signo fotográfico. *In*: KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**. Brasília: ano 16, n. 69, p. 2-9, 1996.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista brasileira de História**. São Paulo: v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia crítico-social dos Conteúdos. 27. ed. São Paulo: Edição Loyola, v. 1, 2012-A.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2012-B.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, p. 33-69, 1973.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas no ensino. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 32, n. 3, p. 456-476, 2006.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATTOS, H.; RIOS, A. L. O Pós-abolição como Problema Histórico: balanços e perspectivas. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro: v. 05, n. 08, p. 171-197, 2004.

MAUAD, A. M. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. *In*: DIAS, M.; STAMATTO, I. **O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino**, Natal: UFRN, 2007.

MAUAD, A. M. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. **História: Questões & Debates**, Curitiba: UFPR, v. 61, n. 2, 2014.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça social. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.

MORENO, J. C. O Tempo Colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 25, p. 97-117, 2019.

MOTA, L. T. **As Guerras dos Índios Kaingang: A História Épica dos Índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. Maringá: UEM, 1994.

MUNAKATA, K. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade**. *In*: VI Congresso Ibero-americano de História de la Educación Latino-americana. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, v. 1, 2003.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: Perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo: v. 33, p. 109–117, 1990. 1992.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu: v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>. Acesso em: 5 set. 2022.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo: v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: Estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. Tradução de Maria Clara F. Keneese e J. Guinsburg, 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, E.(org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, CLACSO, 2005.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2006.

ROCHA, L. C. P. da. Política educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. *In*: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. da (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, p 25-37, 2007.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-147, 2003.

ROZA, L. M. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 42, n. 1, p. 13-34, 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, v. 1, 2012.

SANTOS, B. de S.; MENEZES M. P. **Epistemologias do Sul**. Tradução e organização revisada por Margarida Gomes. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, R. dos. A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, [S. l.] v. 16, n. 1, p. 41-59, 2010.

SANTOS, S. Q. S. e. Políticas Públicas Educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio. Fundação Cesgranrio**, [S. l.] v. 16, p. 95-112, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de história. **Revista de História** [S. l.], n. 22, p. 173-188, 2010.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, [S. l.] v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre: v. 30, ano XXX, n. 3, p 489-506, 2007.

SILVA, P. B. G. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares: O Estado da arte. **Educar em Revistas**, Curitiba: v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVEIRA, R. J. T. O Professor e a Transformação da Realidade. Nuances: **Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente: v. I, n. 1, p. 21-30, 2009.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TAMANINI, P. A.; MORAIS, A. M. de. As ilustrações do período de escravidão no Brasil, nos livros didáticos de História do Ensino Médio: uma proposta de leitura de imagens. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 38-49, 2020.

XAVIER, L. N. *et al.* Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: Balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro: 2000. **Educação no Brasil. SBHE & Autores Associados.** Campinas: 2001.