



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

BERNARDO ANDRE MANTOVANI

**AFRICANIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS:
APONTAMENTOS DE UM ESTUDO ICONOGRÁFICO**

**CHAPECÓ
2018**

BERNARDO ANDRE MANTOVANI

**AFRICANIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS:
APONTAMENTOS DE UM ESTUDO ICONOGRÁFICO**

Trabalho de conclusão do curso de graduação apresentado ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora Prof. Dr.^a Renilda Vicenzi

CHAPECÓ
2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mantovani, Bernardo Andre
AFRICANIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS: APONTAMENTOS DE
UM ESTUDO ICONOGRÁFICO / Bernardo Andre Mantovani. --
2018.
84 f. : il.

Orientador: Doutora Renilda Vicenzi.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
História-Licenciatura, Chapecó, SC , 2018.

1. Ensino da História da África. 2. Lei 10.639/2003.
3. Iconografia. 4. Livros didáticos. 5. Decolonialismo.
I. Vicenzi, Renilda, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

BERNARDO ANDRE MANTOVANI

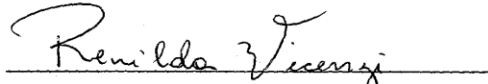
**AFRICANIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS: Apontamentos para um estudo
iconográfico**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como
requisito para obtenção de grau de Licenciado em História da
Universidade Federal da Fronteira Sul

Este trabalho de conclusão de curso foi apresenta e aprovado pela banca em:

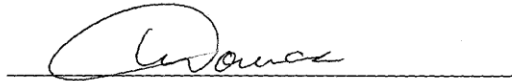
10/12/2018

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Renilda Vicenzi – UFFS

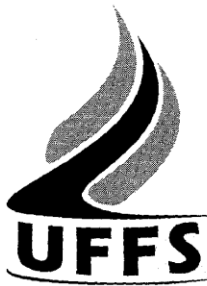
Orientadora



Profª Drª Neide Cardoso de Moura – UFFS



Prof. Ms. Bruno Antonio Picoli - UFFS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA
Rodovia SC – 484, Km 02, Bairro Fronteira Sul, Chapecó-SC CEP 89815-899, 2049-6426
historia.ch@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e dezoito, às quinze horas, nas dependências do Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), reuniu-se a banca avaliadora da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História constituída pelos(as) professores(as): **Professor(a) Orientador(a) Dr^a Renilda Vicenzi, Professor(a) Avaliador(a) Ms. Bruno Picoli, Professor(a) Avaliador(a) Dr^a Neide Cardoso De Moura.** O Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em História - Licenciatura – elaborado pelo(a) acadêmico(a) **BERNARDO ANDRÉ MANTOVANI** sob o título: "*Africanidades em livros didáticos: Apontamentos para um estudo iconográfico*", obteve nota 9,0 sendo considerado aprovado.

Chapecó - SC, 10 de dezembro de 2018.

Dr^a Renilda Vicenzi

Professor(a) Orientador(a)

Ms. Bruno Picoli

Professor(a) Avaliador(a)

Dr^a Neide Cardoso De Moura

Professor(a) Avaliador(a)

Dedico este trabalho a Candida Beatriz Rossetto,
fonte interminável de inspiração humana e do
papel de educador.

RESUMO

A presente pesquisa tem como problema central entender como as imagens referentes a História da África são utilizadas em Livros Didáticos do Ensino Fundamental. Para realizar este estudo é verificado o contexto das imagens expostas e com que perspectivas essas são utilizadas, considerando sua seleção e circulação, portanto realiza também é realizado um estudo envolvendo os livros didáticos de História no Brasil atrelando às imagens das africanidades. Com isso também será considerado os parâmetros em que as fontes estão localizadas, posterior a inserção da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos escolares, analisando assim se essas imagens estão colaborando com as proposições desta lei. Para esta proposta monográfica, foram utilizadas três fontes históricas, sendo que estes são três livros didáticos de autores e editoras distintas, voltados ao sétimo ano do ensino fundamental e produzidos nos anos de 2014 a 2015, são ferramentas didáticas utilizadas por professores de História em instituições escolares de ensino básico em Chapecó – SC. Os aspectos metodológicos desta pesquisa recorrem à análise iconográfica, considerando a História Visual por meio de um olhar decolonial e apontamentos voltados a lei 10.639/2003. Nestes livros, foram analisadas dezesseis imagens, sendo três destas direcionadas a apresentação dos livros didáticos. Já as outras treze imagens estão voltadas a conteúdos que discutem a História da África pré-colonial ao longo de seus capítulos. Sendo assim, no primeiro capítulo foi desenvolvido um estudo sobre as facetas do livro didático, apresentando as fontes e observando suas configurações e concomitantemente realizando um estudo bibliográfico acerca do livro didático e o uso de imagens nesses, perpassando sobre a historiografia referente a lei 10.639 e o decolonialismo dialogando com referenciais sobre o ensino da História da África e o uso de imagens acerca das africanidades em livros didáticos. No segundo capítulo é realizada a análise iconográfica das imagens, onde está foi articulada considerando cinco eixos temáticos elencados sobre a História da África que se mostram presente nos três livros didáticos. A pertinência dessa pesquisa se articula sobre a necessidade de refletir a respeito desta ferramenta de ensino tão utilizada nas escolas públicas, que é transmissora de valores e produto de uma indústria cultural. A temática em que se dispõe essa análise revela um fator importante - a transposição didática do conhecimento acadêmico -, especialmente tratando-se dos autores dessas obras didáticas serem concomitantemente pesquisadores de assuntos que circundam a mesma, mostrando-se também como objetivo. Essa pesquisa expõe também uma importância para estudos voltados a lei 10.639/2003 e a influência das imagens para o alcance das proposições intrínsecas dentro desta lei: a tolerância a diversidade étnica e cultural, o reconhecimento do negro como sujeito histórico e o combate ao racismo, além de considerar o pensamento decolonial para pensar o ensino em livros didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História da África; lei 10.639/2003; Iconografia; livros didáticos; decolonialismo

