



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRÉA MARIA DA SILVA LIMA

**OS AFRO-BRASILEIROS NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

JOÃO PESSOA – PB

2020

ANDRÉA MARIA DA SILVA LIMA

**OS AFRO-BRASILEIROS NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciando em Pedagogia.

Orientação: Prof^a. Dr.^a Alba Cleide Calado
Wanderley

JOÃO PESSOA – PB

2020

L732a Lima, Andrea Maria da Silva.

Os afro-brasileiros nas imagens dos livros didáticos de história do 4º e 5º ano do ensino fundamental I /

Andrea Maria da Silva Lima. - João Pessoa, 2020.

68 f. : il.

Orientação: Alba Cleide Calado Wanderley.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Afro-brasileiros. 2. Imagens. 3. Livro Didático de História. 4. Ensino Fundamental I. I. Wanderley, Alba Cleide Calado. II. Título.

UFPB/BC

ANDREA MARIA DA SILVA LIMA

**OS AFRO-BRASILEIROS NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente da Graduação de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e aprovada em 06 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr^a. Alba Cleide Calado Wanderley (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr^a. Jeane Félix da Silva (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr^a. Roseane Maria de Amorim (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

A todos que me precederam na luta pela emancipação política, social, religiosa, cultural e humana em prol dos grupos minoritários.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela Presença amiga e o companheirismo ao longo desse percurso. Ele que renova as minhas forças diante e para superar as dificuldades. Por me conceder serenidade nas adversidades da vida e por ser sensível a minha realidade enquanto parte dessa humanidade.

Agradeço aos meus pais, Maria Carmen e Noberto Sebastião pela presença e por me ensinarem que a maior virtude da pessoa humana reside no SER que se torna próximo para enxergar o Outro como igual. As/aos minhas/meus irmãs/ãos que sempre me incentivaram a seguir em frente através dos gestos de carinho, atenção, cuidado e amor. Também trago presente os/as meus/minhas sobrinhos/as, Bruno Iosephe, Breno Roberto, Aniele Roberta, Pedro Henrique e Maria Alícia, que me ensinam, renovam e revelam a cada novo amanhecer a construção de um outro mundo possível.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Alba Calado, pelas oportunidades oferecidas: parcerias nos projetos de pesquisa, nas participações nos eventos e nas publicações acadêmicas. Pela atenção, paciência, tempo, incentivo e carinho dedicados no itinerário da graduação e no processo de elaboração deste trabalho. E, por me incentivar a ir além para galgar outros e novos espaços.

Agradeço ao Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas – GEINCOS, que favoreceu a participação em ciclos de discussões, as trocas de saberes e experiências e o fomento a cultura do respeito, no espaço plural, em que a diversidade, é trabalhada como elemento que agrega e enriquece os indivíduos.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es que participaram/am e contribuíram/em, direta e indiretamente, na minha formação, sendo tecidos vivos e constitutivos do meu ser humano e educador.

Agradeço as professoras Jeane Félix e Roseane Amorim por aceitarem e participarem da avaliação do meu Trabalho de Conclusão de Curso, como membros da Banca examinadora contribuindo com valiosas e significativas elucidações. Bem como, com a sensibilidade e compreensão que conduziram o processo.

Agradeço as/aos amigas/os e companheiras/os de jornada que no/durante o processo de formação foram corresponsáveis também pelo o que estou me tornando. Bem como, pelo suporte, pelas experiências, pelas palavras de incentivo e pelos conhecimentos compartilhados.

Enfim, agradeço a todas/os que passaram, passam e permanecem na minha história e contribuem nesse processo contínuo e permanente do itinerário da VIDA.

UBUNTU

"Sou o que sou pelo que NÓS SOMOS!"

Filosofia africana

RESUMO

As imagens dos livros didáticos de história apresentam memórias, expressões léxicas e a historicidade dos povos africanos. O livro didático se constitui como um valioso recurso metodológico para o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo é compreender de que forma os afro-brasileiros são apresentados nas imagens dos livros didáticos de História do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Neste itinerário, a pesquisa apresenta a história do livro didático no documento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com ênfase na trajetória e mudança entre o século XX até a contemporaneidade, bem como aponta a complexidade que envolve a elaboração do livro didático de História no Brasil. Discute e problematiza a afrocentricidade como uma outra possibilidade de leitura protagonizada pelo africano e seus descendentes. O estudo recebe contribuições teóricas da abordagem da afrocentricidade, principalmente de Asante (2009), e de outros autores: Bittencourt (2004), Aumont (1993), Joly (1996). Metodologicamente, a investigação pauta-se pela pesquisa de natureza exploratória, bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, concebendo o livro didático como um documento de pesquisa. Considera-se que mesmo apresentando alguns avanços, apenas recentemente os livros didáticos de história apresentam os povos africanos como fruto de lutas do movimento negro, os livros investigados ainda contribuem e reproduzem a disseminação dos estereótipos, da “passividade” e da depreciação dos afro-brasileiros nas imagens discutidas. Em consequência disso, as imagens ainda reportam a uma abordagem eurocêntrica, pois perpetua resquícios de um construto histórico e social de sujeitos brancos.

Palavras-chave: Afro-brasileiros. Imagens. Livro Didático de História. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The images in the history textbooks show memories, lexical expressions and the historicity of the African peoples. The textbook is a valuable methodological resource for the teaching-learning process. The objective of this study is to understand how Afro-Brazilians are presented in the images of the 4th and 5th year history textbook of Elementary School I. In this itinerary, the research presents the history of the textbook in the document of the National Book Plan Didactic (PNLD), with emphasis on the trajectory and change between the twentieth century until contemporary times, as well as pointing out the complexity that involves the elaboration of the history textbook in Brazil. Discusses and problematizes Afrocentricity as another possibility of reading led by the African and his descendants. The study receives theoretical contributions from the Afrocentricity approach, mainly from Asante (2008), and from other authors: Bittencourt (2004), Aumont (1993), Joly (1996). Methodologically, the investigation is guided by exploratory, bibliographic and documentary research, with a qualitative approach, conceiving the textbook as a research document. It is considered that even with some advances, only recently did history textbooks present African peoples as the result of struggles of the black movement, these investigated books still contribute and reproduce the dissemination of stereotypes, “passivity” and the depreciation of Afro-Brazilians. Brazilians in the images discussed. As a result, the images still report a Eurocentric approach, as it perpetuates the remains of a historical and social construct of white subjects.

Key words: Afro-Brazilians. History Textbook. Images. Elementary School I.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Capa do livro Ápis.....	44
Imagem 2 – Contra capa do livro Ápis.....	44
Imagem 3 – Explorando a coleção Ápis.....	45
Imagem 4 – Explorando a coleção Ápis.....	45
Imagem 5 – Os afro-brasileiros e a tecnologia.....	47
Imagem 6 – Os afro-brasileiros na sociedade brasileira.....	51
Imagem 7 – Os afro-brasileiros na sociedade brasileira.....	51
Imagem 8 – A cultura quilombola.....	57

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
2	HISTORICIZANDO O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	14
2.1	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	20
2.1.1	O livro didático de história como documento	23
2.2	A IMAGEM E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	26
3	A AFROCENTRICIDADE LENTES PROTAGONIZADAS PARA UMA OUTRA LEITURA	33
3.1	A AFROCENTRICIDADE COMO ABORDAGEM DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	40
4	IMAGENS DOS AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	43
4.1	DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	43
4.1.1	Os afro-brasileiros a partir das imagens dos livros didáticos de história	46
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERENCIAS	64
	ANEXO A – VERSO DA FOLHA DE ROSTO: CRÉDITOS DO LIVRO DE HISTÓRIA: ENSINO FUNDAMENTAL I, 4º ANO.....	67
	ANEXO B – VERSO DA FOLHA DE ROSTO: CRÉDITOS DO LIVRO DE HISTÓRIA: ENSINO FUNDAMENTAL I, 5º ANO.....	68

1 INTRODUÇÃO

O desejo de estudar a temática surge da origem dos meus antepassados, descendente de escravizados, cuja apropriação deu-se através da tradição oral transmitida através de narrativas a outras gerações. A história que foi narrada aflora novamente um processo doloroso instaurado em nossa sociedade cujo vestígios são as cicatrizes do preconceito e da discriminação pessoal, social e cultural em relação aos afro-brasileiros e seus descendentes. Nesse sentido, endossa Nascimento (2016, p. 97) que, “as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país”. E, mesmo que os afro-brasileiros representem a maioria da população, a realidade que os absorvem, revelam que eles são obrigados a suportar a discriminação, pois representam a minoria econômica, cultural e das transações políticas no Brasil. (NASCIMENTO, 2016, p. 98).

Segundo Asante (2009, p. 95), “Os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem”. Na busca de compreender as incógnitas, o porquê e a origem da aversão as questões étnico-raciais, impregnada na cultura brasileira, busco aprofundar o tema que diz respeito às origens da árvore genealógicas, a qual pertence.

O estudo em questão trata de um assunto relevante, pois historicamente e culturalmente a história dos (as) afro-brasileiros (as), é apresentado (a) de forma depreciativa nos livros didáticos, sendo então imprescindível desmistificar e valorizar o negro, enquanto sujeito ativo na construção da história do povo brasileiro, apreciando a ancestralidade dos povos africanos e de suas culturas tornando-os também propriedade cultural do Brasil. Sendo assim, faz-se necessário investigar: De que forma são apresentados os afro-brasileiros nas imagens dos livros didáticos de história? Nosso pressuposto é que as imagens são apresentadas numa perspectiva de uma abordagem eurocêntrica.

No âmbito acadêmico, participo do Grupo de Estudos Integrando Competência Construindo Saber – GEINCOS – que trabalha com as questões étnico-raciais. A partir do aprofundamento das leituras, das temáticas abordadas, de novos olhares, do novo modo de enxergar e descortinar a história omitida a tantas gerações, esse aporte teórico despertou o desejo de investigar o tema, bem como me afirmo de forma mais consciente, como negra e parte integrante desse universo. E ainda que as características e a herança genealógica pertencente a constituição do meu ser, negassem esse pertencimento, mesmo assim, eu não teria como negar

a ancestralidade que perpetua toda a humanidade que tem origem nos povos africanos. Em consonância com afirmativa, Finch III (2009, p. 174) enfatiza um dos pontos principais do pensamento afrocentrado: “A humanidade começou na África e todos os subgrupos ou variedades humanas contemporâneas, isto é, “raças”, são ramificações da árvore genealógica humana enraizada na África. Poderíamos dizer que todos os seres humanos são africanos debaixo da pele”. Nessa mesma linha de pensamento, Asante (2009, 101), aponta que, “as afirmações de Cheikh Anta Diop eram proféticas. Ele compreendeu as interconexões entre os africanos, assim como a relação do resto do mundo com a África.

Na perspectiva social é uma oportunidade de revelar questões ainda pouco exploradas, mas, sobretudo, proporcionar o desvelamento do padrão de comportamento do indivíduo (negro) com a sociedade, ou seja, de que forma se dá as relações do (da) homem (mulher) branco (a) ou embranquecido (a) com o afro-brasileiro no âmbito da família, do trabalho, das instituições públicas e privadas, das escolas, da mídia, enfim nos lugares onde a interação acontece. Além de investigar o lugar social que esses sujeitos (afro-brasileiros) ocupam.

O campo da pesquisa busca investigar de que forma são apresentadas as imagens dos afro-brasileiros nos livros didáticos de história, analisando o livro didático de história como documento identificando que tipo de abordagem predomina nessas imagens.

Metodologicamente, a investigação dar-se-á pela pesquisa de natureza exploratória, bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa com a intenção de considerar as informações obtidas que não podem ser quantificadas, contudo o leque de possibilidades, de técnicas de análises a partir dessa postura. Segundo Gil (2006, p. 43), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas e/ou hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores. De acordo, ainda, com Gil (1995) [...] a pesquisa bibliográfica utiliza fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, e com afinidade com tal área de estudo, os quais nortearam e proporcionaram um aprofundamento acerca da análise e investigação do objeto de estudo.

A princípio, definiu-se como critério da escolha dos livros didáticos de história as escolas públicas do município de João Pessoa, pois é da competência dos órgãos municipais a obrigatoriedade com o Ensino Fundamental I, nos anos iniciais. Desse modo, a Coleção Ápis que é o material adotado pelo município de João Pessoa passou a ser analisada pela pesquisa. Os livros adotados se enquadraram no programa PNLD de 2019, incluíram a interdisciplinaridade dos componentes curriculares de Ciências, Geografia e História e contemplaram os ciclos 2019 a 2022. Para tanto, delimitou-se os livros didáticos de história do 4º e 5ºano do Ensino Fundamental I, como fonte de pesquisa exploratória, bibliográfica e

documental de abordagem qualitativa tendo como categorias investigadas as imagens e os afro-brasileiros.

O documento histórico utilizado foi o livro didático de história e as imagens dos afro-brasileiros foram as fontes visuais pesquisadas. Nesse sentido, as imagens dos afro-brasileiros foram utilizadas como recorte particular da realidade específica de um contexto, mas que reflete e permeia o imaginário coletivo da sociedade na contemporaneidade.

O critério estabelecido para a seleção das imagens dos livros didáticos de história foi: Imagens pós-libertação dos escravizados, com intuito de compreender como os afro-brasileiros foram/são representados após uma ideia de “liberdade”.

Ao investigar os livros de história do 4º e 5º ano, apenas cinco imagens se enquadraram no critério estabelecido e foram analisadas. Desse universo, uma imagem do livro de história do 4º ano e quatro imagens dos afro-brasileiros do livro do 5ºano. Buscou-se trazer o contexto geral do assunto apresentado por cada imagem e em seguida trabalhou-se a descrição sensível das imagens selecionadas.

As hipóteses levantadas foram: - Que as imagens reportam uma visão eurocêntrica, pois é um construto histórico-social sob a óptica de sujeitos brancos; - Que ainda há uma visão estereotipada, discriminatória e subalterna dos afro-brasileiros e seus descendentes nas imagens apresentadas; - Que há uma predominância da invisibilidade dos afro-brasileiros, mesmo após a libertação dos escravizados, nas iconografias trabalhadas nos livros didáticos de história; Que a história oficial perpetua, reforça e reafirma uma visão eurocêntrica em relação as imagens dos afro-brasileiros selecionadas.

Na busca de responder o problema da pesquisa investigado “Como são apresentados os afro-brasileiros nas imagens dos livros didáticos de História do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I”, foram estabelecidos os objetivos que seguem: (I) Apresentar o contexto do livro didático de história; (II) Apontar a afrocentricidade como nova possibilidade de leitura; (III) Investigar as imagens dos afro-brasileiros nos livros didáticos de história.

O trabalho está fundamentado pelas contribuições dos intelectuais, como: Bittencourt (2005) que abordou os livros didáticos entre textos e imagens; Fonseca (2008) que trabalhou o ensino de história; Joly (1994) discute a análise da imagem; Stamatto (2008) que debate a historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história; Barros (2010) discute a escola de Annales; Asante (2009), Cunha Júnior (2005), Santos Júnior (2010), Nascimento (2016) abordaram os temas relacionados as questões dos afro-brasileiros e a abordagem da afrocentricidade; entre outros.

Dessa forma, o presente trabalho está estruturado em três seções. Na primeira é abordado a história do livro didático no Brasil com viés no livro didático de história e a imagem que permeia no mesmo. Na segunda seção, é trabalhado a afrocentricidade como uma outra possibilidade de leitura tendo como protagonista o negro e seus descendentes. Na terceira e última seção, analisa-se as imagens dos afro-brasileiros presentes nos livros didáticos de história do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, examinando que abordagem predomina levando em consideração as imagens analisadas e problematizadas dos afro-brasileiros.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que a importância desse trabalho não é apenas acadêmico, mas perpassa os muros da universidade e contribui na formação de outros/as intelectuais negras/negros, professoras/es, pesquisadoras/es que permanecem andando na contra mão do sistema como símbolo de resistência para quebrar paradigmas e fazer ressurgir o direito dos “silenciados” na busca da emancipação política, ideológica, social, cultural e histórica das minorias da sociedade brasileira.