ABSTRACT

This research has as central problem understand how the reference images of Africa history are used in didactic books of elementary school. In order to perform this study the context of exposed images is checked and with what perspectives these are used, considering its selection and circulation, therefore a study is also carried out involving the textbooks of History in Brazil, linking the images of Africanities. This will also consider the parameters in which the sources are located, after the insertion of law 10.639/2003, which makes it mandatory to teach Africa History and Afro-Brazilian Culture in school curricula, analyzing if these images are collaborating with the propositions of this law. For this monographic proposal, three historical sources were used, these being three textbooks of authors and different publishers, directed to the seventh year of elementary education and produced in the years of 2014 to 2015, are didactic tools used by teachers of History in institutions schools in Chapecó – SC. The methodological aspects of this research resorted to the iconographic analysis, considering the Visual History through a decolonial look and notes directed to the law 10.639/2003. In these books, sixteen images were analyzed, three of them directed the presentation of textbooks. Already the other thirteen images are focused on contents that discuss the history of pre-colonial Africa throughout its chapters. Thus, in the first chapter a study was developed on the facets of the didactic book, presenting the sources and observing their configurations and concomitantly carrying out a bibliographic study about the didactic book and the use of images in these, perpassing on the historiography referring to law 10.639 and decolonialism dialoguing with references on the teaching of African History and the use of images about Africanities in textbooks. In the second chapter the iconographic analysis of the images is performed, where it is articulated considering five thematic axes listed on the Africa History that are present in the three textbooks. The pertinence of this research is articulated on the need to reflect on this teaching tool so used in public schools, which is transmitter of values and product of a cultural industry. The thematic in which this analysis is available reveals an important factor – the didactic transposition of academic knowledge -, especially when dealing with the authors of these didactic works, they are concomitantly reaserchers of subjects that surround it, also showing itself as an objective. This reaserch also exposes an importance for studies related to law 10.639/2003 and the influence of the images to reach the intrinsic propositions within this law: tolerance to ethnic and cultural diversity, recognition of the black as historical subject and the fight against racism, besides considering the decolonial thinkinig to think teaching in didactic books.

Keywords: Teaching Africa History; law 10.639/2003; Iconography; didactic books; decolonialism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Figura: Capa do livro didático Projeto Araribá, 7º ano.....	25
2. Figura: Capa do livro didático Historiar, 7º ano.....	27
3. Figura: Capa do livro didático História: Sociedade & Cidadania, 7º ano.....	29
4. Figura: Mapa político da África conectado a fotografias de Africanos.....	45
5. Figura: Mapa de Abrão Cresques, de 1935.....	49
6. Figura: Atlas Catalão de Abraham Cresques, 1375.....	49
7. Figura: Fotografia de Aderemi I, Oni da cidade de Ilê Ifé, na Nigéria em 1930.....	52
8. Figura: Escultura Yorubá, cabeça de Ifé.....	55
9. Figura: Cabeça de Ifé.	56
10. Figura: Uma Griot do Mali.	58
11. Figura: Louvor às Mulheres em casamento tradicional no Mali, 2012.....	60
12. Figura: Iconogravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.....	62
13. Figura: Mapa aclopado com fotografias de crianças.....	65
14. Figura: Três fotografias de meninas lendo corão.....	67
15. Figura: Fotografia da fachada da mesquita de Djenné.	70
16. Figura: Fotografias da mesquitas em Djenné e Timbuctu.	71

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS FACETAS	20
2.1. O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA	21
2.2. O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	30
3. VISÕES DAS VÁRIAS ÁFRICAS PRÉCOLONIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO SÉTIMO ANO.....	44
3.1. ALEGORIAS VISUAIS DE UMA ÁFRICA PLURAL E CONECTADA.....	44
3.2. EXPRESSÕES IMAGÉTICAS DE ONIS.....	51
3.3. GRIOT EM FOTOGRAFIAS.....	57
3.4. NAVIO NEGREIRO E O ANÚNCIO DA DIÁSPORA FORÇADA.....	61
3.5. CENAS DA ÁFRICA ISLAMIZADA.....	64
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
5. FONTES	80
6. REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

A formação social do Brasil é composta por uma pluralidade de matrizes, sejam étnicas, culturais, linguísticas, morais, de costumes, mentalidades ou religiosas, que se interrelacionam (in)diretamente. Desde o processo de colonização português há um choque cultural constante entre europeus, nativos da terra e africanos escravizados. Neste processo histórico até o presente identificam-se grupos e indivíduos que carregam descendências desses povos, havendo outros elementos que se inseriram ao longo da formação desta sociedade.

Reconhecendo esta multiplicidade social por meio dos processos históricos no Brasil e nos direcionando a matriz afrobrasileira que apresentamos a problemática desta pesquisa: Como as imagens acerca da História da África são utilizadas em livros didáticos do ensino fundamental?

Ora, nesta multiplicidade social, é necessário perceber como essas matrizes são marcantes no processo histórico da formação da identidade, da cultura e da própria sociedade brasileira como um todo. No contexto desta multiplicidade ao longo desta pesquisa analisar-se-a como a iconografia em livros didáticos da educação básica representa as matrizes africanas, e afro-brasileiras.