2 HISTORICIZANDO O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No artigo de Albuquerque e Ferreira (2019, p. 250) a presença dos livros didáticos é registrada desde o século XIX, com a finalidade do ensino da leitura e da escrita. Nesta incursão do livro didático apontam as autoras que, “A história do livro didático no Brasil foi marcada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais” (ALBUQUERQUE & FERREIRA, 2019, p. 251). A história do livro didático permeia o processo educacional institucionalizado no país. Segundo Bittencourt (2005) e Fonseca (2012), o livro didático tornou-se um dos recursos imprescindíveis para difundir as culturas no processo de ensino-aprendizagem contribuindo no desenvolvimento educacional do educando. Desse modo, nesta seção o objetivo é apresentar a historicidade do livro didático com ênfase no Brasil a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo Castro (2017, p. 51) no trabalho de Giorgi et al. (2014) é evidenciado os aspectos que atravessam a política nacional de distribuição do livro didático, revelando os entraves encontrados na burocracia da execução quanto na aceitação social do PNLD.

O Ministério da Educação (MEC) esclarece que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvido pelo governo federal tem a finalidade prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, complementares e dicionários¹. Desse modo,

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos. (BRASIL, 2018)

Na produção intelectual de Giorgia et.al (2014, p. 1030) de cunho pesquisa bibliográfica e documental em arquivos digitais do MEC, em sua pesquisa apontam que o programa teve como marco inicial o ano de 1929, com aproximadamente mais de 90 anos de existência, quando foi instituído o Instituto Nacional do Livro – INL para dar autenticidade ao material e subsidiar a sua produção, além de pleitear leis sobre as políticas educacionais envolvendo esse campo. Assim, ressaltam os autores que, em 1934, no governo de Getúlio

¹ Texto transcrito do site: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes>

Vargas houve a tentativa de funcionamento, “assumindo o caráter de incentivo à leitura”. (GIORGIA et al., 2014, p. 1030) No entanto, o órgão só entra em vigor em 1937, com o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, iniciando os trabalhos do Instituto Nacional do Livro no governo de Getúlio Vargas tendo como Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

Em 1938 ainda por intermédio de um Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 é implementada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), vigorando a primeira política de legislação para fiscalizar e controlar a circulação do livro didático no País, sendo assim um dos mecanismos de controle do governo relacionado as informações que iriam formar os educandos dentro das escolas. Nesse sentido, Silva (2012) reafirma que,

Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado agora por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas. (SILVA, 2012, p. 808)

Para tanto, elucida Silva (2012, p. 805) que a adesão e adaptação do livro didático nas escolas está relacionada à “[...] capacidade que editores e autores demonstraram 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 [...]”.

A intervenção de mais um decreto instituído em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, nele é firmado e regido a legislação que define as condições de produção, importação e utilização do livro didático, ficando vedado ao professor a escolha do livro direcionado aos alunos, definido no art. 5º. (BRASIL, 1945, [s.p.])

Segundo Bezerra (apud SILVA, 2012, p. 807), os livros didáticos tomaram uma amplitude de condução na prática docente, a partir da década de 1960, devido a enorme demanda do público escolar implicando numa demanda maior desses materiais utilizados nas escolas. Logo,

A análise da educação escolar, a partir deste contexto de enormes e rápidas transformações, evidencia que as mudanças no ensino, também foram estruturadas em função do mundo empresarial (da mercadoria e do lucro), sobretudo, durante os anos 1960, período marcado pelo empenho estatal em sistematizar a educação, por meio de medidas como as promulgações da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 e de suas sucessoras (5540/68-Ensino Superior e 5692/71-Ensino Básico). (SOUZA & BEZERRA, 2008, p. 153)

Nesse sentido, Souza e Bezerra (2008, p. 153) complementam que, “O esforço na sistematização do ensino foi reflexo, portanto, da aceleração do processo de modernização pelo qual passava o Brasil, na década de 1960, uma tentativa de diminuir a defasagem existente entre mudanças sociais e educação”.

Silva (2012, p. 809) reitera que a expansão escolar se deu pela democratização do ensino e que as camadas populares da sociedade passaram a frequentar as salas de aula, nisso o intuito das políticas eram diminuir o valor do material didático.

Em 1966, os governos brasileiro e americano passam a ter uma relação mais próxima, e o Brasil passa a ser assistido em parte financeiramente pelos Estados Unidos no âmbito educacional. A convenção entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). O propósito desse era coordenar as ações referentes as etapas constitutivas (produção, edição e distribuição) do livro didático. (MUNAKATA, 1997, p. 49 apud SILVA, 2012, p. 809) O acordo garantiu ao MEC um montante e a continuidade do programa que subsidiou durante três anos a gratuidade de 51 milhões de livros distribuídos no país. (BRASIL, 1966)

Castro (2017, p. 55) afirma que a partir dos anos 70, o acesso ao ensino a todos foi consequência do processo de democratização do País. A autora ancorada por Althusser faz alusão ao poder do Estado, que em parte detém os aparelhos ideológicos, para controlar e dominar a sociedade por intermédio do discurso no livro didático. Assim esclarece,

Esses aparelhos ideológicos de Estado podem, entre outros, ser instituições: governamentais, religiosas, escolares públicas ou privadas, jurídicas, políticas, sindicais, comunicacionais, culturais, esportivas. Portanto, a escola é considerada como aparelho de dominação ideológica. (CASTRO, 2017, p. 55)

Em meio a esses acontecimentos nos anos 70, algumas modificações e implementações ocorreram no PNLD, entre elas destacaram-se: A Portaria nº 35, de 11/3/1970, que permitiu a edição conjunta com outras editoras nacionais, custeada pelo Instituto Nacional do Livro (INL); foi ampliado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), rompe-se o acordo entre o MEC e a USAID, consequentemente a COLTED foi extinta e as atribuições

administrativas e o gerenciamento dos recursos financeiros passaram a ser assumidas pelo INL. (BRASIL, 1970) Assim, as Unidades Federativas passaram a contribuir financeiramente para custear o Fundo do Livro Didático, em 1971; através do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo passou a executar a compra e a distribuição de uma parte dos livros para as escolas e unidades federadas. O órgão responsável pelo programa do livro didático passou a ser a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), pois o INL foi suprimido. Duas entidades passam a ter papéis fundamentais para angaria recursos para o programa, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a contribuição simplista das Unidades da Federação. (BRASIL, 1976) Em consequência de uma arrecadação inferior para custear os livros didáticos da demanda dos alunos do ensino fundamental da rede pública, as escolas municipais foram penalizadas em sua grande maioria.

Nos anos 80 dois acontecimentos incorporaram modificações no programa. Em 1983 ocorreu a extinção da FENAME e a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que unificou a PLIDEF. Foi pleiteado pela comissão organizadora a participação dos professores na escolha dos livros didáticos e ampliação do programa incluído as demais séries do ensino fundamental. Nessa década ainda é instituído o Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, e o Decreto nº 91.542, de 19/08/85 agregou modificações importantes de acordo com o contexto que afluía a sociedade brasileira. Assim, as principais modificações que ocorreram foram: o concedimento aos professores indicarem os livros didáticos; preocupação maior na produção e qualidade do livro didático, em relação a durabilidade, reutilização e banco de dados; ampliação da oferta aos alunos 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; o controle dos processos decisório passou a ser da FAE, que assegurou aos professores a participação da escolha dos livros didáticos e os estados deixaram de repassar verbas para o programa. (BRASIL, 1985, [s.p.])

Na década de 90 houve avanços e retrocessos de acordo com as transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais que interferiram e refletiram no programa. No governo de Fernando Collor, em 1992, o período de recessão econômica ocorreu defasando o orçamento da instância federal, comprometendo assim o atendimento do programa que assistiu até a 4ª série do ensino fundamental. No ano seguinte, a Resolução CD FNDE nº 6 vinculado, em julho de 1993, assegurou recursos e um fluxo regular de verbas destinados a aquisição e distribuição do livro didático a alunos das redes públicas de ensino. Entre 1993/1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos sob a orientação do MEC/FAE/UNESCO publicados como “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”. Já no ano de 1995, gradativamente a universalização foi retomada a distribuição do livro didático no ensino

fundamental. Entre 1995 a 1997, as disciplinas específicas de matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história passaram a compor o programa. Em 1996, aconteceu o início do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD e a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Sendo assim, os critérios estabelecidos no guia descartavam os livros que não atendessem a essa seleção. No ano seguinte foi extinta a FAE, e o órgão responsável pela política de execução do programa passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Houve uma expansão do programa e de forma continuada o MEC passou a adquirir os livros didáticos de: (BRASIL, 1996, [s.p.])

No final do século XX, ano 2000 o programa passou a distribuir dicionários da língua portuguesa aos alunos de 1ª a 4ª série (2001), passou a ser inédito a entrega da distribuição dos livros didáticos anterior ao ano de sua utilização, ou seja, os livros para 2001 foram entregues até 31 de dez de 2000; e assim sucessivamente. (BRASIL, 2001, [s.p.])

De acordo com Silva (2012, 805), a inserção dos livros didáticos no sistema educacional brasileiro, teve uma significativa aceitação, nos diferentes segmentos que os tecem, na visão do Ministério da Educação (MEC). Em contrapartida, no âmbito acadêmico, na atualidade eles sofrem incisivas críticas em relação a qualidade.

No portal do FNDE, a partir de 2001, início do século XXI o programa passou a atender aos alunos, de forma específica com deficiência visual regularmente matriculados nas salas de aula das escolas públicas, com os livros didáticos em braile. Na atualidade, o PNLD atende também aos alunos surdos e já distribui livros em libras, caractere ampliado e na versão *MecDaisy*.

Entre 2002 a 2010 o PNLD realizou reposição, complementação, distribuiu, ampliou, investiu e melhorou a qualidade de serviços direcionados as escolas públicas, bem como diversificou os materiais pedagógicos distribuídos aos alunos. Nesse sentido, o programa passou a atender as novas demandas que surgiram de acordo com os contextos e as realidades das políticas educacionais (BRASIL, 2010).

Gradualmente e ano após ano, o programa foi suprimindo e atendendo os níveis educacionais nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, e incorporando também o Ensino Médio. Assim através da Resolução CD FNDE nº 38, 15.10.2003 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio (PNLEM). Além dos livros didáticos distribuídos por disciplinas, o programa começou a repassar aos alunos dicionários de língua portuguesa, o Atlas Geográfico para as escolas que ao mesmo tempo eram atendidos a Educação de Jovens e Adultos e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular. (BRASIL, 2003)

Alguns fatos importante nesse período: Criação do Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort)² recurso utilizado com a finalidade de agilizar, registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica (2005); os alunos com surdez e que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) adquiriram o dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira]Língua Portuguesa]Língua Inglesa (2006); houve distribuição de dicionários trilingues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio (2007); foi publicado a Resolução CD FNDE 18, de 24.04.2007, que regulamentou “o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didática as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas a alfabetização e a escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais (BRASIL, 2010)”;

segue duas resoluções abaixo na integra,

a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível). (BRASIL, 2010)

De 2016 a 2019 o PNLD agregou alterações e ampliou ainda mais o programa trazendo outras e importantes resoluções, além de uma complexidade que buscou suprir as dinâmicas suscitadas no âmbito educacional, assim como oferecendo uma qualidade de serviço muito bem articulado. Para ilustrar, segue o trecho de Castro (2017) que incorpora o que foi mencionado acima,

² Siscort - é um software desenvolvido pelo setor de informática do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), disponibilizado na Internet, que permite às escolas e secretarias estaduais e municipais de Educação remanejem os livros didáticos do ensino fundamental e médio distribuídos pelo PNLD. (BRASIL, 2005)

Para o ano de 2018, por exemplo, foram, 97 coleções aprovadas entre 166 coleções avaliadas. A avaliação foi feita por meio de uma parceria entre o MEC e 11 universidades diferentes. Somente depois de aprovadas as coleções, as escolas avaliam o material aprovado nas diferentes disciplinas e escolhem as coleções que mais se adaptam ao seu contexto e podem ter duas opções. A produção dos livros destinados ao PNLD é exclusiva para o programa, sendo proibido vender o livro recebido, [...], impressa em todos os livros distribuídos pelo PNLD. (CASTRO, 2017, p. 809)

Logo, o governo Federal tem investido expressamente na aquisição deste material para garantir o acesso a maior parte da população brasileira, mas isso não assegura e nem garante o ensino de qualidade e as coleções escolhidas pelas escolas.

Neste percurso de construção da história do PNLD paralelamente foi sendo desenvolvida a história do livro didático de disciplinas diversas e no item que segue discute-se o livro didático de história.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

A historicidade do livro didático de história acompanha a dinamicidade dos acontecimentos, seja na história cíclica ou construída por rupturas nos/dos processos que envolve a humanidade.

A relação entre a historiografia brasileira, o ensino de história e o livro didático de história estão interligados dentre processos complexos de contextos diferentes desencadeados na história da humanidade.

As pesquisas de Stamatto (2008, p. 138) traçam um viés panorâmico dos livros didáticos de história na perspectiva histórico-pedagógico. Nesse sentido, a historiografia brasileira está alicerçada em três momentos:

- 1ª fase - que compreende os primeiros dias da invasão das terras brasileiras até a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) - 1500 a 1838;
- 2ª fase - que começa da criação do IHGB até a Reforma de Francisco Campos - 1838 a 1931;
- 3ª fase - que abarca a reforma com o estabelecimento de cursos de História nas faculdades de Educação de Ciências e de Letras, até o final do século XX.

Nessa última fase, há um desdobramento de duas novas ramificações, em que a pesquisadora fragmenta e torna a citar:

- 4ª fase - que vai surgir a partir do estabelecimento oficial da disciplina Estudos Sociais e os cursos de pós-graduação em História até os novos parâmetros para a educação nacional - 1971 a 1996;
- 5ª fase - está condensada com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/97) até os dias atuais.

Bittencourt (2005) aponta que existe uma infinidade de pesquisadores brasileiros que têm como foco esse objeto de estudo. Isso ocorre, incisivamente a partir da década de 80 do século passado, com as acaloradas discussões sobre a reforma curricular, já mencionada na 4ª fase apresentada por Stamatto, que por sua vez visa substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia.

A autora denuncia que o caráter da História escolar, nas suas entrelinhas, apresentadas como abordagens diferentes, nada mais é do que o caráter ideológico da disciplina e da imposição do poder institucional de manipular e de sobrepor o poder ao ensino. Que por sua vez, atende aos interesses de setores específicos da sociedade, apresentados por essas pesquisas. Por outro lado, há outros estudos, destaca Bittencourt (2005) que preserva o caráter ideológico, e investiga as incoerências entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros. Nesse ponto, confronta-se as incoerências entre a História reconhecida como oficial que atravessa os currículos e os livros e a História, experienciada e ensinada por professores e alunos/as que traz para o cerne das discussões, as problemáticas do conhecimento e a inserção da disciplina na “cultura escolar.”

O livro didático no universo escolar dialoga e divide com outros recursos didáticos (quadros, mapas, softwares didáticos, enciclopédias, Internet, audiovisuais, CD-Rom, entre outros) a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. No entanto, ainda o livro didático desempenha a figura central desse dinamismo.

Segundo Bittencourt (2005), embora haja uma diversidade cultural no Brasil, isso aparentemente é ignorado na produção do material didático, e conseqüentemente há uma perpetuação da hegemonia da classe dominante.

É importante registrar algumas contribuições de autores que ajudam a pensar no conceito de livro didático ampliando o campo intelectual e enriquecendo a discussão. Assim há várias possibilidades de compreender aspectos diversos e diferentes em relação aos conceitos apresentados.

Desse modo, Choppin (1993, p. 19) endossa que os livros didáticos: “[...] não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (apud

BITTENCOURT, 2005, p. 69). Para Gérard e Rogers (1998, p. 19), o livro didático é compreendido como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Já nas produções e pesquisas de Bittencourt (2005, p. 71), o livro didático é: “[...] antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado.” Ainda ressalta, que o livro didático é um elemento polissêmico,

não é visto como referência para o ensino apenas pelos professores, mas também pela sociedade, ou seja, pelos pais e pelos próprios estudantes. Dessa forma, o livro adquiriu com o passar dos tempos um status dentro da escola e do sistema educacional, que o coloca em destaque na prática dos professores. (SCHMIDT In: BITTENCOURT, 2005, p. 170).

Para Fonseca “o livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (FONSECA, 2012, p. 91).

A partir das contribuições desses intelectuais, pode-se afirmar que o material didático atende a um fim específico, aquece a economia nacional do mercado financeiro, além de difundir uma ideologia e privilegiar uma única cultura. Em outras palavras, a complexidade do livro didático é inegável.