Logo, ao compreender a história do Brasil associada à história da África, tem-se presente o não eurocentrismo, perpassando em uma metodologia que não as subjogue, sobrepassando o viés hegemônico¹, que é em grande parte europeu. Para Dussel (2000 apud BALLESTRIN, 2013, p. 107) é preciso reconhecer que a modernidade é um conceito que se constitui através da colonização das Américas:

O primeiro, desde seu artigo no qual desenvolve a ideia de colonialidade do poder, é claro quanto à necessidade de descolonização; Dussel, por sua vez, trouxe a noção de trans-modernidade: “A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (como *subsunition* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) é a subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera).

Este conceito de trans-modernidade é construído para tratar deste “processo histórico”, permitindo romper com a ideia de modernidade - que ignora a influência das relações entre colonizado e colonizador - já consolidada, possibilitando até mesmo a crítica da própria transmodernidade, observando os efeitos desta colonialidade do poder, do ser e especialmente, do saber. Assim torna-se possível haver uma decolonização epistemológica.

¹ Frantz Fanon em *Pele Negra Mascaras Brancas* (2008) apresenta a destituição de uma lógica colonial - que é racista - se dá através da linguagem também, que é central para o povo colonizado, pois é através desta que se existe para o outro, no caso para o europeu. É assim que se reconhece uma cultura e suas origens, logo, é necessário que se restitua ao outro, para que se reconheça sua realidade humana, esta não é a mesma que sua realidade natural. De qualquer modo, é necessário que seja uma restituição unilateral - ou seja, que o colonizador pratique essa restituição -, ao restituírem suas realidades, reconhecem-se a si próprios assim como reciprocamente. Logo, o viés hegemônico dificilmente irá destituir esta lógica racista por si só.

Historicamente os grupos étnicos hegemônicos contribuem para a sua perpetuação agredindo outros grupos de diversas formas, inclusive na construção da memória. O colonialismo, a eugenia racial, a “solidariedade” imperialista na África e a diáspora africana são exemplos do quão dolorosa essas relações mostram-se tanto aos próprios africanos, como aos afro-brasileiros.

O que aqui se defende é a continuação de uma empreitada epistemológica e histórica, em que estes aspectos do conhecimento sejam articulados por meio dos próprios latino-americanos, por brasileiros, ocupando espaços de produtores e não de objeto de estudo (embora suas produções não deixem de estarem sujeitas a um pensamento colonial ou eurocentrado). Esta guinada é exposta por Luciana Ballestrin (2013. p. 108-109.):

O processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. Ele pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (Alatas, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Connell, 2012).

As desigualdades não permanecem no campo material, mas também sobre a formação das noções dos indivíduos, assim como aponta Eugenia Portela Siqueira Marques (2016. p. 301):

[...] além das desigualdades que permanecem na sociedade brasileira, temos que conviver com a imposição epistemológica de um processo que produziu uma perspectiva de conhecimento único, ou seja, legitimou um modo de produzir conhecimento que demonstra[...] o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado.

Em outras palavras trata-se da colonialidade do poder², uma relação que perpassa o controle da: economia; autoridade; natureza e dos recursos naturais; do gênero e da sexualidade; e, da subjetividade do conhecimento. Se reproduzindo numa tripla dimensão: Do poder; do saber; e do ser. Ballestrin (2013. p. 99) ao descrever a colonialidade do poder expõe que é um lado obscuro e necessário da modernidade, assim como não existiria um capitalismo sem as Américas.

Esta monomania hegemônica acerca das etnias subalternas, que muito se apresentou na história do Brasil se perpetua ainda hoje, especialmente sobre a do negro, não considerando toda a bagagem cultural e a pluralidade das raízes africanas.

Sabe-se que as marcas históricas desse processo civilizatório – especialmente através da diáspora africana – ainda permanecem na atualidade no Brasil, se expressando no cotidiano de muitos descendentes de africanos. Sendo assim a pesquisa se debruça sobre essa problemática anteriormente citada, realizando a investigação através de uma fonte historiográfica que é também

² Criado por Aníbal Quijano em 1998 que é amplamente utilizado pelo grupo de Colonialidade/Modernidade. Conceito que se afirma de duas maneiras: O primeiro que as relações de colonialidade em seus aspectos políticos e econômicos não terminam com o fim do colonialismo. Ou seja, as formas de dominação e poder continuam posteriormente ao término das administrações coloniais e contemporiza processos que supostamente teriam terminado com a modernidade.

um veículo de informações comum nas instituições de ensino básico: no livro didático. Isto será executado através de observação e análise das imagens em livros didáticos seguindo os pressupostos da História visual³, considerando sua produção, circulação e apropriação, mas também utilizando as leis 10.639/2003⁴ e 11.645/08⁵ e estudos do decolonialismo⁶ como parâmetros desta análise. Essa problemática é pertinente, embora a quantidade de pesquisas e material historiográfico produzido sobre a história europeia seja gigantesco colocado em comparação a história de outros povos e civilizações oriundas da Ásia Oriental ou dos indígenas Americanos, por exemplo. Dado isso, é importante questionar-se sobre as motivações desta predominância de estudos históricos envoltos a Europa. O argumento sobre o impacto das ações dos povos provindos dessa região para a formação de uma civilização globalizada é contraditório, se considerado o apontamento de Michel de Certeau (2013. p. 19-20):

A organização de cada historiografia em função de óticas particulares e diversas se refere a atos históricos, fundadores de sentido e instauradores de ciências. Sob esse aspecto, quando a história leva em consideração o “fazer” (“fazer história”), encontra ao mesmo tempo seu enraizamento na ação que “faz história”. Da mesma forma que o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco o pode ser a práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que, num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica.

Refletir acerca desse discurso de quem idealizou ou arquitetou as sociedades contemporâneas – incluindo o Brasil – nos remete a refletir também sobre quem o produziu e porquê. Todavia, não se pretende discorrer neste momento sobre esta predominância historiográfica, e de nenhum modo repreender as pesquisas historiográficas que rodeiam a história da Europa ou da civilização ocidental, muito pelo contrário, ainda há muito a se investigar em termos historiográficos.

Apontar esta predominância se justifica para observar a carência de produções e pesquisas sobre a história da África, que assim como a de outros povos ou civilizações de não europeus, é “marginalizada”, especialmente a respeito do ensino da história. Todavia, ressalta-se que as

³ Ulpiano Menezes (2003) aponta a história visual como alternativa ao usar fontes visuais gerando uma história iconográfica.

⁴ Lei ordinária que altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura africana e Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível no site: Planalto Federal, através do portal de legislação portal de legislação: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

⁵ Lei ordinária que altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, altera a lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 30639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira e indígena”. Disponível no site: Planalto Federal, através do portal de legislação portal de legislação: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

⁶ Fabio Amorim Vieira (2016. p. 96.) entende que para pensar um ensino decolonial é preciso: “perceber as especificidades históricas e sociais envolvidas nos processos temporais. Para isso é necessário problematizar e romper com os “modelos”, ouvir os sujeitos, perceber as dinâmicas sociais e perceber especificidades. Nesse sentido e com o foco na questão histórica das Áfricas, afirmamos a necessidade de um diálogo próximo a *outras* vertentes, a exporem visões de intelectuais africanos ou com africanólogos que, mesmo não vivendo as culturas, percebam nestas a ação dos sujeitos para além dos padrões coloniais”

pesquisas e produções sobre a História da África e da cultura Afro-Brasileira se expandem cada vez mais desde a obrigatoriedade do ensino destas através da lei 10.639/2003. Posteriormente, em 2008 insere-se também a lei 11.645/08, que além de trazer o ensino de história e cultura indígena no Brasil, reafirma mais uma vez os apontamentos trazidos a lei do ano de 2003.

A monomania se expressa através de diversos meios de disseminação de informação: nos meios midiáticos, no senso comum, no imaginário, na educação. Esses meios são elementos importantes na formação de mentalidades e ao tratar da educação, há diversas práticas, diretrizes ou ferramentas que influenciam neste processo, como por exemplo, os planos curriculares ou livros didáticos. Sobretudo, a formação do imaginário.

Logo, para pensar o problema desta pesquisa, é construído duas problemáticas: Como os livros didáticos se dispõem da lei 10.639 por meio dos objetos iconográficos? Estas imagens podem contribuir para que conhecimento histórico acerca História da África?

Pensando nas ferramentas de auxílio de professores no ensino público o tema dessa pesquisa se organiza, problematizando especificamente sobre os livros didáticos: como é representado a História da África no ensino de história?

As fontes utilizadas como objetos deste trabalho de conclusão do curso, são três livros didáticos de História do sétimo ano – que dentre os diversos conteúdos abordam temáticas que rodeiam o processo de colonização e formação do Brasil, assim como abordam relações da África com a Europa, direta ou indiretamente – publicados em 2014 e 2015. Todos os livros selecionados pertencem às bibliotecas das escolas estaduais da cidade de Chapecó, Santa Catarina. São obras recentes para que seja possível descortinar os impactos na produção de livros didáticos depois de uma década da promulgação da lei 10.639/2003. A escolha dos livros a partir de tais anos foi feita, devido a ambos estarem disponíveis nas escolas onde o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de História/UFFS – Campus Chapecó no período de 2012 a 2017.

Há uma maior pertinência em abordar obras que estão mais acessíveis nas escolas da rede pública em Chapecó – para além da importância em visualizar a motivação da regionalidade desta fonte, se dá pela reprodução do discurso racista (seja velado ou não) com maior volume na região Sul do país⁷ –, assim como se considera que ambos os livros são materiais disponibilizados⁸ pelo Ministério da Educação através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e considerando os dados disponibilizados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE), tratam-se de livros que

⁷ Vide: LEITE, Ilka Boaventura; OLIVEN, Ruben George. **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Letras Contemporâneas, 1996.

⁸ Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o livro da coleção Projeto Araribá do sétimo ano teve 721.100 exemplares distribuídos em 2014, sendo a segunda coleção mais distribuída, estando uma colocação atrás da coleção História Sociedade & Cidadania com 834.345 exemplares, sua colocação permaneceu a mesma no ano de 2017. Já, acerca do livro da coleção *Historiar* ficou em quinto lugar em 2017, tendo 202.342 exemplares distribuídos.

alcançaram um maior número de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de instituições escolares públicas em todo Brasil. Logo esta pesquisa, possui justificativas voltadas a esfera regional, ressalta-se a abrangência nacional deste produto da indústria cultural e editorial, mas que paralelamente é avaliado pelas entidades estatais responsáveis.

Debruçamo-nos sobre essa fonte que é o livro didático, enfocando as visualidades do negro – sobretudo pensando os povos africanos e – através das imagens como ferramenta de ensino. Opta-se pelo recorte de livros didáticos de três coleções⁹ que abrangem quatro obras voltadas ao ensino fundamental II, do sexto ao nono ano. O primeiro livro selecionado é da coleção *Historiar*, produzido pela editora Saraiva no ano de 2015, é um livro didático com um manual do professor, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Outra fonte é o livro didático intitulado de *História Sociedade e Cidadania*, produzido pela editora FTD, de autoria de Alfredo Boulos Junior. E por último, o livro didático intitulado de *Projeto Araribá História*, da editora Moderna, organizado por Raquel Apolinário. Ambos são utilizadas em escolas públicas da rede estadual de ensino de Chapecó.