Desse modo, enfatiza Bittencourt (2005) que o material didático tem várias finalidades: instrumento de ensino e aprendizagem; transmissão de valores, de culturas, de tradições, de costumes às gerações futuras; cumpre fim mercadológico e impõe a ideologia predominante; seletivo ao privilegiar determinados conteúdos, entre outros.

A pesquisadora apresenta que o livro didático apresenta algumas limitações: ser o fim no ensino e aprendizagem; único instrumento que retém o conhecimento; centralização, seleção e imposição de conteúdo; aquece o mercado econômico – alimenta o sistema capitalista e enriquece as editoras. No entanto, não consegue cumprir a finalidade a qual deveria ser destinada, ou seja, ser mais um meio na aquisição do conhecimento e não instrumento de controle e rentável enriquecimento direcionados a alguns grupos.

Bittencourt (2005) destaca também que no processo de fabricação do livro didático há várias etapas e pessoas responsáveis pela execução do produto final, entre elas: o (a) editor (a), o (a) autor (a), os (as) técnicos (as) especializados pelos processos gráficos, os (as)

programadores (as) visuais e ilustradores (as). Nesse sentido, é possível “compreender” a materialização estruturada na complexidade da elaboração do material metodológico.

Assim, a indústria cultural é alimentada por essa dinâmica mercadológica organizada por profissionais e não propriamente pelo autor. Chartier (1990, p.126) endossa que, “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escrito. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressoras e outras máquinas.” Isso quer dizer que não há uma preocupação em produzir um conhecimento ou transmitir a outras gerações o conhecimento construído historicamente.

Para tanto, há uma lógica de mercado que precisa ser atendida, uma política educacional direcionada, um poder instituído e um grupo dominante que condensa as decisões acerca do material didático. É compreensível que é difundido na sociedade através dos livros didáticos restritos saberes, a partir de quem o elabora. Desse modo, a formação das gerações passadas, contemporâneas e futuras está articulada para fortalecer o poder institucional e de um grupo social que detém os mecanismos de controle do conhecimento e do poder.

A hipótese aqui pensada é a de que nos livros didáticos há ainda uma predominância da cultura eurocêntrica e nesse sentido, é necessário compreender de que forma os afro-brasileiros são apresentados nas imagens dos livros didáticos de história do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

2.1.1 O livro didático de história como documento

Segundo Rubin & Oliveira (2010, p.3), na década de 1920, surgiu um grupo de historiadores, que não comungava com a escola positivista³, liderada por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886e-1944), gestou a Escola dos Annales⁴, tendo como foco o campo

³ Escola positivista - O Positivismo pregava a cientificação do pensamento e do estudo humano, visando a obtenção de resultados claros, objetivos e completamente corretos. Os seguidores desse movimento acreditavam num ideal de neutralidade, isto é, na separação entre o pesquisador/autor e sua obra: esta, em vez de mostrar as opiniões e julgamentos de seu criador, retrataria de forma neutra e clara uma dada realidade a partir de seus fatos, mas sem os analisar. Os positivistas crêem que o conhecimento se explica por si mesmo, necessitando apenas seu estudioso recuperá-lo e colocá-lo à mostra. Não foram poucos os que seguiram a corrente positivista: Auguste Comte, na Filosofia; Émile Durkheim, na Sociologia; Fustel de Coulanges, na História, entre outros, contribuíram para fazer do Positivismo e da cientificação do saber um posicionamento poderoso no século XIX. (BIRARDI; CASTELANI; BELATTO, 2010, [s.p.])

⁴ Escola dos Annales - A historiografia dos Annales é identificada como sendo “Movimento dos Annales” ou “Escola dos Annales” e também como paradigma ou grupo de paradigmas. Outros utilizam o termo Nouvelle Histoire referindo-se a todo o movimento dos Annales e há ainda aqueles que identificam como Nouvelle Historie um período a partir do qual, o grupo dos Annales muda de direção, de abordagem e altera, em relação as primeiras gerações dos Annales, o enfoque da metodologia na feitura da história, seus objetos e fontes. Para este último grupo de historiadores há momentos díspares dentro do movimento quanto aos caminhos do fazer história. Esses acreditam que a continuidade do projeto inicial sofre uma ruptura. Para François Dosse a ruptura é total e ocorre a

social e econômico. Abrindo precedentes para um novo modo de conceber a história, pois surgiu “novas concepções de documentos e novas possibilidades de utilizá-los como fonte histórica”. (RUBIN & OLIVEIRA, 2010, p. 3). E a cada processo histórico da humanidade surgiu/em pensadores⁵ que rompem, ampliam e inovam o jeito de refletir sobre as concepções do/no mundo. Nesse sentido, as ações humanas passaram a estar no centro do conhecimento histórico e o historiador, passa a ser agente⁶, onde o sujeito⁷ passa a estar em constante e permanente processo do fazer histórico.

O grande legado desses intelectuais foi reformular o pensamento historiográfico, trazendo discussões sobre os novos temas da história social e econômico. Para tanto, “incluíram a análise das diversas temporalidades produzidas pelos sujeitos que, até então, estavam excluídas⁸ da história escrita” (RUBIN & OLIVEIRA, 2010, p. 4). E é nesse contraponto da história que começa a surgir um novo jeito de pensar a história a partir de outras concepções ressignificando o movimento que a história vai incorporando a partir da Nova História Crítica.

Aymard (1972) e Reis (2000) afirmam que, “A revolução documental e a nova definição de fonte histórica era uma das grandes novidades trazida pelas primeiras gerações da Escola dos Annales”. (AYMARD, 1972, p.502; REIS, 2000, p.78 apud BARROS, 2010, p. 94).

Rubin & Oliveira (2010) revelaram que a obra a Nova História é publicada na década de 70, por Jacques Le Goff (1924) e Pierre Nora (1931), na França, a partir das efervescências das discussões sobre o novo jeito de abordar e dar sentido a História. Essa nova vertente historiográfica, para Le Goff (1990 apud RUBIN & OLIVEIRA, 2010) rompe com a ordem fragilizando o domínio tradicional da história, bem como a supremacia das novas ciências humanas ou sociais, tais como, a Sociologia, a Antropologia e a Economia.

Neste sentido, nasce

Distintamente deste modelo que postulava “reconstituir” o passado, a História Problema dos Annales propõe “reconstruir” o passado em cada presente. O “problema”, e é esta a idéia que está por trás desta expressão, é precisamente o elemento em torno do qual se dá esta reconstrução. Trata-se de reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. Para além disto, trabalhar com um “problema” pressupõe o gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão

partir de 1968 após a “era Braudel”. Para Peter Burke, as rupturas também ocorrem a partir de mesmo ano, mas são parciais não abalando o cerne do programa dos Annales. (OLIVEIRA, 2011, p. 2)

⁵ Referenciamos, dentre outros pensadores, Tomás de Aquino (1224-5-1274), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Guizot (1787-1874), Marx (1818-1883), Francastel (1900-1970), Duby (1919-1996).

⁶ Nossa concepção de agente segue a definição apresentada por

⁷ Nossa concepção de sujeito segue o conceito de

⁸ E é nessa perspectiva de inclusão que a abordagem afrocêntrica trabalha o protagonismo dos afro-brasileiros como sujeitos propulsores da/na História.

por trás do problema e das escolhas historiográficas, e não esconder estes conceitos dos olhos do leitor, para forjar o mito da neutralidade. Tudo na História-Problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos, e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia. Além disto, na historiografia da “História Problema”, também as hipóteses adquirem uma especial importância; “a história torna-se uma empresa teórica” (REIS, 2000, p.75 apud BARROS, 2010, p. 93).

Logo, a História Problema desafia o pesquisador a ir aos fatos do passado para encontrar vestígios no presente para dar respostas as situações contemporâneas por meio das hipóteses levantadas. Desse modo, a história é ressignificada a partir da própria dinamicidade dos contextos históricos que podem ser contínuos ou sofrer rupturas que propiciam benesses a História como um todo. Em outras palavras,

Se a operação historiográfica é regida por um problema colocado pelo próprio historiador, a partir das motivações de sua própria época e dos novos horizontes de apreensão da História por ela liberados, todo fato histórico passa a ser conseqüentemente uma construção do historiador. O que vai instituir como fato histórico uma informação, um dado ou um aspecto qualquer da realidade vivida e registrada em fontes diversas é o problema proposto pelo historiador, o recorte histórico por ele construído, para além do horizonte teórico constituído. De igual maneira, os fatos históricos não se restringem mais ao mundo político, uma vez que as problematizações propostas pelo historiador dizem também respeito à cultura, à economia, aos modos de pensar e de sentir, aos movimentos demográficos. (BARROS, 2010, p. 93)

E é nesta perspectiva da Nova História que o Trabalho de Conclusão de Curso está alicerçado. Pois, as imagens do livro didático de História dos afro-brasileiros são fontes documentais de um passado que reflete o presente das relações tecidas na sociedade brasileira. Assim, a Nova História aponta outras possibilidades de problematizar a história, sendo o livro didático concebido dessa forma para além da ideia e recurso didático. O livro didático, aqui, passa a ser um documento que cristaliza a pontencialidade do pesquisador/a, professor/a e aluno/a a estudar a imagem como produto da subjetividade humana, em espaços e temporalidades que os mesmos talvez não imaginassem vivenciar.

Nessa perspectiva, Le Goff (1984), explica que,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. (...) O documento não é inócuo. É antes de mais nada o de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou

a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (...) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1984, p.102-103).

Por isso, a responsabilidade de quem interage e se relaciona com o documento requer sensibilidade e perspicácia, para trazer à tona elementos que conectam o passado, como fruto do produto de uma construção histórica, em permanente processo de ressignificação.

2.2 A IMAGEM E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A imagem pode ser apresentada como expressão de linguagem e comunicação nas relações humanas estão perpassadas de sentidos e interesses, sendo produto da subjetividade humana. A imagem pode ser utilizada de forma diversa: registrar, comunicar, educar, decorar, etc., sendo seus conceitos e sentidos reinventados, historicamente. Objetiva-se, aqui, discutir alguns conceitos sobre a imagem e sua importância na história como fonte de leitura dos afro-brasileiros no livro didático de história.

Inúmeros intelectuais pontuam que desde os primórdios, o humano expressa e representa o que está ao seu redor através da linguagem não-verbal. Desse modo, as pinturas rupestres marcaram a pré-história na territorialidade das cavernas e grutas. E, esse legado da civilização permitiu ao humano o acesso ao conhecimento e a evolução de sua própria história. Assim, as pinturas rupestres expressam as formas de registrar, comunicar e mediar as relações sociais existentes naquele contexto ou civilização. Assim, nesse processo de evolução da história humana, a imagem caminha na mesma sintonia da linguagem, pois segundo Joly (1996), a imagem não se opõe a linguagem e vice-versa, mas as duas se complementam, onde a imagem visual é reflexo da transmissão da linguagem.

Em virtude disso, é possível enxergar, acompanhar as diferentes concepções e a importância das imagens na história da sociedade. Podendo vir a ser mais um elemento de construção de emoções, de relações, de cultura, do cognitivo, do intelecto, do psíquico, de afetos, de aproximação, de distanciamento do espectador que interage ou não com a mesma etc.

De acordo com o dicionário Aurélio (2001), o significado de imagem é apresentada como a representação gráfica, plástica ou fotográfica de uma pessoa ou objeto; representação dinâmica, cinematográfica ou televisionada, de pessoa, animal, objeto, cena etc; representação

exata ou analógica de um ser, de uma coisa; representação mental de um objeto, de uma impressão etc.

Para Casasus (1979, p.32), “a imagem é tida como representação inteligível de alguns objetos com capacidade de ser reconhecida pelo homem necessitando concretizar-se materialmente”. Dessa forma, a imagem é a expressão da representação do mundo materializado, em que é estabelecido a relação indivíduo-sociedade-mundo. Assim, o indivíduo aciona os sentidos inteligíveis e consulta, compara, acrescenta e reformula a representação mental já existente.

Na concepção de Joly (1996),

[...] uma imagem, assim como o mundo, é indefinidamente descritível: das formas às cores, passando pela textura, pelo traço, pelas gradações, pela matéria pictórica ou fotográfica, até as moléculas ou átomos. O simples fato de designar unidades, de recortar a mensagem em unidades passíveis de denominação, remete ao nosso modo de percepção e de “recorte” do real em unidades culturais” (JOLY, 1996, p. 73).

Por isso, a imagem perpassa a representação e dialoga com a forma em que o indivíduo percebe o mundo a partir das práticas culturais que o constitui. Logo, a imagem torna-se um objeto que precisa ser apreciado de vários ângulos. Por outro lado, Bittencourt (2005) revela que “[...] a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa”.

A composição da imagem é outro elemento fundamental para ser analisado. Assim, Aumont (1993) propõe as questões que podem ser pensadas a partir do estudo das imagens são: “[...] o que nos trazem as imagens?”; “por que é que existiram em quase todas as sociedades humanas?”; “como são olhadas?” (AUMONT, 1993, p. 78)

Dessas indagações expande-se o entendimento sobre a temática. Desse modo, as imagens foram criadas para cumprir uma finalidade, quer seja individual ou coletiva. Ele (1993) relata que dentre inúmeras razões relacionadas a produção das imagens, a que se sobressai consiste na vinculação do domínio do simbólico, que por sua vez serve de ponte entre o espectador e a realidade. Assim, a imagem pode também projetar no espectador simbologias do mundo real.

De acordo com Arnheim (1969 apud AUMONT, 1993, p. 78), a relação da imagem com o real, é constituída por um tripé. Sendo assim, ele afirma que a imagem tem:

- um valor de representação – quando a imagem representa coisas concretas, mas o valor da abstração é inferior a imagem;
- um valor de símbolo – quando a imagem simbólica é a que representa coisas abstratas, mas a abstração é superior a imagem;
- um valor de signo – quando a imagem reflete ou não os aspectos que o constituem.

No entanto, uma única função não define a realidade das imagens, pois segundo o intelectual francês citado acima, em sua maioria, elas estão carregadas de uma combinação e interação que floresce simultaneamente. Logo, há múltiplos aspectos a ser considerado em relação a realidade das imagens.

Além disso, as funções da imagem elucidam Aumont (1993) estão embasadas na importância e no desenvolvimento das produções humanas que refletem a relação dos indivíduos com/no mundo. Contudo, o nível de importância das produções humanas “permanece” o mesmo no curso e na evolução da História em relação as imagens.

Contrapondo, esse pensamento, Bittencourt (2005) relata que a utilização das imagens iconográficas passa a ter um papel diferenciado no ensino de História em nosso país, e ganha força na segunda metade do século XX. É, a partir da década de 1980, que as imagens iconográficas começaram a ganhar outra conotação, não simplesmente como “ilustração” e tomam forma a partir da proposta curricular para o ensino de história em 1986, sendo expressões das práticas culturais da sociedade. Logo, a imagem passa a ser portal de uma linguagem carregada de significado que comunica e conecta os indivíduos em suas relações sociais.

As imagens podem não cumprir a sua função ou apenas ser usadas para distrair, complementar sem uma reflexão mais aprofundada. Nesse sentido, esclarece e enumera o autor, os três principais modos revelados através da imagem: o modo simbólico, o modo epistêmico e o modo estético. (AUMONT, p. 1993)

Aumont (1993) registra que no modo simbólico as imagens possuíam o papel de difundir na sociedade o “culto” ao sagrado ou de “revelar” o sagrado, evocando a presença da divindade. Essa prática do uso das imagens não era restrita apenas a religião, mas sobretudo pairava nas sociedades ocidentais como meio de propagar novos valores atrelado a novas ideologias associada ao campo político.

A forma trabalhada no modo epistêmico, ainda destaca ele (1993), a imagem revela e expressa informações que circulam no mundo, até mesmo de seus aspectos não-visuais. Sendo essa “desenvolvida e ampliada desde o início da era moderna, com o aparecimento de gêneros “documentários”, como a paisagem e o retrato” (AUMONT, 1993, p.80)

No modo estético, realça o pesquisador, que a imagem interage com o espectador provocando sensações agradáveis e específicas. Essa função é indissociável a imagem com uma maior complexidade na sociedade atual devido as novas tecnologias. O autor chama atenção a mensagem associada a essa função, pois a noção de arte, também trabalha nessa perspectiva, o aprimoramento da estética. Com isso, a imagem bem trabalhada e aprimorada pode ser confundida por uma imagem artística, revela Aumont (1993, p. 81). Nesse sentido, “as criações artísticas precisam ser fruídas, despertando os sentidos da sutileza, da sensibilidade estética, do belo, do conhecimento e da visão crítica de mundo (RUBIM & OLIVEIRA, 2010).