É Reiterado que, tratam-se de objetos de transposição didática da área de história que foram produzidos doze anos após a efetivação da lei 10639/2003. Foram escolhidas as obras com recortes temporais semelhantes para que não houvesse uma avaliação injusta da pluralidade das produções editoriais que estão sendo utilizadas com mais frequência na atualidade, assim como espreitar possíveis disparidades anacrônicas nas concepções historiográficas, de ensino de história e de diretrizes da educação.

Ao analisar essas fontes são retratadas as obras de historiadoras(es) e ou escritoras(es) de livros didáticos citados anteriormente, incluindo debates que abrangem de alguma forma a problemática apresentada. Entre eles, recorreremos a autoras(es) que abordem o decolonialismo: Fabio Amorim Vieira e Mariana Heck Silva (2016); Aníbal Quijano(2005); Walter Mignolo(2005); Luciana Ballestrin (2013); Claudia Mortari e Vinicius Pinto Gomes (2016).

Para contextualizar e refletir acerca do Ensino a História e livros didáticos utilizou-se leituras de: Circe Bittencourt (2011); Maria Auxliadora Schmidt (2009); Alain Chopin (2008); Marc Ferro (1983); Hebe Mattos (2009 e 2012), Rubia Caroline Janz (2016); Eugenia Portela Siqueira Marques (2016). Com isso foi feito um levantamento bibliográfico acerca das imagens de africanidades¹⁰ em Livros Didáticos pretende-se explorar as pesquisas de: Ana Célia da Silva (2010); Andréa Aparecida de Moraes Cândido Carvalho (2006); Alfredo Boulos Junior (2008) Anderson Ribeiro Oliva (2003 e 2007).

⁹ As fontes utilizadas para este trabalho foram encontradas durante o levantamento bibliográfico realizado através do Programa Institucional de Bolsas de iniciação a docência (PIBID), em bibliotecas de escolas em bairros distintos da cidade de Chapecó – SC.

¹⁰ Conceito que representa a História da África, dos africanos e suas heranças sócio-culturais.

Também foi utilizado autores que abordam especificamente sobre a História da África ao realizar a análise iconográfica: Talib(2010). Mohammed El Fasi e Ivan Hrbek(2010); Thiago Mota(2018); Amadou Hampate Ba(2010); Allan Frederick Charles Ryder (2010); Djibril Tamsir (2010); John Donnelly Fage (2010).

Direcionando-se às imagens que serão analisadas dentro desses livros, será observado aspectos que transcendem os elementos inseridos dentro da imagem, mas que se interrelacionam com o visível. Neste caso é versado sobre os títulos destas, legendas embutidas, notas anexadas e textos que a rodeiam, uma vez que esses elementos compõem ou utilizam a expressão iconográfica da imagem.

Para análise técnica e iconográfica das fontes, é recordado o apontamento de Boris Kossoy¹¹ apresenta sobre os deslizes ao interpretar a imagem rapidamente, colocando-a como uma “evidência testemunhal”, considerando também os apontamentos de Ulpiano Menezes¹² no que se refere ao deslocamento da atenção em torno do visual para a visualidade como objeto detentor de historicidade e como plataforma estratégica elevada ao interesse cognitivo. E o reconhecimento da imagem – através da fotografia - como prática de significação que Solange Ferraz Lima¹³ traz, assim como os níveis de análise que ela apresenta, fazendo uma observação morfológica, reconhecendo os atributos formais que sistematizam a representação da imagem, questionando as motivações para a seleção do objeto iconográfico. Será avaliado a produção destas fontes e as influências de quem a produz e seu contexto, assim como o contexto de circulação da mesma. Sobretudo, Lima (2009) ressalta a importância de partir de uma perspectiva plural, relacionando o objeto iconográfico selecionado com outros objetos. Este apontamento dialoga com Certeau (2013) que relembra ao respeitar as singularidades dentro dessa pluralidade, se questiona uma sistematização totalizante, assim como observando de que lugar parte o “discurso” do historiador está inserido.

Estes apontamentos são valiosos para esta pesquisa devido o local em que este objeto imagético está inserido. Em outras palavras, as imagens não estão atiradas no livro didático, além de falar visualmente a história, estão situadas na história apresentada nos livros didáticos.

Apresentadas as fontes e os referenciais que fundamentam essa discussão, se abeirando novamente as motivações que nos levam a desenvolver essa pesquisa. Primeiro, salienta-se que o objetivo deste trabalho é analisar a iconografia em livros didáticos da Educação Básica acerca da representação da História da África.

Neste momento é questionado, porque arqueia-se aos livros didáticos nesta pesquisa? Ora, o exercício da docência nas instituições escolares utilizam desta ferramenta para o ensino

¹¹ KOSSOY, Boris. *Fotografia & história*. Ateliê Editorial, 2001.

¹² MENESES, Ulpiano T. *Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares*. Revista brasileira de história, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

¹³ LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro. **Fotografias. Usos sociais e historiográficos**. PINSKY, Carla Bassanezi, O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, p. 29-60, 2011.

constantemente, e embora não seja um único método de ensino - assim como não deve ser - investigar o que este objeto traz consigo é uma importante tarefa, tanto para a transposição do conhecimento da história como para a memória histórica.

Marc Ferro (1983. p. 11.) já apontava que a nossa própria imagem e a de outros povos, esta intimamente ligada com a história que nos é ensinada quando crianças – mantendo-se por muito tempo -, esta história muitas vezes é controlada de diversas formas seja pelo estado e os dominantes deste, ou por Igrejas e religiões, assim como partidos políticos e também por interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes ou propagandas de televisão. Para ele, controlar o passado ajuda a dominar também o presente, podendo legitimar tanto as dominações como rebeldias.

Logo, sendo uma ferramenta de dominação da memória, o livro didático não poder ser delimitado apenas como uma ferramenta de ensino, mas, como um objeto profundo, que é multifacetado, sendo uma mercadoria, um depositário de conteúdos, instrumento pedagógico e um veículo portador de um sistema de valores, de ideologia e também de uma cultura (BITTENCOURT, 2010). Considerando que há diversos meios difusores de valores e/ou mentalidades que podem acabar por deturpar consensos historiográficos da academia, cabe aos historiadores assegurar que esse meio difusor, o livro didático de história, auxilie na formação de uma percepção de história que seja coerente, ou próxima ao conhecimento produzido no meio acadêmico, e em especial no que tange a História da África e da cultura afro-brasileira.

Ainda assim, sobre a seleção do recorte do ano escolar dos livros didáticos analisados - sétimo ano -, para além dos conteúdos que serão expostos no primeiro capítulo, enfatiza-se que este ano, de acordo com os PCN's, se enquadra no quarto ciclo¹⁴ do ensino fundamental, englobado juntamente ao oitavo ano, possuindo dois eixos temáticos para esse ciclo: *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*. Logo identificamos que estes PCN's podem influenciar a produção de material didático (assim como influenciam o Plano Nacional de Livros Didático), logo as orientações desses são consideradas nesta pesquisa.

Se nos direcionáramos ao pensamento decolonial, estes conteúdos permitem reflexões que atravessam a formação do hemisfério ocidental, o comércio transatlântico e a criação da América, entendimentos centrais para compreender a colonialidade e o processo de globalização exposto por Walter Mignolo (2003). Dialogam com entendimentos centrais para a compreensão da colonialidade do poder, do saber e do ser, uma vez que abordam os processos de colonização e do capitalismo, em outras palavras “a formação da modernidade” exposta pelo grupo de Modernidade/Colonialidade.

¹⁴ Informações retiradas de: BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Mais adiante dessa afirmação sobreposta através dos entendimentos da educação pública, considerando a imagem das capas, que expõem temas relacionados a alguma parte desses eixos ou abordam diretamente o tema no qual problematizamos essa pesquisa, não sendo tão utilizadas nos livros do 8º ano da mesma coleção das fontes selecionadas.

Para além do compromisso com o conhecimento historiográfico destas duas temáticas que são afirmadas pela lei 10.639/2003, há o intuito de fiscalizar a efetivação desta, não por tratar-se de uma afirmação legal, mas pelo motivo que esta é construída (ORIÁ, 1996): fruto da luta histórica dos movimentos negros, que buscam a igualdade racial, através do reconhecimento da humanidade e da identidade do negro e da pluralidade da cultura brasileira que dentre diversas raízes, muitas vindas do berço da humanidade, da África. Fabio Amorim Vieira (2016. p. 94) enfatiza a empreitada de um ensino da História da África, um ensino crítico que perpassa o apontamento legal:

As determinações legais agiram no sentido de propor mudanças na estrutura curricular eurocêntrica das instituições de ensino, visando, entre outras questões, possibilitar aos alunos a construção de outras perspectivas acerca da história do continente africano, de suas populações e seus descendentes na diáspora. É necessário, no entanto, perceber que, apesar dos inúmeros avanços nos últimos anos, o desconhecimento sobre a temática e sobre a importância de seu ensino ainda fazem parte da realidade nas escolas brasileiras.

Ao abordar o ensino da história perpassado por essa lei, observando especificamente o livro didático, considerando como este através de sua iconografia pode ou não auxiliar nas proposições desta normativa. Concomitantemente, é realizado um estudo bibliográfico de produções dispostas sobre a representação dos povos africanos e afro-brasileiros em livros didáticos.

Por que direciona-se à iconografia e não a escrita nesta pesquisa? Primeiramente, ao observar-se as proposições da lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, percebe-se que esta não se direciona especificamente do livro didático, ou da escrita deste. Porém, a propagação do racismo, a ausência de representação da identidade do negro e o discurso intolerante se expressam de diversas formas, não somente através de discursos escritos ou falados, também se apresentam através da visualidade. Afinal, a diferenciação racial de forma pejorativa e discriminatória se reproduz também através do olhar de um sujeito sobre o outro, utilizando de parâmetros como o fenótipo e/ou a identidade visual do negro.

Redirecionando novamente sobre a utilização de imagens, outra condição relevante a ser considerada, diz respeito ao apontamento manifestado por Solange Ferraz Lima (2011) arqueando ao campo da historiografia, onde, destaca que por muito tempo dentro do espectro plural de fontes existentes, ao observar as fontes de documentos textuais em comparação com as imagens, mostraram-se privilegiadas, sendo as imagens mantidas em segundo plano, como objetos ilustrativos, de reafirmação de uma verdade e/ou consenso, desconsiderando a dimensão que carrega este tipo de fonte. Em contrapartida, Peter Burke (2008) ressalta que na atualidade reconhece-se a importância das imagens para a história, que estas possuem uma linguagem própria e relacionam-se intimamente

com a cultura, e assim como a escrita, não carregam a verdade por si própria, mas trazem representações sobre uma realidade ou temática.