Para tanto,

[...] a leitura de imagens implica compreensão, entendimento e significação, é preciso ir além do que se vê, romper com a superficialidade do visível e imediato, aprofundar o diálogo sugerido e implícito na obra. A apreciação e a análise de imagens, por meio do conhecimento e da sensibilidade, tornam possível identificar as posições éticas, estéticas e políticas que o indivíduo, como autor da obra, assume diante das lutas históricas do presente em que vive, como aprovação ou negação, que são as formas de se relacionar com o mundo. Com efeito, entendemos que a capacidade intelectual do homem nos dá a possibilidade, como potência de ação, de deixarmos a posição de observadores passivos para ocupar a de expectadores críticos, participantes e exigentes diante da leitura de textos, imagens, cidades, rostos, gestos, cenas, pintura, dentre outros. (RUBIM & OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Mas, todo esse processo é algo que apreendido e leva um tempo para que o indivíduo desenvolva essa capacidade de fazer as leituras das imagens em suas entrelinhas e de forma reflexiva e crítica. E, talvez essa comunicação visual ainda precise ser explorada e ensinada nos espaços educacionais.

Aumont (1993), ainda trabalha dois aspectos sobre a imagem que é o “reconhecimento” e a “rememoração”. Segundo ele a relação dos modos da imagem com o real e suas funções estão no campo da esfera simbólica que atravessa as produções sociais. Como na esfera simbólica permeia as convenções sociais adotadas por mulheres/homens talvez as imagens venham a não condizer com a realidade. Por exemplo, ainda predomina em nossa sociedade um imaginário coletivo em que a etnia branca é “absorvida” como padrão as demais etnias. No entanto, o Brasil em sua constituição social é tecido por inúmeras etnias. Nesse sentido, a imagem apresentada e que circula nacionalmente como “real” pode não estar contido em sua totalidade nessas convenções.

Assim, Bittencourt (2005) enfatiza e endossa que ao estimular a observação das imagens, os educandos são estimulados a despertar o senso investigativo e aguçam a

curiosidade sobre aspectos complexos e pouco abordados no ensino e na leitura. Por isso, desde a mais tenra idade, propiciar as crianças o contato e o confronto com as imagens para formar leitores de textos históricos críticos e emancipados.

Nas pesquisas do autor que trabalhou com as fontes de Gombrich e aprofundou o aspecto psicológico, segue a hipótese levantada por ele: “a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual – ela desempenha papel de descoberta visual” (GOMBRICH, 1965 apud AUMONT, 1993, p. 81). Logo, pode-se dizer que a imagem é a vitrine que o indivíduo deslumbra para descobrir o mundo.

É com esse sentido e conceito, mencionado anteriormente que a análise das imagens dos afro-brasileiros nos livros didáticos de história será investigada ao longo do trabalho de conclusão de curso. Por isso, a importância de analisar essas imagens para revelar a forma como os afro-brasileiros estão sendo “concebidos” nos documentos históricos dos livros didáticos de história.

A partir das pesquisas de Gombrich (1965 apud AUMONT, 1993, p. 81), que enxergou duas formas principais de impacto psicológico na imagem: o “reconhecimento” e a “memorização”, como mencionado anteriormente, sendo a última sobreposta a primeira, pois nessa há maior profundidade e essência.

Na relação estabelecida pelo espectador e a imagem ou vice-versa é difícil definir quem sobrepõe a quem, pois nesse encontro há uma interação entre as partes.

Em suas investigações Aumont (1993) afirma que os aspectos emocional, psíquico e cognitivo agem sobre o espectador ao visualizar uma imagem, e o indivíduo torna-se parceiro ativo nessa composição sofrendo influência mútua.

Para compreender como acontece esse processo do “reconhecimento” a partir do estudo e das fontes pesquisadas pelo autor, ele discorre que o espectador só identifica algo se anteriormente tiver tido uma construção visual do que ele vê, a isso dar-se-á o nome de reconhecimento. Desse modo, para se obter a mensagem do que se vê, o sistema visual do indivíduo é acionado.

As minúcias do trabalho do reconhecimento das imagens ora fazem parte da realidade do mundo valorizando as bordas visuais, cores, gradientes de tamanho e de textura etc., ora não. Nesse sentido, o autor atenta os pesquisadores para a noção de constância perceptiva, que nada mais é do que a forma genérica da constituição da base do que é revelado no mundo visual. Em outras palavras, é aquilo que se apreende do universo que cerca o indivíduo por meio das imagens.

O ato de re-conhecer segundo a fonte pesquisada por Aumont (1993) está sustentada na memória, especificamente na reserva de formas, de objetos e de arranjos espaciais assimilados. Sendo assim, a constância perceptiva é o confronto permanente entre o que se vê e o que já foi visto. E, que perpassa o ato apenas de reconhecer, pois esse envolve processos cognitivos mais complexos, logo

[...] o trabalho de reconhecimento aciona não só as propriedades “elementares” do sistema visual, mas também capacidades de codificação já bastante abstratas: reconhecer não é constatar uma similitude ponto a ponto, é achar invariantes da visão já estruturados, para alguns, como espécies de grandes formas. (AUMONT, 1993, p. 83)

Outro ponto a ser considerado nesse aspecto é o prazer do reconhecimento que envolve e faz o indivíduo sentir uma satisfação psicológica “pressuposta pelo fato de “reencontrar” uma experiência visual em uma imagem, sob forma ao mesmo tempo repetitiva, condensada e dominável.” (AUMONT, 1993, p.83)

Ainda sob esse ponto esclarece o autor que o reconhecimento tem o viés da arte representativa, que por sua vez expressa a natureza, e ambas são influenciadas e influenciam o espectador na sua maneira de enxergar o mundo. Nesse processo, há uma sinergia entre o reconhecimento e a rememoração.

Para o autor acima, a imagem pode suscitar um “reencontrar-se”. Nesse aspecto, pode-se pensar: quais são as imagens encontradas nos livros didáticos de história dos afro-brasileiros, em que essa população se reconhece enquanto indivíduo e na sua coletividade?; Como são apresentados os afro-brasileiros, como indivíduos de direitos ou cidadãos de deveres, refletidos nas imagens retidas nos recortes dos livros didáticos de história?

Para além disso, as imagens dos afro-brasileiros presentes nos livros didáticos de história são documentos históricos, e que a partir disso interrogam a própria história através do/da pesquisador/a, dos historiadores, do/da professor/a e dos intelectuais negros/negras. Nisso, surgem as seguintes indagações: Quais são os “discursos subliminares” que as imagens revelam ou deixam transparecer?; O que de fato revelam ou afirmam, negam ou escamoteia as imagens dessa população?; Quais as relações entre a história dos afro-brasileiros e as imagens apresentadas?; As imagens dos afro-brasileiros apresentam um deslocamento geográfico, psicológico, espacial, hierárquico entre “escravizados e senhor”?; Quais foram os avanços e conquistas perceptíveis em relação aos afro-brasileiros apresentadas nas imagens analisadas?

Em síntese, é imprescindível nos livros didáticos de história tratar a imagem dos afro-brasileiros como elemento que agrega valor ao texto, não apenas como mera ilustração, mas tornar visível e sensível o senso crítico e reflexivo ao debruçar-se na leitura da imagem na perspectiva da nova história.

Persuadidas por essa compreensão e na busca de revelar uma história mais próxima e sensível dos afro-brasileiros e seus descendentes, pautada por indivíduos que emana cultura e os discursos construídos por essa população devem ganhar espaços na perspectiva da valorização e visibilidade que a próxima seção foi aprofundada.

3 A AFROCENTRICIDADE LENTES PROTAGONIZADAS PARA UMA OUTRA LEITURA

A visão de mundo que perpetua e paira em nossa sociedade, muitas vezes, segue um modelo hegemônico, em que a Europa, torna-se referência para as demais culturas. Contrapondo essa lógica, a afrocentricidade abre um leque de possibilidades a partir da releitura da história das minorias e das histórias silenciadas de um grupo colocado a/na margem. Desse modo, o objetivo desta seção é discutir a afrocentricidade como nova possibilidade de leitura do livro didático de história

Na apresentação do livro *Matrizes Africanas da Cultura Brasileira*, que integra à *Coleção Sankofa*, Sodré (2009) anuncia que o conceito de afrocentricidade nasce de uma longa tradição de pesquisas históricas sobre o conhecimento da África na história da humanidade, e uma contundente e significativa contribuição é a do ativista Cheikh Anta Diop.

Nascimento & Finch (2009, p. 26) declararam que talvez o paradigma afrocentrado tenha surgido como oposição a ideologia da Europa e dos Estados Unidos, que difundiram um protagonismo da história de outras culturas que não desrespeito a eles. Isso quer dizer, que esses confiscaram para si, o direito sobre a história de outros povos, colocando e impondo as suas histórias como referência as demais culturas. Assim, segundo a perspectiva desses as suas narrativas podiam testificar a veracidade histórica de cada civilização.

Para tanto, busca-se um movimento que submerge da sensibilidade vivenciada dos que sentem a imposição de um sistema que não coloca as minorias como parte desse todo, mas a parte. Isso suscitou que, os africanos e seus descendentes, podiam ter seus direitos violados ou infligidos, apesar de significativas conquistas.

Asante (2009) afirma que a afrocentricidade vem à tona a partir de um processo de conscientização política, em que os segmentos voltados a educação, a arte, a ciência, a economia, a comunicação e a tecnologia foram negadas ou confiscadas, a essa população, por uma hegemonia eurocentrada.

Em consonância com o autor, Finch & Nascimento (2009, p. 60) revelaram que no final de 1960 e início de 1970, houve um embate entre os acadêmicos dos Estados Unidos, em que intelectuais negros e brancos, divergiam em relação a posicionamentos relativos à guerra do Vietnã e o apartheid na África. Paralelo a isso, ocorriam os movimentos de direitos civis, ação afirmativa e contracultura, envolvendo os ativistas Albie Hoffman e os “Sete de Chicago”, Bolby Seale e Huey P. Newton, dos Panteras Negras, que politicamente foram julgados.

Nesse confronto,

[...] estabeleceu-se uma nova frente de luta: o esforço dos intelectuais negros para criar o espaço acadêmico institucional adequado ao desenvolvimento de seu trabalho. O campo de batalha era a área dos chamados “estudos africanos”, até então dominada por estudiosos brancos que frequentemente difundiam teses derivadas do discurso colonialista acerca dos povos africanos. (FINCH & NASCIMENTO, 2009, p. 60)

Nesse sentido, há uma coesão de posicionamento político por parte dos intelectuais negros que reivindicaram o direito da narrativa de sua ancestralidade e de sua própria história, como legado as gerações presentes e futuras. Além disso, a cultura do respeito, da justiça social e história dos que os precederam.

Para Asante (2009) um projeto para ser afrocentrado precisa apresentar algumas características mínimas, que são: 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.

Para entender a primeira característica é preciso levar em consideração o lugar em que a mente do indivíduo está localizada. Para tanto, à medida que a pessoa se interessa e se identifica com o mundo africano, é possível afirmar que ela é uma pessoa centrada, afrocentrica, pois essa é sensível as relações que permeia a identidade africana.

Nesse sentido, afirma o pesquisador, que a localização do ponto de vista afrocêntrico, remete o indivíduo ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual num recorte da história. Desse modo, a localização psicológica é um espaço afirmativo em que os indivíduos se/são revelados a partir de sua visão de mundo.

Asante (2009) esclarece que as pessoas estão em diferentes localizações (ou posições), e são essas que determinam se os indivíduos são centrados ou marginalizados, tendo como referência à sua cultura. Em contrapartida, ser marginalizado é estar apartado da história, ou seja, é inexistir⁹ ou ser coadjuvante da/na história.

É importante refletir que estar no centro do processo afrocêntrico possibilita e oportuniza o indivíduo a uma gradual emancipação da história oficializada, conhecida e

⁹ Inexistir - No sentido de um processo constitutivo de homens e mulheres pertencentes a diferentes etnias, que um dado momento da história é supostamente negado o direito de ser reconhecido com/nos demais.

intencionalmente propagada. Talvez, essa seja uma das formas de resistência contra a estrutura social/cultural que possivelmente venha aprisionar a pessoa em outra história.

Na segunda característica relacionada a descoberta do lugar do africano como sujeito, Asante (2009) conduz o indivíduo a refletir: sob a condição do sujeito na história. Além disso, essa característica exige do africano ou de qualquer indivíduo de etnia dissidente um deslocamento contrário, um posicionamento, uma quebra de paradigmas. Isto pode expressar, um movimento de objeto para sujeito, de passivo para ativo, de domesticação para libertação, de um conhecimento tradicional para um conhecimento reflexivo do/no processo histórico¹⁰. Contudo essa circularidade pode caracterizar um ato de liberdade psicológica.

Nesse sentido, a condição revelada por Asante (2009), exige dos indivíduos um posicionamento em que o pensar, o fazer, o falar revelam riquezas orais, ancestrais e afirmativas dos seus lugares no mundo. Assim, a partir da expressão, dos gestos, dos costumes vão sendo materializados e registrados a vida nas mais diversas formas na/com a história, revela o autor.

É interessante perceber nas pesquisas de Asante (2009) que o discurso nasce do protagonismo do africano, em que a história é centrada nele, e são suas vivências, experiências e relações que tecem e desenham a história. Nesse sentido, a narrativa pertence a ele/ela como elemento fundante da própria expressão afro-brasileira/africana.

Asante (2009) revela o quanto é difícil o compromisso com essa descoberta do lugar do africano como sujeito, pois essa parte exige do indivíduo a luta por um espaço, ou seja, requer do indivíduo um posicionar-se constante e permanente. Sendo assim, os conflitos afloram a partir da construção identitária do lugar do sujeito, pois essa desperta nos indivíduos, “o que somos e o que desejamos ser.” (ASANTE, 2009, p. 97)

Outro aspecto a ser tratado é o papel do afrocentrista em relação aos elementos culturais, que segundo o autor (2009), é defender e proteger como patrimônio, os valores e elementos culturais africanos, a essa e novas gerações, como parte do projeto humano. Além disso, interiorizar esses valores culturais, significa perpetuar a memória coletiva da ancestralidade da população africana e seus descendentes.

Nas discussões formuladas por Asante (2009), o autor esclarece o que venha a ser agente. Assim um agente, é um indivíduo independente, que atende seus interesses. Nesse aspecto, o autor faz uma comparação entre a bússola e o africano. Mas o que isso quer revelar? O ponteiro da bússola sempre está apontando para o norte, e no caso específico do africano o ponteiro do instrumento de orientação dele, seria seus interesses.

¹⁰ Processo histórico - O sentido é que a pessoa é e se faz parte da/na história constitutiva de seres de/em relação.

Pode-se fazer alusão ao que venha a ser agência comparando-a a um dispositivo de celular. Quando acessado ou não oferece diversos recursos ao usuário possibilitando e apontando alternativas emancipatórias. Por sua vez, a agência, na construção aprofundada pelo autor, permite que o africano e seus descendentes, acionem os recursos psicológicos e culturais que promovem independência humana.

O pesquisador assegura que em oposição a agência, existe a não-agência que pode ser entendida como a forma de “destituir” o africano e seus descendentes do protagonismo ou da figura principal na/da história, levando em consideração esse universo no qual ele está inserido.

Na obra do autor, ele declara que a maior agressão que pode vir acontecer com o africano é ser marginal na/da sua própria história, ou seja, é estar no mundo como se não estivesse. É ser sem ser. Enfim, pode ser a negação de um grupo específico que não possui identidade, sendo esse assemelhado a uma pessoa sem semblante, sem imagem, sem um grupo em que ele se reconheça dos/nos demais.

Outra reflexão de Asante (2009) é sobre o sistema racial branco, que além de negar e marginalizar, ainda exclui e ignora, o africano e seus descendentes, “omitindo” a presença, o significado, as atividades e a imagem. Como forma de auto-afirmação desse grupo, o ativista aponta que é necessário o africano ter consciência do que está a sua volta, para se esquivar da anomia da exclusão¹¹.

Nas investigações do autor é explícito que todas as coisas relacionadas aos africanos e seus descendentes são permissíveis de elementos bons e úteis, do contrário também. No entanto, esse conjunto faz parte da criatividade humana, em que todas as etnias têm sua importância e real contribuição nos diferentes grupos étnicos raciais. Logo, os iguais e diferentes tornam-se fontes de ricas, diversas e significativas experiências. Nesse sentido, elas devem ser compartilhadas, repensadas e transformadas de acordo com os contextos dimensionados.

Diante do refletido, é possível pensar que talvez na história da humanidade, o africano e seus descendentes, tenham sido reconhecidos apenas por mais um número, “uma mercadoria”, “moeda de troca” não sendo bem quistos em sua humanidade. Pois, a etnia negra, era socialmente, politicamente, historicamente e culturalmente “desconsiderada” ou não apresentada enquanto grupo social em sua condição de direito. Nesse sentido, o que pode

¹¹ Anomia da exclusão - A partir dos estudos de Durkheim e Merton, diversas pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de operacionalizar, psicológica e sociologicamente, o conceito e a mensuração da anomia (Caliman, 2006; Rodríguez, 2006). Desta forma, Srole (1956) estabeleceu, em termos psicológicos, um conceito e uma mensuração sobre essa variável. Este autor concebia a anomia como um estado mental, isto é, um sentimento de desespero e de abandono que acompanha o sujeito, devido à falta de acesso aos meios socialmente prescritos para a realização dos fins sociais.

prevalecer nas relações humanas, em que o sistema racial branco impõe aos demais, e a referência é o africano e seus descendentes, é um posicionamento racista, que nega a existência de vida, de história e de humanidade dessa população.

Nessa construção histórica, diversos pensadores e intelectuais, não reconheciam as criações africanas, nos mais diferentes aspectos, quer seja na música, na dança, na arte, ou na ciência. A partir disso, abre-se um leque em que os valores culturais dos afro-brasileiros eram vistos como subalternos ao da etnia branca.

A afrocentricidade, embora se contraponha ao sistema racial branco, enfatiza Asante (2009) que,

No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano. (ASANTE, 2009, p. 95)

Desse modo, a abordagem afrocêntrica embora questione a difusão impositiva da cultura eurocêntrica, não é e nem sequer propõe um sistema que existe nele mesmo, mas traz à tona uma proposta dialógica que abarca e abraça a diversidade entre outras culturas.

Na concepção de Asante (2009), o afrocentrista deve dispor e propor todos os elementos que emana as heranças linguísticos, psicológicas, sociológicos e filosóficos dessa população para preservar, propagar e defender os elementos culturais africanos.

Assim, salienta a importância da linguagem utilizada em um texto, que pode revelar o comprometimento ou suposto relapso do/da escritor/a em relação a história africana. Em consequência disso, a linguagem pode ser usada para qualificar /desqualificar o africano e seus descendentes, que por sua vez o revela como protagonista ou sujeito da/na história, do contrário, apresenta-os como coadjuvantes inertes na/da história.

Ainda o autor ressalta que o cuidado com a linguagem pode enobrecer quanto empobrecer, a cultura africana. Nesse sentido, os textos construídos, tendo como foco a afrocentricidade, o/a autor/a se compromete com a primazia da escrita, resgatando os costumes, os hábitos, a religião, os comportamentos ou pensamentos dos africanos e seus descendentes, bem como contextualizando-os. E, nesses há traços de problemas linguísticos, mas também situações econômicas e culturais herdadas e construídas que atravessa a sociedade.

Um dos marcos dos processos de negação, marginalização e indiferença dos africanos e seus descendentes, foi a hegemonia da História da Cultura Ocidental que propagou e

internalizou (ou naturalizou) no imaginário coletivo, a aversão a essa população. Sendo assim, Asante (2009) endossa que,

[...] reduziram os africanos à condição de seres indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda-classe, como se não fizessem parte da história humana e fossem, em algumas situações, selvagens. Essas contribuições europeias ao léxico da história africana ainda dominam em certos casos, criando um problema no mundo intelectual e na literatura acadêmica.” (ASANTE, 2009, p. 99)

Nesse sentido, pode-se constatar que as relações humanas são tecidas no ambiente de trabalho, nas escolas, na academia, no teatro, nos shoppings, nas situações e acontecimentos a partir dessa concepção de vida que reflete a sociedade.

O termo afrocentrista, ainda, na perspectiva de Asante (2009, p. 102) “é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana”. Discorre ainda, que os africanos em suas individualidades reconhecem o fato que seus antepassados foram oriundos da África para as Américas, o Caribe e outras localizações geográficas. Em outro nível, falamos dos africanos como indivíduos que sustentam o fato de seus ancestrais terem vindo da África para as Américas, o Caribe e outras partes do mundo compreendido nos últimos quinhentos anos.

Adentrando nesse sentido, o que de fato faz o indivíduo ser ou não afrocentrista, esclarece Asante (2009, p.103), “não é o fato de residir na África, e sim a consciência que aflora e conduz todas as ações, comportamentos e comprometimento político pelas práticas e causas sociais desse indivíduo. Em outras palavras, “[...] só quem é conscientemente africano – que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica – está corretamente na arena da afrocentricidade”. (ASANTE, 2009, p. 102)

Asante (2009) aponta que autores de perspectiva eurocêntrica defendiam/em uma corrente ideológica e política, que colocava a parte, ou ignorava a história da África, considerando-a uma subcultura. Logo, durante muito tempo foi negligenciado à literatura, à história, à economia e o comportamento africano. Desse modo, os registros históricos também sofreram alterações.

Ainda, na busca de desvelar sobre o conceito de afrocentricidade, Asante (2009) esclarece que a ideia afrocêntrica nos remete ao lugar. Lugar esse que está repleto de informações, respostas e indagações; certezas e incertezas; encantos e desencantos; que aproxima ou distância; que revela ou oculta o lugar que o indivíduo reside.

Salienta ainda o autor (2009) que numa análise que envolva as condições dos africanos, independente do país em que se encontre, a referência desses dar-se-á através da territorialização da África e sua diáspora.

Dessa maneira, uma de suas contribuições leva a pessoa a enxergar que o (os) deslocamento (os) dos indivíduos não os destitui de seus aspectos culturais, psicológicos, econômicos e históricos. Do contrário, as riquezas atreladas aos afro-brasileiros, que foram violados dos países de origem, refletem nos lugares de socialização dos diversos celereiros de saberes partilhados por essas pessoas.

Para compreender melhor a abordagem afrocêntrica, dialogamos com alguns autores que conceituam a afrocentricidade, como:

[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (...) uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. (ASANTE, 2009, p. 93)

Ou ainda,

[...] uma orientação metodológica que advoga a análise da história e cultura africana (isto é, do continente e da diáspora) e, de maneira mais geral, da história e cultura mundiais por meio de uma perspectiva africana (RABAKA, 2009, p. 129)

E perpassando essa definição e trazendo um contra ponto dessa abordagem, é oportuno a elucidação de Asante,

Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o 'universal', isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano. O que explica porque alguns acadêmicos e artistas afrodescendentes se apressam por negar e recusar sua negritude; elas e eles acreditam que existir como uma pessoa negra significa não existir como um ser humano universal. Conforme Woodson, elas e eles se identificam e preferem a cultura, arte e

linguagem europeia no lugar da cultura, arte e linguagem africana; elas e eles acreditam que tudo que se origina da Europa é invariavelmente melhor do que tudo que é produzido ou os assuntos de interesse de seu próprio povo. (ASANTE, 1991, p. 171-172 apud SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 3)

Somos ainda reféns de uma disseminação ideológica europeia, pois agimos, falamos, pensamos, vestimos, educamos, consumimos, nos comportamos, enfim incorporamos em nossas vidas um modelo que não representa a pluralidade da população. Em consequência disso, afirma Asante (2009), o processo de conscientização política da afrocentricidade surge para contrapor a negação das minorias não representadas na educação, na arte, na economia, na comunicação e na tecnologia. Contudo, aflora (reflete) no trânsito social do imaginário coletivo predominantemente a abordagem eurocêntrica.

Nesse sentido, as imagens dos afro-brasileiros nos livros didáticos de história ao serem analisados irão revelar que tipo de abordagem ainda predomina nesses materiais educacionais. Embora esse não seja o foco da pesquisa, as pistas serão importantes para futuros estudos.

3.1 A AFROCENTRICIDADE COMO ABORDAGEM DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Atualmente no Brasil, diversos intelectuais trabalham na perspectiva afrocêntrica, deslocando os posicionamentos e localização periféricos para uma leitura do “centro” apontando a população afro-brasileira como protagonista da história. em que a “margem” torna-se centro e protagonista de/na sua própria história.

Entre renomados autores que discutem e evidenciam a temática com ética e respeito as etnias podemos citar, por exemplo, dentre outros: Cunha Júnior (2005) e Nascimento (2016) com a finalidade de enriquecer a compreensão e a importância desse tema.

Conforme o que já vem sendo discutido no capítulo anterior, o ensino de história passou por diferentes fases, e foi no século XX que as concepções e a compreensão do modo de pensar e estruturar a dinamicidade da história muda a maneira de enxergar o mundo.

Cunha Júnior (2005) em suas pesquisas afirma que no período de exploração das terras brasileiras, o fermento laborativa de trabalhadores que assumiram diversificados ofícios, abraçaram todo e qualquer tipo de função, em sua maioria, foram os africanos e afro-descendentes que constituíram a nação junto a outros povos que por aqui foram trazidos.

Nesse sentido, reitera o autor que,

Os africanos vieram com os conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império, o que tornou esta mão-de-obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos, trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, e em diferentes épocas. (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 249)

Nascimento (2016) reforça que sem o papel do negro escravo na base da construção da sociedade brasileira, a estrutura econômica do Brasil não existiria. Na mesma perspectiva de Cunha Júnior, mencionada anteriormente, argumenta Nascimento que,

O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto degradavam em ocupações vis como aqueles do trabalho braçal. (NASCIMENTO, 2016, p. 59)

A perspicácia dos pesquisadores nos trechos elucidados revela e projeta as raízes em que está alicerçada a história e a riqueza cultural da sociedade brasileira. Embora esses conhecimentos ainda não sejam acessíveis em grande parte nos livros didáticos de história. Por isso, é importante a todo e qualquer ativista afrocêntrico, esses e outros saberes acerca dos matizes africanos para desmistificar a história oficial e nacionalista que mascara ainda as riquezas culturais dos afro-brasileiros, omitidas ou pouco visibilizadas no sistema educacional.

A partir disso pode-se indagar: Como e quando esse conhecimento se torna um direito assegurado da história da população negra? Como fazer e trazer fatos da ancestralidade enraizada nessa história? Como fazer uma leitura afrocêntrica nos livros didáticos de história, mesmo que ainda haja uma predominância eurocêntrica, nesses materiais pedagógicos?

O protagonismo e o comprometimento de Cunha Júnior (2005) e Nascimento (2016), suscita um posicionamento político, social, cultural e histórico daqueles/as que se confrontam com uma “nova” ou “oculta” ou “silenciada” história da população negra. Para tanto, é possível perceber a força transformadora dos intelectuais negros/as para difundir a História e a cultura ainda invisibilizadas nos livros didáticos de história.

Nesse sentido, o livro didático de história “como documento histórico” ainda traz poucas referências do protagonismo negro, pois às contribuições, às resistências, os embates,

os percalços vivenciados, experienciados e deixados pelos afro-brasileiros são pormenorizados. Sendo assim, essa lacuna reforça uma história oficial e nacionalista propagada como verdade “inquestionável”.

Para o ativista Cunha Júnior (2005) a existência dos não-dissidentes-brancos já é um fator atenuante para que o sistema educacional absorvesse esses como parte da história presente. Sendo assim, a cultura nacional deveria ser reflexo da representatividade de todas as etnias.

Ainda parece o reconhecimento desse grupo de indivíduos afro-brasileiros, como sujeitos e protagonistas de sua própria história. Assim reforça Cunha Júnior (2005) que o entrave para o não reconhecimento desses, dar-se-á devido a forma caricatural e reduzida pelas quais esses são incluídos na cultura e na história nacionais.

Isso tornou-se mais complexo, endossou o pesquisador quando a cultura ocidental passou a ser veementemente difundida e imposta nas sociedades dos países periféricos. Nesse sentido, a cultura local passou a ser algo estranho, levando as comunidades a absorverem a cultura global, aniquilando e massificando um sistema de educação considerado universal.

Na mesma linha de raciocínio, enfatiza Nascimento (2016) que o sistema educacional ainda é tendencioso a favorecer e reforçar a discriminação cultural. Essa visão universal soa como uma imposição ora ou não despercebida de uma visão eurocêntrica de mundo.

Constata ainda, o intelectual que,

As ideologias da cultura brasileira tendem sempre a colocar os africanos no campo do exótico, do precário ou do incompleto. Principalmente porque partem de um imenso desconhecimento sobre a África. Nessas ideologias, os afro-descendentes são representados como espécimes em extinção. A ideologia da cultura brasileira sempre anuncia o desaparecimento das culturas afro-descendentes, das identidades e dos seres. As ideias culturais que temos de mestiçagem, hibridação ou sincretismo sempre levam a conclusão do desaparecimento desejável do afro.” (CUNHA JR., 2005, p. 254)

E como trabalhar a afrocentricidade nos livros didáticos de história diante desses desafios? Resposta que provavelmente perpassará ainda por muitas celeumas apesar dos esforços travados por muitas lentes de intelectuais, militantes, educadores e educandos negros e negras.

A partir dessas reflexões e com intuito de investigar as imagens dos afro-brasileiros selecionadas nos livros didáticos de história do 4º e 5º ano do ensino fundamental I que a seção seguinte discute e revela como são apresentados esses indivíduos nos documentos registrados.

4 IMAGENS DOS AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Registra-se, ainda, na história brasileira a invisibilidade da maior parte da população que “escreve” e “protagoniza” a sua história circunscrita nos monumentos, na linguagem oral, nos documentos históricos, na cultura, e na história dos “de baixo”, etc.

A luta pela afirmação da identidade afrobrasileira implica (re) escrever a história da sua etnia, centrando-a como protagonista da história brasileira, “dando voz” aos que, historicamente, foram silenciados, não só trazendo novos enfoques, mas construindo uma visão mais ampla dos “ângulos” de escrita. Isso significa que a história “contada” e “ensinada” no livro didático de história e suas imagens também deveriam seguir esse ângulo.

Se no processo de escrita da história e do livro didático é necessário contemplarmos os vários ângulos de se perceber o mundo, na imagem dever-se-ia perpassar essa mesma concepção. A representação das etnias na imagem dialoga com a forma em que o indivíduo concebe o mundo a partir das práticas culturais que o constitui. Logo, a imagem torna-se um objeto que precisa ser apreciado de vários ângulos.

O objetivo deste capítulo é analisar as imagens que retratam os afro-brasileiros nos livros didáticos de história do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

4.1 DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

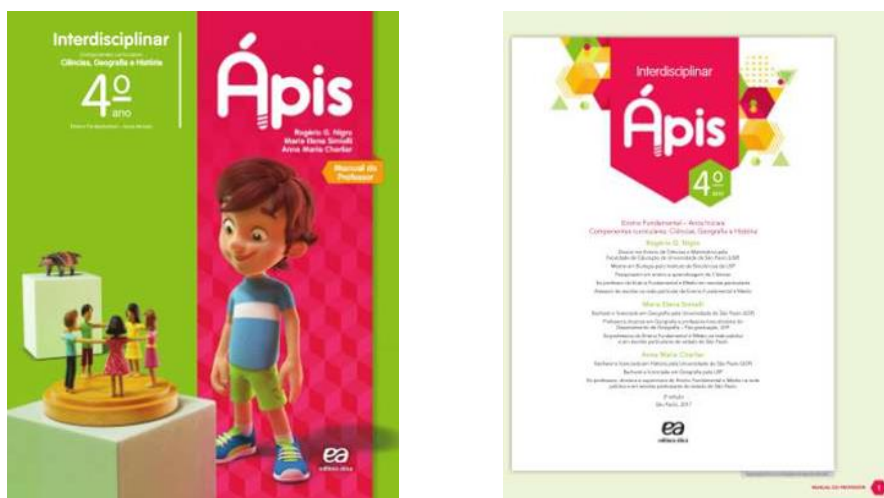
A obra em análise é da Coleção Ápis, intitulada como: “Ápis interdisciplinar: Ciências, Geografia e História. Sendo a segunda edição, publicada pela editora Ática, ano 2017, aprovada e em conformidade com a proposta do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2019 de obras interdisciplinares, como já mencionado, para o ciclo 2019/2020/2021/2022 do programa, adotados para os Anos Iniciais de Ensino Fundamental I, pelas escolas da rede pública de ensino do Município de João Pessoa. Conforme segue imagem abaixo:

A produção da obra está dividida em cinco volumes: 1º ano, 204 páginas; 2º ano, 244p.; 3º ano, 208 p.; 4º ano, 256 p.; e 5º ano, 296 páginas). No entanto, a análise fica restrita, apenas ao quarto e o quinto volume (4º e 5º ano respectivamente) com foco no Livro didático de História.