Apresentado as motivações da pesquisa e os objetivos desta, direciona-se a uma breve descrição de como será organizado este trabalho monográfico. O primeiro capítulo é destinado o momento de apresentação das fontes historiográficas, que será realizado através de uma tabela com um levantamento de dados sobre os três livros didáticos já apresentados anteriormente, assim como foi exposto sua relevância no sentido do espaço encontrado e seu volume de circulação em instituições de ensino. Neste momento também serão dissertadas informações particulares de cada uma das fontes. Com isso será realizada uma discussão utilizando os pressupostos apresentados no PNLD dos anos 2014 e 2015, dialogando com a produção do livro didático de história. Após, aborda-se acerca dos estudos realizados sobre livros didáticos de história e a utilização de imagens nestas ferramentas de ensino.

Nesta direção, posteriormente será discutido a transposição didática¹⁵ realizada para esta ferramenta de ensino, considerando como os autores destas fontes realizam esse processo. Considera-se nesse espaço refletir sobre compreensões, efetivação e os impactos da lei 10.639/2003 na elaboração dos livros didáticos, observando que aspectos consideraram-se nas bibliografias selecionadas, assim como o desenvolvimento ou ausência desses aspectos nos livros didáticos utilizados no trabalho.

No segundo capítulo adentra-se com maior profundidade no universo das imagens, observando o ensino da história da África através das imagens¹⁶ que se disponibilizam na nossa fonte.

Ao tratar disto reflete-se sobre estudos que problematizam a história da África com o ensino de história. Ao explicar estudos que problematizam acerca da representação do africano negro ou de outros grupos étnico-sociais através da imagem, e desta em livros didáticos – intenta-se apresentar as abordagens e as considerações apresentadas –, realizando esses procedimentos, será iniciado a análise da iconografia dos capítulos dos livros selecionados, fazendo a reflexão crítica em conjunto com os procedimentos anteriores.

¹⁵ Conceito introduzido por Yves chevallard. Para saber mais vide: **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado** (1991).

¹⁶ Utiliza-se o conceito de imagem por abarcar a variedade de objetos iconográficos: pinturas, cartazes, posters, fotografias, ilustrações, mapas, entre outros.

2. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS FACETAS

Ao analisar a iconografia em livros didáticos, primeiramente considera-se as características da fonte na qual as imagens estão localizadas, sendo assim, neste primeiro capítulo arqueia-se à esses três livros didáticos, considerando seu caráter multifacetado, que é construído por meio de empresas, mas também com a produção de pensadores de suas áreas afim, que terão de transpor conhecimentos específicos de acordo com prerrogativas pedagógicas, assim como Alain Choppin discorreu (2004. p. 566): “os livros didáticos eram estudados — e, em muitos casos, continuam sendo — como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos;”.

Deste modo ao apresentar essas fontes historiográficas discorre-se sobre informações que evidenciam aspectos de sua produção, de sua organização – seja de conteúdos, conceitos ou temáticas –, da circulação, do processo didático-pedagógico e da apresentação visual do mesmo.

Alain Choppin(2004. p. 559): já havia discorrido também sobre a organização dos livros didáticos, a forma como esses são articulados indicam também um discurso didático:

Também têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações.

Logo, é importante considerar quem são os autores ao refletir os resultados das análises da história construída por meio da iconografia. Todavia, refletir acerca da produção desses deve considerar aspectos que influenciam na produção do livro didático como: gastos para utilização de recursos imagéticos – que diferente de textos acadêmicos podem proporcionar complicações pela sua utilização -, assim como as demandas da editora que publicara este material didático.

Ainda a respeito da circulação deste material didático Oliva (2003, p. 441-442) constata a necessidade de reconhecer quem o produz, mas também levar em consideração os sujeitos que acessarão estes livros didáticos (professores, alunos e comunidade escolar), uma vez que a interpretação desses indivíduos podem influenciar na construção do conhecimento histórico, assim como a formação de quem escreve e configura estes livros:

Se levarmos em consideração que a grande maioria dos autores de livros didáticos são historiadores, ou pelo menos professores de História, os manuais escolares — com seus textos escritos e imagéticos — ganham o status de serem representações da História. Da

mesma forma, seria natural pensar que as mesmas serão (re)significadas pelos seus leitores, sejam eles professores ou alunos. Entendemos, portanto, que os textos e os recursos imagéticos presentes em um livro didático — mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos — são produtos da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores.

Assim, na sequência desenvolve-se uma discussão historiográfica sobre o ensino da História da África através do livro didático, observando transversalmente os processos históricos e concepções que compõem os novos paradigmas que se expressam nos apontamentos da lei 10639/2003.

Também, neste capítulo serão tratadas as discussões que permeiam as diversas representações da história da África e da cultura afro-brasileira em livros didáticos e as problemáticas reveladas perante a esses objetos de transposição didática.

2.1 O Livro didático como fonte historiográfica

Para iniciar o tema deste capítulo, será dissertado sobre as configurações que cerceiam as imagens utilizadas na pesquisa, fazendo uma breve descrição dos livros didáticos, como estes estão organizados, que capítulos serão analisados, quem produziu e realizou a transposição didática, se esta foi comprada e distribuída através do PNLD. Isso nos possibilita a percepção da influência do caráter mercadológico, técnico e ideológico na produção do livro didático trazido por Bittencourt¹⁷.