Essa coleção trabalha a ecologia dos saberes através da interdisciplinaridade dos componentes curriculares: Ciências, Geografia e História. Os autores responsáveis pela obra são: Rogério G. Nigro – Ciências; Maria Elena Simielli – Geografia e Anna Machado Charlier

– História. Ressaltando, que o foco da pesquisa é a análise das imagens dos afro-brasileiros no livro didático de História. Aprecia-se, algumas informações, conforme imagem abaixo:

Imagens 1 e 2 – Capa e contra do livro Ápis



Fonte: <https://www.aticascipione.com.br>, 2017

A produção da obra está dividida em cinco volumes: 1º ano, 204 páginas; 2º ano, 244p.; 3º ano, 208 p.; 4º ano, 256 p.; e 5º ano, 296 páginas). No entanto, a análise fica restrita, apenas ao quarto e o quinto volume (4º e 5º ano respectivamente) com foco no Livro didático de História.

Essa coleção trabalha a ecologia dos saberes através da interdisciplinaridade dos componentes curriculares: Ciências, Geografia e História. Os autores responsáveis pela obra são: Rogério G. Nigro – Ciências; Maria Elena Simielli – Geografia e Anna Machado Charlier – História. Ressaltando que o foco da pesquisa é a análise do livro didático de História.

Os livros didáticos de história atendem as especificações técnicas mínimas exigidas no Guia do Livro Didático (PNLD) estando adequada ao perfil e à clientela a que se destina, 4º ou 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I , sendo esse um livro consumível, ou seja, não precisa ser devolvido à escola ao final do ano.

A coleção tem como padrão a cor predominantemente verde com uma faixa cor de goiaba considerável e deslocamento para a direita na projeção da capa. No interior dos livros tons esverdeados e agoiabados mesclam e destacam o início e o término de cada seção. A capa, apresenta a marca da coleção, a indicação dos componentes curriculares: Ciências, Geografia e História, os anos a que se destina, o selo do PNLD indicando a sua aprovação, a identificação

da editora responsável e da editora. Em cada volume é exposto uma imagem na capa que faz alusão a um dos temas apresentados no livro. Conforme a imagem 1, apresentada acima.

A estrutura de cada livro está compactada em quatro unidades, subdivididas em capítulos, que sofre variação de um ano para outro. No caso do 4º ano são doze capítulos ao todo, sendo três capítulos por unidade. Já no 5º ano, são quatro capítulos para cada unidade, totalizando dezesseis capítulos.

É introduzido no início de cada capítulo a seção “Para iniciar” que apresenta um poema, uma canção, uma imagem ou alguma atividade oral para embasar o tema. Em seguida várias seções são apresentadas, como: “Com a palavra...” – entrevista com diversos profissionais; “Assim também aprendo” – sugere atividades divertidas; “Pesquise” – fomenta a curiosidade e instiga a investigação; “Atividade prática” – trabalha o conteúdo através de atividades lúdicas e práticas; “Desafio” – abre uma rede de atividades de descoberta que podem ser compartilhadas com a turma; “Tecendo saberes” que trabalha a interdisciplinaridade e “O que estudamos” que fecha a unidade com as partes principais exploradas no decorrer da abordagem. As imagens 3 e 4 abaixo, ilustram a explicação acima mencionada.

Imagens 3 e 4 – Explorando a Coleção Ápis



Fonte: <https://www.aticascipione.com.br>, 2017

Os autores possuem conhecimentos na Área de Ciências Humanas e possuem formação específica, como segue apresentação abaixo:

- Rogério G. Nigro¹² possui graduação em Ciências Biológicas-bacharelado e licenciatura pelo Instituto de Biociências USP (1990), mestrado em Biologia-genética e

¹² Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9539938685838000>

evolução pelo Instituto de Biociências USP (1995) e doutorado em Ensino de ciências e matemática pela Faculdade de Educação da USP (2007). Dedicar-se à pesquisa em educação em ciências e à formação de professores iniciantes e em exercício. É autor de materiais instrucionais voltados para estudantes desde o ensino fundamental até universitários.

- Maria Elena Ramos Simielli¹³ possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo (1969), graduação em Bacharelado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1969), mestrado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (1978), doutorado em Ciências Humanas pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (1987) e Livre-docência pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professora Livre Docente da Universidade de São Paulo na Pós-Graduação. Tem experiência em Ensino de Geografia/Cartografia, atuando principalmente nos seguintes temas: cartografia geográfica, cartografia escolar, atlas escolares, representações gráficas e ensino de geografia.

- Anna Maria Charlier¹⁴ é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e licenciada em Geografia pela USP. Ex-professora e supervisora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública e em escolas particulares do Estado de São Paulo.

4.1.1 Os afro-brasileiros a partir das imagens dos livros didáticos de história

Neste tópico trabalha-se a análise entorno do problema pesquisado que é “a forma como são apresentados os afro-brasileiros nas imagens dos livros didáticos de história” embasado nas discussões dialogadas com alguns teóricos já relacionados anteriormente.

O critério adotado na seleção das imagens do livro didático de história do 4º e 5º ano foi: a) Imagens pós-libertação dos escravizados, com intuito de compreender como os afro-brasileiros são representados após uma ideia de “liberdade”.

Assim, dentro desse critério, discute-se a imagem 5, trabalhada mais adiante, selecionada no livro do 4º ano, e que atende a habilidade da BNCC que segue:

- BNCC EF04HI11 – Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultural oral, imprensa, rádio, televisão, cinema e internet) e discutir seus significados para os diferentes estratos sociais.

¹³ Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4794290846917536>

¹⁴ As informações sobre a autora foram encontradas na contra capa da Coleção do Livro Ápis – Interdisciplinar – Componentes curriculares: Ciências, Geografia e História – 4º e 5º ano – Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nas buscas que foram feitas não consta dados no currículo lattes da autora.

A imagem 5, atende ao critério de seleção estabelecido na investigação, consta no capítulo 12, aborda a temática “Os meios de comunicação”. Este fragmentado desdobra-se em outros subtemas, entre eles, o “As notícias chegam rápido”, que trabalha a interdisciplinaridade, cuja página 249, apresenta a imagem.

O texto trabalha aspectos da história televisiva e do rádio no Brasil, situando as tecnologias como fator presente no cotidiano das pessoas discutindo seus significados para os diferentes estratos sociais. Com ênfase também nas transformações ocorridas nos meios de comunicação em massa no decorrer do tempo. Para isso, é preciso pensar que e como o tema é abordado a partir da imagem 5? O que destaca a imagem apresentada? O porquê dessa imagem com esses sujeitos e não outra/ou outras? Que discursos são emitidos na interação do sujeito com a imagem? Assim, segue abaixo, a imagem 5:

Imagem 5 – Os afro-brasileiros e a tecnologia



Fonte: <https://www.aticascipione.com.br>, 2017, p. 249

O texto e a imagem contextualizam os espaços que permeiam os meios de comunicação (televisão e rádio) difundidos nos mais diversos lugares, e apresenta dentre as imagens, um grupo étnico de quilombolas, que tem acesso a estes recursos. E um trecho do texto ilustra que a televisão, “Hoje em dia é o meio de comunicação de massa mais comum entre os cidadãos brasileiros. Mesmo assim, o rádio continua presente no dia a dia das famílias, até mesmo em lugares distantes dos grandes centros urbanos.” (CHARLIER; SIMIELLI; NIGRO, 2017, p. 249)

Nesse sentido, e o que chama a atenção no registro da imagem 5 acima, é apresentação de um grupo específico, descendentes dos afro-brasileiros, para ilustrar a importância e os lugares mais longínquo alcançados pelos meios de comunicação. A respeito disso, emerge

alguns questionamentos: Por que utilizar a imagem dos afro-brasileiros enfatizando um espaço geográfico ou associando a este grupo a projeção de pessoas “distantes” ou “periféricas”? Será que a imagem da forma como está sendo abordada não é uma forma de estigmatizar a população negra? Por que não apresentar também imagens de afro-brasileiros e outros grupos étnicos, em outros espaços com acesso a democratização do meio de comunicação de massa? Isto não teria uma repercussão positiva nas crianças pertencentes a este grupo e aos demais, caso fosse diversificado os diferentes estratos étnicos e sociais que silenciosamente construíram o respeito a diversidade, o reconhecimento identitário e a equidade como braços da sociedade?

Cunha Jr. (2005, p. 15) afirma que os quilombos se tornam referência para difundir a história dos afro-descendentes pela luta a liberdade, percorrendo o Quilombo dos Palmares, até aos kalungas, na contemporaneidade. Assim, os quilombos são espaços de luta com origem na região banda, instituição política africana, ressignificadas no Brasil que denunciam a injustiça se opondo ao escravismo que sonda a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, os quilombos e os grupos remanescentes devem ser apresentados como espaços de lutas de um grupo étnico e social que se torna refém de uma história que fragiliza, exclui e discrimina os indivíduos pertencentes a população afro-brasileira. A imagem 4, apresentada e da forma como foi abordada no livro didático de história do 4º ano reproduz, reforça e perpetua uma história que insiste em permanecer no passado.

Para Asante (2009), na abordagem afrocêntrica vários elementos poderiam ser trabalhados a partir da imagem exposta, como por exemplo: o protagonismo da população afro-brasileira, a memória e a ancestralidade transmitida através das narrativas da tradição oral, do poder da palavra, da corporeidade e da vivência que dialoga, aprende, ensina e mantém viva a memória afetiva da tradição oral, desses moradores do Quilombo da Barra, que transmitem saberes e fazeres de geração em geração. Nesse sentido, os meios de comunicação de massa, rádio e televisão, seriam trabalhados com outro ponto de vista. Não como estigmatização de um grupo étnico e social apresentado na matéria.

Na imagem 5, observa-se a identificação do autor, César Diniz/Pulsar, que se trata de uma fotografia registrada em 2014, cujo título e comentário segue, “Moradores do Quilombo da Barra, em Rio das Contas, no estado da Bahia, possuem acesso a eletricidade e rede de televisão. A antena parabólica é usada para receber do satélite o sinal de televisão”. (CHARLIER; SIMIELLI; NIGRO, 2014, p. 249)

A fotografia, em que a referência da imagem é vista de frente, observa-se que no fundo da imagem aparece duas casas com telhados de faixadas simples, considerada a primeira com telhado de duas águas sem distinção de cor e a segunda com telhado uma água, parede cor de

rosa, três janelas de cor verde, estreitas, de madeira e altura mediana. Ainda na primeira casa descrita, na parte da frente, há alguns arbustos com predominância de folhagens verdes, e uma dentre elas, com folhagens avermelhadas; na lateral direita com perspectiva de fundo há uma árvore de grande porte, folhagens verdes e viscosas sem que seja possível identificar sua espécie. Entre as duas casas há uma touceira de arbusto com folhagens verdes bastante frondosa. Em frente a este arbusto aparece uma antena parabólica com haste e estrutura de alumínio, e um conjunto LNBF¹⁵ (suporte, disco e LNBF), destacado na cor laranja a ponta da haste, que capta os sinais dos satélites geoestacionários¹⁶. Em frente a segunda casa no centro da janela do meio da direita para a esquerda de quem contempla a imagem, enxerga-se duas plantas, uma roseira repleta de rosas e botões cor de rosa com folhagens um pouco amareladas. A outra planta é identificada como hibisco vermelha com pouca floração, apenas quatro flores visíveis, as folhas estreitas e com pouca clorofila, e na frente desta planta quatro pedras calcário branco de tamanhos medianos. A partir deste cenário e bem em frente à casa cor de rosa aparece um grupo de pessoas afro-brasileiras descontraídas conversando.

É a partir deste grupo identitário que a investigação se aprofunda. O que é possível perceber? A fotografia registrada traz a imagem de três mulheres e um homem negros com idades aproximadamente acima de 65 anos.

Uma mulher magra, cintura e braços finos e bem desenhados, seios pequenos com pano branco e detalhe azul amarrado na cabeça, usa brincos, as feições do rosto aparentemente grossas, com a mão esquerda posicionada no queixo e a outra, direita, com o punho dobrado para fora na altura da cintura, calçando sandálias rasteirinha branca. O corpo e a postura projetada para frente sinalizam o interesse pelo assunto. Estando ela posicionada de costas para a casa cor de rosa, do seu lado esquerdo há um homem com os braços cruzados, traços bem definidos, simpático, corpo bem distribuído e simétrico, com suposto sorriso nos lábios, camisa manga curta azul, calça jeans e tênis branco com detalhes vermelho na parte do calçado no amortecedor. Do seu lado esquerdo encontra-se outra mulher com os cabelos amarrados e crespos, usando brincos, com camisa de mangas curta, na cor branca nas costas e com estampa

¹⁵ O LNBF é uma das partes que compõe a antena, sendo localizado na ponta da haste que fica bem ao centro das antenas. O nome do componente é um acrônimo para Low Noise Block-downconverter Feedhorn, que, em uma tradução livre seria algo como “Conversor de Baixo Ruído”.

O LNBF tem como principal função receber os sinais de satélites que são emitidos em faixas eletromagnéticas e realizar a conversão dessas frequências para que seja feita a comunicação entre satélite e televisor. (Informações coletadas do site: <https://blog.elsys.com.br/lbnf-como-escolher/>).

¹⁶ Satélites geoestacionários – Os satélites são ditos geoestacionários quando estes são colocados em uma órbita circular em torno da terra tal que a sua velocidade de rotação seja a mesma da terra, ou seja, para um observador na terra o satélite comporta-se como se estivesse estacionário em um determinado local no céu. (Informações obtidas no site: <http://penta2.ufrgs.br/tp951/geoest.html>).

na frente, saia bastante colorida adicionando o amarelo, o vermelho e o preto com possíveis figuras, mas que não é possível identificá-las. Sandálias nos pés, corpo bem arredondado, pendurado no ombro esquerdo carrega uma bolsa branca de tecido e na mão esquerda segura e apoia parte do corpo no guarda chuva. Do lado esquerdo desta senhora, outra mulher compõe este grupo. Ela está de frente para o senhor já descrito, com o corpo relaxado, mão esquerda apoiando o antebraço direito, usa um pano branco na cabeça, camisa de cor lilás clara, saia estampada com flores e diversidade de cores azul, branco e laranja usando alpercata preta.

Mas, qual a importância de descrever o cenário? O que suscita a imagem? Que questionamentos e indagações pairam a partir do exposto? Qual a intencionalidade do autor ao usar essa imagem 5? O que nas entrelinhas está sublimado na imagem trabalhada? Quais são as mensagens absorvidas pelas crianças que fazem parte desse grupo identitário?

O conceito de imagem que norteia a pesquisa é a imagem como vitrine, porta de entrada da relação do indivíduo com o mundo, em outras palavras, do indivíduo que contempla, processa, desvenda e ressignifica o mundo a partir das mensagens emitidas. Ainda, pode-se afirmar que a imagem é também uma forma de projeção da realidade. Logo, pensar em grupos étnicos que historicamente e culturalmente sofrem ou na maioria das vezes foram e ainda são tratados como grupos subalternos e que sutilmente pode projetar nas crianças afro-brasileiras mensagens que associa a população negra estigmas de pobreza, submissão, exclusão social, ausência de acesso aos bens materiais e imateriais, espaços longínquos como apresentado no texto e enfatizado na imagem 5, do grupo remanescente dos quilombolas é uma forma ainda de reproduzir e reforçar através do livro didático de história a reedição de acontecimentos do passado que perpetua e incide no presente.

Como pensar em uma outra forma de apresentar este grupo étnico trazendo elementos que agreguem a valorização identitária, a diversificação dos espaços ocupados por eles/elas, a ancestralidade, a memória e a cultura que atravessam e perpetuam gerações como processo histórico e cultural de lutas e conquistas de um povo pro-ativo na emancipação de sua própria história estigmatizado por um grupo que persiste em reproduzir, reforçar e propagar uma história fragilizada por uma “ineficiente” concepção de pluralidade e “liberdade”. Nessa percepção, a abordagem afrocêntrica, se posiciona segundo Asante (2008), reconhecendo esses elementos culturais africanos, como patrimônio a ser preservado e protegido, dentro de um projeto mais amplo que abarca a humanidade, não apenas de um grupo étnico.

Para tanto, ressalta-se a importância da construção deste processo de protagonismo da população afro-brasileira, em que nos livros didáticos de história, os pensamentos dos intelectuais negros dialoguem com as diferentes gerações, apresentando a História e que as

imagens trabalhadas sejam diversificadas em busca de atender uma educação voltada para diversidade humana com eixos fundantes nas diferenças e na valorização da singularidade.

No livro didático de história do 5º ano, no capítulo 7, cuja temática é “Lutar pela cidadania” e que se desdobra em outros subtemas. No tópico “A conquista dos direitos dos negros no Brasil”, estão as imagens 5 e 6, respectivamente nas páginas 126 e 127.

As imagens 6 e 7 registradas abaixo têm como eixo central, os espaços sociais em que os afro-brasileiros predominaram/predominam mergulhados nas desigualdades atreladas a maior parte dessa população e as lutas sociais construídas pelo reconhecimento e valorização identitária desse grupo.

Imagens 6 e 7 – Os afro-brasileiros na sociedade brasileira



Fonte: <https://www.aticascipione.com.br>, 2017, p. 127

Este tópico faz um panorama desde a exploração dos portugueses no Brasil abordando o período em que os negros africanos foram escravizados, a partir do século XVIII até meados do século XIX. E, nesse processo histórico, os africanos e afrodescendentes, se articularam por libertação, e vários profissionais também se engajaram pelo fim da escravidão no país. Aponta que nesse desdobramento de lutas várias leis foram elaboradas, entre elas: a Proibição do Tráfico Negroiro (1850), a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) com culminância na Lei Áurea (1888). Ainda aborda a trajetória dos negros recém-libertos e seus descendentes, faz alusão da inserção desses indivíduos no mercado de trabalho livre, relatando as lutas por direitos na sociedade brasileira e discute o preconceito racial.

A partir disso, é perceptível que há uma sincronia, entre texto e imagens, e ambas atendem as habilidades da BNCC, descritas abaixo:

- BNCC EF05GE02 – Identificar diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios;

- BNCC EF05HI05 – Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo como conquista histórica.

É nesse contexto que as imagens 6 e 7, estão inseridas e foram selecionadas por atender ao critério estabelecido.

Ao observar a imagem 6, subtrai-se as informações que segue: reproduzida pela Fundação Ernesto Frederico, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul (RS), ano do registro 1922, com título “Assalariado: tipo de emprego em que a pessoa recebe um salário em troca do seu trabalho.” Outro dado importante é o comentário descrito, do lado direito de quem observa a imagem, está escrito, “Trabalhadores de uma fábrica de couro em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, em 1922. É possível observar a presença de pessoas negras que trabalhavam nessa fábrica” (CHARLIER; SIMIELLI; NIGRO, 2017, p. 126)

A década de 1920 foi marco da ascensão do movimento operário, da migração maciça de estrangeiros e do início do processo de industrialização e de urbanização no país. A imagem está data no ano de 1922, no Brasil registra-se, a Semana da Arte Moderna. Em meio a todos esses acontecimentos, os recém-libertos e seus descendentes, começam a fazer parte de uma realidade ainda desconhecida a essa população, que ensaia o “processo de libertação” experienciado aproximadamente a três décadas, após a libertação dos escravizados.

A imagem 6, apresenta um grupo de cinquenta e oito indivíduos, de diversas etnias, com trajes diversificados, em sua maioria composto por jovens, mas nesse grupo há adolescentes e quinze homens mais experientes. A disposição da organização do grupo, na imagem, chama a atenção, pois ela é composta por seis grupos com sentido na horizontal. É possível, afirmar que há uma organização hierárquica na distribuição da disposição do grupo. Pois, isso é perceptível através dos trajes e do enfileiramento organizado no registro da imagem. Observa-se, ainda, as posturas, os cortes de cabelo, os fenótipos, as expressões faciais, os trejeitos, tudo isso, define os estratos sociais a que pertence esses grupos étnicos. Do quantitativo de cinquenta e oito pessoas, observa-se as informações extraídas da imagem:

- 12% representam adolescentes trabalhadores – de um total de sete, sendo três de etnia afro-brasileira e quatro branca;
- 12% representantes do alto escalão da fábrica pertencentes aos cargos de poder e grupo étnico de indivíduos brancos, totalizando sete membros;

- 41% trabalhadores negros ocupando atividades diversas, sendo impossível especificar o tipo de trabalho, no entanto nenhum desses pertencem a cargos de decisão, no quantitativo de 24 pessoas;
- 58% trabalhadores que ocupam diferentes atividades e grupo étnico de pessoas brancas, com somatório de 34 pessoas.

Estes percentuais apresentados, a partir da análise da imagem, revelam: número menor de trabalhadores negros e seus descendentes, trabalhando na fábrica de couro em relação aos brancos; que não há nenhum negro ocupando cargos de poder nesse espaço. Mas, que a inserção da população negra, nas atividades fabris, torna-se inevitável, porque o país começa a ter surtos de crescimento nos números de fábrica, na década de 1920.

A imagem de fato exige e aguça no/na pesquisador/a o senso investigativo, pois para Rubim & Oliveira (2010) é preciso dialogar com a imagem, trazer à tona o que é obscuro, romper o superficial do visível, deixar-se afetar pelo que se vê, assumindo uma postura sensível para compreender o que se lê, pois só assim é possível romper com processos históricos do passado que aprisionam e excluem grupos fragmentados e fragilizados nesses processos.

Nesse sentido, a imagem 6, apresenta vários elementos para explorar e pensar, como: a postura registrada na fotografia entre indivíduos negros e brancos, que são diferentes e dá indícios importantes na relação entre esses grupos étnicos. Percebe-se, que os trabalhadores de etnia negra, em sua maioria, apresentam aspectos como: a cabeça inclinada para baixo, olhar desconfiado, postura relaxada, braços cruzados, o corpo projeta-se para frente com ombros caídos, e interpretando esse conjunto, supõe-se que há um desconforto no olhar das pessoas negras ao focarem a câmera fotográfica traduzindo em pouca “segurança em si”, “desconfiança”, “baixa autoestima”. Consequência de um processo histórico de subserviência da população negra e seus descendentes. Já no grupo de indivíduos brancos, as características são: a postura e olhar com altivez, cabeça erguida, corpo ereto que projeta auto confiança, a maioria com braços e mãos descontraídos.

A partir do exposto e acostado nas discussões dos capítulos anteriores, a imagem é reconhecida como elemento de emoções, de relações, de cultura, de afetos sendo expressão do mundo real. Sendo assim, o que reflete na imagem registrada é o fruto de um processo histórico em que a população negra, após libertação encontra uma série de dificuldades para enfrentar, alguns passavam a ocupar outros espaços, como no mercado de trabalho livre, em busca de um emprego remunerado. É o caso, do grupo de negros, representados na imagem que passam a compor o quadro de funcionários da fábrica de couro em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. No entanto, grande parte da população negra, sofreu as consequências de uma lei, a “Lei

Áurea” que “garantiu a liberdade” dos escravizados, mas não garantiu a igualdade de condições e de direitos: civis, políticos e sociais. Corroborando, nesse sentido, Nascimento (2016) é incisivo em afirmar que, a Lei Áurea ou abolição foi mais um gesto simbólico de liberdade ou um atenuante do próprio descaso que já sofriam, pois os africanos livres e seus descendentes ficaram entregues a própria sorte. Estavam órfãos do Estado, da igreja e dos seus senhores, “pobres moribundos”, relegado na sociedade.

Em outras palavras, a imagem, em suas entrelinhas, revela esse período de difícil inserção para os negros recém-libertos e seus descendentes nas frentes de trabalho, que sofriam o preconceito racial e a exclusão social, pois o acesso à educação e as condições de vida entre branco e negros, no Brasil eram diferentes, e ainda permanecem em processo.

Salienta-se, ainda que na imagem 6, fica subtendido, um distanciamento entre os grupos de etnia negra e branca, testificado na projeção da imagem, isto quer dizer que ao olhar o fragmento, as últimas pessoas destacadas são os negros e seus descendentes, e os brancos sobressaem na imagem.

Na década de 70, ocorreram diversas e marcantes transformações no país, e o movimento negro na atualidade, afirma Gomes (2011, p. 135) que. “enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro”. É, nesse contexto que a imagem 6 está projetada. Assim, associada a imagem analisada, algumas informações são capturas, como: autoria de Jesus Carlos/Imagem global e um trecho explicativo do lado direito da imagem, que segue: “Em 7 de julho de 1978 ocorreu na cidade de São Paulo, um grande ato organizado pelo movimento negro no Brasil”. (CHARLIER; SIMIELLI; NIGRO, 2017, p. 126)

Os afro-brasileiros na imagem 7, são apresentados como grupo excluído, que saem as ruas na cidade de São Paulo, mobilizados pelo movimento negro para exigir, reivindicar e lutar contra o racismo, o preconceito racial e por igualdade de condições: sociais, civis e políticas. Para tanto, o grupo que discute, elabora e encaminha as leis, pouco tem assistido, essa população. Não, apenas nesse contexto, mas na contemporaneidade, apesar das lutas e dos avanços em alguns setores. E, quando o Estado “pensa” a sociedade, é dentro de uma proposta ainda eurocêntrica¹⁷ que favorece um único grupo social. Em outras palavras, pode-se dizer

¹⁷ Eurocentrismo – O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma “saída” 7 da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. O tempo e o espaço deste fenômeno são descritos por Hegel e comentados por Habermas (1988: 27) em sua conhecida obra sobre o tema –e são unanimemente aceitos por toda a tradição européia atual. O “eurocentrismo”

que nas tomadas de decisões dos gestores e representantes da sociedade, há pesos e medidas diferentes, e cada classe social é subjugada a partir de um epicentro europeu.

A imagem revela, um grupo de pessoas negras que não tem seus direitos respeitados, que o Estado ainda precisa ter ações efetivas para atender as questões dessa população, que carrega marcas de um passado que reflete no presente. E, as faixas carregadas por esse grupo, desprovido de seus direitos, traduz e dá veracidade ao que foi relatado. Consta, em algumas faixas, as seguintes mensagens: “ABAIXO O RACISMO”; “CONTRA A REPRESSÃO POLICIAL”; “CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL”; “DENUNCIAMOS O NAMORO DO BRASIL COM A ÁFRICA DO SUL”. E, essas heranças que perpetua nos diferentes segmentos da sociedade são registradas nos diferentes documentos históricos, como por exemplo: o livro didático de história.

Outro aspecto que revela a imagem, em relação aos afro-brasileiros e seus descendentes, é que as características, os traços físicos, a cor da pele, enfim o fenótipo desse grupo, não era aceito dentro de um padrão de beleza eurocêntrico imposto, que enquadra e desrespeita a pluralidade e a singularidade dos indivíduos. Que implicações e impactos recaem sobre a população negra em relação a autoestima, a autoimagem e a identidade?

Ainda expõe que num país extenso geograficamente, riquezas naturais incalculáveis e constituído por diversos grupos étnico-culturais, assola no Brasil a desigualdade, a discriminação e o preconceito racial e social. Consequência do processo histórico, político e socioeconômico construídos pelos grupos da elite brasileira e proprietários, que detêm os meios de produção e os mecanismos de controle, como fator de dominação e de opressão, dos grupos não reconhecidos como tais. Logo, Nascimento (2016), complementa que, não apenas os órgãos de poder tem o controle e a coerção social dos indivíduos e dos grupos aos quais eles pertencem, mas as classes dominantes brancas utilizam instrumentos de dominação que os favorecem, como por exemplos: os meios midiáticos, o sistema educacional e a produção literária. Sendo estes mecanismos que mantem o negro “inerte” ou “paralisado” não o reconhecendo como produtor e condutor de sua própria cultura.

Sob o ponto de vista de uma abordagem afrocentrica, Asante (2008) realça a importância de trabalhar a história dos afro-brasileiros e seus descendentes, mergulhado no cotidiano das histórias construídas por autores/as negros/as, apontando as contribuições e os enfrentamentos as injustiças sociais que circula na sociedade brasileira. Desse modo, ao

da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como “centro”. (DUSSEL, 2000) – Acesso: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>.

combater a discriminação e o preconceito racial e social, essas ações incidem diretamente nas desigualdades sociais.

Pensar a imagem como produto cultural de um povo, exige do pesquisador sensibilidade e senso investigativo para tornar visível o que é silenciado no documento escrito. Pois, a imagem projeta e reproduz o registro de um mundo real.

A imagem, ainda suscita o que está implícito, em relação aos afro-brasileiros e seus descendentes, que tudo que está associado ou pertence a esse grupo, como: valores, costumes, crenças, enfim a cultura sofrerá uma resistência maior de aceitação dentro da sociedade, sendo reflexo, nas relações sociais.

De acordo com que foi apresentado, discutido e analisado, nesse recorte, apoiado por Rubim & Oliveira (2010), a leitura de imagens emancipa o/a pesquisador/a quando possibilita a criteriosa investigação, aguçando o senso crítico e reflexivo do/da cientista, tornando visível o silenciado.

Numa abordagem afrocêntrica, o que pode ser ressaltado também, através da imagem 7, é o protagonismo da população negra, que segundo Asante (2008), toma consciência de sua condição como sujeito histórico. Por esse ângulo, revela a imagem que é o movimento negro que fomenta e convoca os grupos pertencentes a essa etnia, a ir às ruas através de manifestações, ações e lutas demonstrando suas insatisfações na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, ética e inclusiva. E, é nesse movimento emancipatório da/na história que os afro-brasileiros constrói seu processo de libertação.

No capítulo 10, denominado “O uso da linguagem e a memória”, na página 182, no tópico secundário nomeado “Tradições orais e memória”, está o recorte da imagem 8, a ser analisado.

O subtema “Tradições orais e memória” que se refere a imagem 8, descrita acima ressalta a importância de preservar as tradições e a memória dos indivíduos e dos diferentes grupos que constituem a sociedade. Estabelece relações entre as tradições orais e memória. Trabalha os conceitos de memória coletiva e memória individual. Ainda amplia o estudo sobre as comunidades quilombolas enfatizando as lutas e os desafios enfrentados por essas comunidades para permanecer em suas terras e preservar as tradições, apontando também o papel da sociedade civil e as iniciativas governamentais para proteger os direitos dessas comunidades. Descreve-se abaixo, a imagem 8, que é fragmentada em duas sub imagens, nela consta a abordagem sobre a preservação das tradições e da memória dos afro-brasileiros e seus descendentes.

Imagem 8 – A cultura quilombola



Fonte: <https://www.aticascapione.com.br>, 2017, p. 182

A primeira imagem detalhada é de um homem negro segurando um balaio de palha sentado na quina de uma calçada de cimento queimado, supostamente de sua casa. Sua imagem é projetada para frente e ocupa a maior parte da fotografia para prender a atenção do leitor. Com traços e características negroides, usando uma camisa de mangas compridas na cor azul, calça comprida marrom surrada, as pernas entreabertas com deslocamento suficiente para que o balaio colorido de palha se posicione entre elas estando os antebraços apoiados sobre os joelhos e as mãos segurando o cesto. Os pés apoiados num chão batido de barro, ainda é possível enxergar a visão da metade de uma casa de pau a pique¹⁸ sendo colocado a parte do cenário coadjuvante, estando a porta entre aberta, na lateral esquerda da calçada, de quem olha a imagem de fora para dentro, próxima a porta de entrada, encontra-se duas botas de borrachas pretas deitadas e na parede da frente da casa há alguns troncos de madeira encostado. Na lateral direita da imagem é possível observar um pedaço de tábua encostado na parede da casa, do lado desse objeto aparece uma fôrma de alumínio retangular com uma borda amassada coberta por terra, um tronco de madeira distendido no chão e próximo a ele aparece um fogão na cor vermelha de quatro bocas e pernas e pelo visto uma panela sobre ele. Algumas pequenas torcerias próximas ao fogão e a imagem que aparece por trás dele são galhos e folhas de um pé de bambu.

¹⁸ A construção de pau a pique, também conhecida como taipa de mão, taipa de sopapo ou taipa de sebe, é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu, amarradas entre si por cipós, dando origem a um grande painel perfurado cujos vãos são preenchidos com o uso do barro misturado com água, o que depois de seco dá origem a paredes firmes e resistentes. (Acesso: <https://meioseculodeaprendizagens.blogspot.com/2018/03/construcao-de-casas-em-pau-pique.html>)

Vinculado a imagem descrita acima, alguns esclarecimentos sobre ela, como: Edson Sato/Pulsar Imagens é o proprietário da memória fotográfica, o ano de registro é de 2014 e na margem direita da fotografia está escrito a breve informação: “Artesão quilombola mostra cesto de palha que confecciona para vender em mercados e feiras locais, em Ubatuba, no estado de São Paulo”. (CHARLIER; SIMIELLI; NIGRO, 2017, p. 182)

Na segunda imagem o que aparece no centro da fotografia é um enorme tacho de alumínio com a parte interna queimada e sobre ela algumas tapiocas em preparo, uma caneca de café que limita-se do lado direito a uma pequena bacia de alumínio vazia, mais abaixo um prato com farinha de goma servindo de suporte para esses elementos, uma mesa de madeira que está encoberta de farinha, observa-se dois objetos não identificáveis, próximos ao prato uma tábua de madeira e preparando as iguarias debruçada sobre o tacho uma mulher negra vestida com uma camiseta verde claro com a cabeça encoberta por um pano na cor azul (turbante¹⁹) estando com a mão direita manipulando a tapioca. Ainda faz parte deste panorama um pano de mesa estampado e sobre ele uma porção de farinha.

Na imagem trabalhada anteriormente associada a ela alguns dados importantes, como: o autor da imagem que é o César Diniz²⁰/Imagens Pulsar, é especificado que é uma fotografia datada no ano de 2015 e a seguinte transcrição do lado esquerdo da imagem – “Cozinheira prepara beiju no Quilombo Maria Romana, localizado em Cabo Frio, no estado do Rio de Janeiro. (CHARLIER; SIMIELLI; NIGRO, 2017, p. 182).

O que está explícito na fotografia em relação a população afro-brasileira como descendentes das comunidades quilombolas, representada por este homem e por esta mulher negros, não aparenta ser as tradições centenárias que as populações quilombolas mantêm vivas, mas o que está associado as imagens dessas pessoas negras, são aspectos de pobreza, da violação dos direitos quando não são reconhecidos, das dificuldades e das lutas como espaço de reconhecimento identitário das populações quilombolas.

O imaginário coletivo que ainda paira na sociedade brasileira em relação aos afro-brasileiros e seus descendentes é de um grupo que caminha a parte, periférico, esquecido e

¹⁹ O turbante é uma indumentária herdada culturalmente, muito usada nas religiões de matrizes africanas como proteção do Ori (cabeça em Yoruba), representando hierarquias nesses sistemas religiosos. O Turbante tem percorrido gerações, se ressignificado e sobrevivido à apropriação cultural. O Torço e Pano de Cabeça são nomes que as mulheres negras mais antigas se referiram ao atual Turbante. Gélê, Ojá, Torço e Pano de Cabeça também foram nomes utilizados por essas mulheres para se referirem ao Turbante em algumas religiões de matrizes africanas. Coroa é uma das formas atuais usadas por mulheres negras, simbolizando o poder, autoestima e a altivez ao usar o Turbante. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/index.php/revistaabnp1/article/view/533/665>>.

²⁰ O fotógrafo César Diniz/Imagens Pulsar também foi responsável pelo registro da imagem 4, que se encontra no livro didático interdisciplinar do 4º ano, fazendo menção a um grupo de moradores do Quilombo da Barra, em Rio das Contas, no estado da Bahia, em 2014.

sendo tratados com descaso, desrespeito e pouco assistidos na sua condição humana. As fotografias têm registros de 2014 e 2015, e isso é um agravante, pois a Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse sentido, questiona-se, o que de fato revela a imagem 8, deste homem e mulher negros, detalhados nas sub imagens? Como pensar, os afro-brasileiros e seus descendentes, a partir desses fragmentos?

A imagem termina sendo apenas ilustrativa não permitindo um aprofundamento do assunto trabalhado, pois não há um detalhamento da imagem na busca de problematizar o exposto, levando os indivíduos a pensarem sobre, de forma crítica e reflexiva.

É possível perceber através das imagens detalhadas, dos afro-brasileiros e seus descendentes, estão vinculadas características como: pobreza, descaso, exclusão social, transgressão e negação de direitos, precariedade, condições mínimas de sobrevivência, desrespeito, entre outras.

Caso fosse possível trabalhar dentro de uma perspectiva afrocêntrica, a imagem do homem negro, a ênfase poderia ser a valorização e a origem do cesto de palha trazendo a ancestralidade, a cultura e memória dos grupos remanescentes do quilombo. Já a imagem da mulher negra o destaque seria o turbante, ou seja, o uso do pano de cabeça, que segundo Silva (2018, p. 130), “[...] representa: autoafirmação, empoderamento negro, resistência ao sistema racista e segregacionista, conexão ancestral e fortalecimento da Negritude. [...] A tradição transmite a ligação de símbolos, uma série de valores, costumes, crenças de uma comunidade herdados de geração em geração”. Dessa forma, o turbante perpetua e resguarda a ancestralidade, dos afro-brasileiros e seus descendentes, como fonte viva das transformações das experiências do cotidiano do seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise discutida na construção do Trabalho de Conclusão de Curso, percebe-se que há uma fissura adormecida no tecido social do povo afro-brasileiro, enquanto categoria social formadora da nação brasileira constatado através das imagens projetadas. Fica nítida a omissão das experiências da vida do povo negro e seus descendentes. Como exemplo, ilustrativo registrados nas imagens, apresenta-se o retrato do quilombo que mostra esse espaço como lugar distante, e de fato o é da forma como tem sido vivenciada e construída no nosso país. A omissão dos diferentes segmentos de poder, representados administrados e conduzidos em sua maioria pela elite brasileira, em nossa sociedade, nega e insiste em negar o segmento negro, que compõe a pluralidade étnica social e cultural desse grupo. E, que todo e qualquer brasileiro/a, tem seu pertencimento testificado, pelas literaturas que abordam as temáticas da história dos afro-brasileiros na perspectiva afrocêntrica, com sua origem na África.

O cotidiano brasileiro traçado nas imagens revela o simbolismo de negros/as que são retratados em lugares subalternos bem como desempenhando atividades alocadas a um determinado grupo social. Desse modo, é ressaltado a ausência ou precárias condições de vida a que essas pessoas são expostas e que isso reflete na forma como ela é internalizada pelas crianças. Nesse sentido, é importante trabalhar a história dos afro-brasileiros e seus descendentes trazendo imagens também que abordem outros olhares e perspectivas do protagonismo e das lutas de resistências dos negros/as compactuados nos materiais didáticos.

A percepção de invisibilidade dos afro-brasileiros e seus descendentes, embora supostamente “visível”, é bastante complexa e presente nos livros didáticos de história analisados. Em algumas imagens apresentadas, nas análises foram ressaltados, o contexto social e “cultural” desse grupo, que ainda caminha no descompasso, entre imagem e texto, distorcendo e estereotipando um grupo socialmente e historicamente excluído e a “parte” da sociedade. Logo, em parte, há o reforço e a omissão da verdadeira história desse grupo.

Compreende-se que os livros didáticos de história analisados ainda reproduzem uma abordagem eurocêntrica, apresentando e enfatizando o preconceito, a discriminação e o racismo que predomina no Brasil. E, isso ficou explícito nas entrelinhas obscuras das imagens, pois é projetado sobre as imagens dos afro-brasileiros as condições socioeconômicas, os estereótipos, o modelo estético de beleza, enfim os enquadramentos de um padrão de uma sociedade plural, que persiste em difundir, propagar e “apagar” as culturas, os costumes, os valores, dos diversos que são tratados como “sub iguais.”

Assim, as imagens analisadas e veiculadas dos afro-brasileiros e seus descendentes, nos livros didáticos de história do 4º e 5º ano contribuem para difundir uma representação subliminar desse grupo, mas sobressai a imagem de pessoas brancas. Percebe-se nos diferentes discursos que as imagens não correspondem aquilo que é apresentado nos textos, ou seja, não há uma complementação entre textos e imagens. E, sim uma exposição das imagens dos afro-brasileiros de uma história oficial que ainda paira no imaginário coletivo da sociedade brasileira impactando na formação identitária dos coletivos sociais e político das gerações construídas na contemporaneidade.

As imagens exploradas e investigadas revelam que o protagonismo da população negra é pouco discutido, e vários elementos poderiam ser trabalhados nos cenários que estavam os afro-brasileiros, como o quilombo espaço de autoafirmação, de resistência e luta de um povo que constrói sua própria história, a memória e a ancestralidade como ênfase de problematização e debates; o turbante da mulher negra em destaque em relação a imagem seria outro aspecto para aprofundar resgatando a ancestralidade e possibilitando a esses grupos a valorização da história e o reconhecimento identitário.

Desse modo, o escamoteamento dessa população, a reduzida ou ausência de contribuição cultural e histórica nos diferentes elementos em que compõe a vida dos afro-brasileiros e seus descendentes é muito insuficiente na composição das imagens apresentadas. Pois a imagem pela imagem não contribui, ou melhor, apresenta uma falsa verdade. É preciso problematizar o que é apresentado nas imagens, alocar outras imagens que agreguem a atual realidade dos afro-brasileiros na busca da valorização e conquistas adquiridas na história viva dos diversos grupos sociais, especificamente da população negra.

É relevante afirmar que apesar de todo amparado legal, os debates, as discussões e as conquistas obtidas pelos movimentos sociais e as minorias representadas pela sociedade civil realizadas na trajetória da população negra refletidas nas leis vigentes e documentos, ainda há muitas lacunas, que pode ser observada nas imagens dos afro-brasileiros analisadas e discutidas nesta investigação. Em consequência disso, as imagens ainda reportam a uma abordagem eurocêntrica, pois perpetua resquícios de um construto histórico e social de sujeitos brancos. Constata-se que a memória coletiva ainda atravessa os documentos históricos e persistem em propagar ou invisibilizar os afro-brasileiros.

De acordo com as hipóteses levantadas no início da pesquisa, a maior parte delas foram confirmadas, como já comentadas acima, mas a investigação ampliou a compreensão sobre o assunto e outras formas de sentir e de aproximar a realidade específica dessa população negra. Contribuiu também na percepção de uma visão mais reflexiva e crítica sobre o problema

estudado fomentando e trazendo elementos da história não oficial que ainda é pouco disseminado nos livros didáticos de história no 4º e 5º ano do ensino fundamental I, desse modo confirma a predominância da história oficial que perpetua, reforça e propaga uma visão eurocêntrica nas imagens dos afro-brasileiros trabalhadas.

As hipóteses refutadas e pouco valorizadas nas páginas dos livros didáticos de história nas imagens investigadas estão relacionadas a cultura dos afro-brasileiros e seus descendentes que “ganham” ou “têm” um espaço restrito para serem apresentados como elemento de empoderamento social, cultural e identitário difundindo a ancestralidade, a memória, a linguagem, a religião, a culinária, entre outros. Bem como, outro ponto negado é o protagonismo histórico narrado a partir do cotidiano das lutas, experiências e embates vivenciados pelos afro-brasileiros contadas pelas minorias que permanecem sendo pilares na construção do país chamado Brasil.

Os objetivos geral e os específicos foram suficientes para alcançar as respostas e hipóteses pesquisadas, assim como a metodologia foi adequada para realizar os procedimentos propostos e a bibliografia correspondeu com as expectativas, mas outros/as autores/as poderiam ter sido trabalhados/as para ampliar e enriquecer a pesquisa, como Stuart Hall, Kabengele Munanga, Allan da Rosa, Conceição Evaristo, e outros/as.

Em relação, as discussões da pesquisa, acosta-se sobre a abordagem da afrocentricidade, pois pensa-se que esses materiais poderiam mostrar através das imagens dos afro-brasileiros um viés de lutas, de resistências e de inserção das/dos negras/os nos diversos setores da sociedade, a partir das histórias construídas por elas/eles. Enfatiza-se a importância de trazer a descrição e a problematização das imagens como elementos que agregam potencial intelectual e enriquecedor nas discussões das disciplinas de história a partir de uma outra visão política, ideológica e social polarizada verticalmente.

Por tudo que foi discutido e apresentado, pode-se afirmar, que ainda, para nas amostras das imagens analisadas, a ideologia do branqueamento da população afro-brasileira, reforçando uma história que “permanece no passado” e tem uma continuidade linear, exibidas nos documentos históricos nos livros didáticos de história investigados.

Assim, este trabalho de conclusão de curso contribui na formação de pesquisadores, cientistas da educação, na busca de um encontro sensível, reflexivo e crítico em relação a investigação de como são apresentadas as imagens dos afro-brasileiros nos livros didáticos de história. Nesse sentido, a análise também fomenta a capacidade de ir além do que está posto, desafiando o indivíduo a ir buscar nas entrelinhas a intencionalidade e a veracidade do material

confrontando-o com as lutas dos movimentos sociais conquistados na trajetória da população negra.

Considera-se que a investigação realizada através do Trabalho de Conclusão de Curso traz inquietações, pois revela a fragilidade que ainda predomina e atravessa o contexto histórico da contemporaneidade que reflete nos espaços ocupados, nos papéis sociais desempenhados, nas relações sociais que atravessam vidas... E, que o estudo pode ser aprofundado em outro momento, trazendo novos olhares e aprofundando as temáticas discutidas.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia; FERREIRA, Andréa T. Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362019000200250&tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ALMEIDA, Paulo R. A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese. Revista Brasileira de Política Internacional. Brasília, v. 44, n.1, 2001.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Cap. 3, p. 93-110.

AUMONT, Jacques. A Imagem. São Paulo. Editora Papirus, 1993.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 10ª. ed – São Paulo: Contexto, 2005.

BARROS, José D'Assunção. A Escola dos Annales e a Crítica ao Historicismo e ao Positivismo. Revista Territórios e Fronteiras/ Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT, Cuiabá, v.3 n.1 – Jan/Jun 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira. A abordagem do plágio nos livros didáticos do ensino fundamental e na visão de autores. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31525/1/2017_SirleneRodriguesFerreiraCastro.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena; NIGRO, Rogério G. Ápis interdisciplinar: ciências, geografia e história. 2ª. ed – São Paulo: Ática, 2017.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. Manuels scolaires, Etats et sociétés (XIX^{eme} -XX^{eme} siècles). *Histoire de l'éducation*. Paris: INRP, n. 58, mai. 1993. p. 19 apud BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 10^a. ed – São Paulo: Contexto, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/ SECAD. 2005. Cap. 14, p.249-273.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

FINCH III, Charles S. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 167-177.

FONSECA, Selva. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP, Papirus, 2012.

GÉRARD, F-M; ROEGIERS, X. Como conceber e avaliar manuais escolares. Portugal: Porto Codex: Porto, 1998.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/277>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: **ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Lisboa, Ed. 70, 1994. Disponível em:<file:///C:/Users/aurel/Downloads/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20An%C3%A1lise%20da%20Imagem%20-%20Martine%20Joly%20.pdf >. Acesso em: 29 de março de 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3^a ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Cap. 5, p. 129-146.

RUBIM, Sandra Regina Franchi; OLIVEIRA, Terezinha. A Imagem como fonte e objeto de pesquisa em História da Educação. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE**, 2010, Maringá. Anais...Maringá, 2010.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 3, n. 11, novembro de 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2020.

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.37, n.3, p.803-821. set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SILVA, Rosyane Maria da. IQHIYA: sobre significados e simbologias de uso de turbantes por mulheres negras. Conexões: Brasil, África do Sul, Moçambique. Rev. Assoc. Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, p. 124-148, jan. 2018. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/533/665>>. Acesso em: 29 de março de 2020.

SODRÉ, Muniz. ASANTE, K. Apresentação. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 25-26.

SOUZA, S. T; RIBEIRO, B.O. L. Educação escolar e modernização no interior paulista (Franca – década de 60). Cadernos de História da Educação. n. 7. jan./dez., 2008.

STAMATTO, M. I. S. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRRN, 2008, pp.137-147.

ANEXO A – VERSO DA FOLHA DE ROSTO: CRÉDITOS DO LIVRO DE HISTÓRIA: ENSINO FUNDAMENTAL I, 4º ANO



Fonte: <https://www.aticascipione.com.br/pnld/edital/pnld-2019/obra/2490763/>