A aprovação pelo PNLD é importante ser observada, pois este possui diversos critérios de avaliação que coincidem com a lei de obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afrobrasileira, como por exemplo, o 33º critério no *Guia de livros didáticos PNLD – 2014 – História, Ensino fundamental, Anos Finais* (2014. p. 17):

Sugere, também, ações positivas em relação a cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes às relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade desses sujeitos históricos.

Esse critério do guia de livros didáticos manifesta uma preocupação em abordar a diversidade de identidades de forma plural, sobretudo, pensando a representação de minorias com uma maior profundidade, que desconstrua o senso comum que é reproduzido historicamente em outros espaços de veiculação de discursos ou representações, assim como no próprio livro didático através de imagens.

¹⁷ Em sua obra *O saber Histórico em sala de aula* (2010), a autora aponta que essas características condicionam os critérios para a organização e seleção das imagens utilizadas, devido a suas necessidades pedagógicas, de ensino e de custos para produção do livro didático.

Ao analisar fontes iconográficas, Kossoy (2001), aponta um deslize comum durante a análise dessas, através de uma interpretação rasa sobre o aparente, para exemplificar isso, o autor usa a fotografia: esta não pode ser resumida a um documento que revela o passado congelado na imagem, o conjunto que a rodeia também é pertinente, quem a produz, quais os motivos de sua produção, a que contexto de circulação é direcionado, com que ferramentas esta foi produzida.

A estudiosa sobre Fotografia e crítica de arte, Susan Sontag¹⁸ (2009. p. 6-9) defende que com a aparição da fotografia como objeto – seja como vestígio, fichário ou arte – permitiu-se que em nossa sociedade fosse possível “capturar visualmente” nosso mundo, colocando em questão o que “vale” a pena olhar, no mesmo ritmo que ela nos trouxe uma possibilidade de olhar este mundo de modo mais amplo, fazendo analogia a uma saída da Caverna de Platão. Logo este objeto fotográfico – assim como outros objetos visuais - é uma interpretação tal como os escritos, embora seus regramentos sejam bem mais flexíveis em comparação com a escrita. Todavia a foto acaba por ser um objeto de testemunho, em que diferente da fala ou da palavra depende muito do portador do discurso dessa, já a foto, embora possa distorcer, alega uma existência, diferente da pintura que não é necessariamente mimética, mas sim uma fonte de interpretação.

Todavia, a fotografia em livro didático, deixa de ser uma fotografia por si só, e está no mesmo agrupamento de outras imagens visuais, uma vez que há outros elementos que influenciam na sua análise:

A foto em um livro é, obviamente, a imagem de uma imagem. Mas como é, antes de tudo, um objeto impresso, plano, uma foto, quando reproduzida em um livro, perde muito menos de sua característica essencial do que ocorre com uma pintura. Contudo, o livro não é um instrumento plenamente satisfatório para pôr grupos de fotos em ampla circulação. A sequência em que as fotos devem ser vistas está sugerida pela ordem das páginas, mas nada constrange o leitor a seguir a ordem recomendada, nem indica o tempo a ser gasto em cada foto. SONTAG (2009. p. 7)

Sendo que as fontes visuais devem ter um olhar rebuscado quando inseridas em livros, deve-se haver um cuidado redobrado ao tratarmos de livros didáticos, pois possuem uma intencionalidade centralizada que é clara e objetiva (ensinar história). Logo é indispensável investigar tudo o que cercam essas fontes antes de mergulharmos em interpretarmos os objetos imagéticos.

Logo, para tratar das imagens nos livros didáticos, primeiramente considera-se alguns aspectos que estão em torno destas - para que posteriormente seja realizada a análise morfológica, da sua produção e circulação -, como ela está alocada, se é identificado o tipo de imagem utilizada – se é uma fotografia, pintura, ilustração, ou algum outro gênero -, se há descrição desta, se há legendas, se está dialogando com algum conteúdo, texto ou atividade, se está sendo tratada como fonte histórica, se é exposta juntamente a uma reflexão crítica ou é utilizada de modo ilustrativo. Assim como Susan Sontag considera que estas como perigosas ao distorcer observações sobre o

¹⁸ Em sua produção *Sobre Fotografia*, livro que fez a história no âmbito dos estudos da imagem. Receu National Book Critic Circle Award de 1977.

material visual (2009. p. 62) “As legendas tendem a exagerar os dados da visão; mas nenhuma legenda consegue restringir, ou fixar, de forma permanente, o significado de uma imagem.” A própria autora ressalta que a necessidade de legendas acaba por ser também um reflexo de um moralismo, que exige algo que imagens dificilmente conseguiram fazer: falar.

Considerando isto também, é entendido a necessidade de identificar como cada uma das três fontes selecionadas se organizam, para que seja possível delimitar características no contexto que estas imagens estão inseridas.

Sendo assim, direcionando-se as fontes da pesquisa, os livros didáticos, será dissertado sobre essas especificidades percorridas separadamente, porém primeiramente, apresenta-se uma tabela com uma relação de informações gerais elencadas que dialogam com as condições e contexto da produção do livro didático, sua identificação, assim como a circulação do mesmo, para além destas intencionalidades busca-se com essa tabela trazer uma melhor visualidade para essas informações centrais, para que posteriormente possibilite-se arquear-se para a especificidades de cada uma das fontes.

Tabela 01: Fontes Historiográficas: Livros didáticos utilizados

Nome da Obra	Editora	Autor	Distribuído pelo PNLD	Ano escolar	Ano de publicação	Número de páginas	Capítulos ou unidades analisados	Sessões didáticas
Projeto Araribá: História	Moderna	Raquel Apolinário	Sim	7	2014	320	3	10
Historiar	Saraiva	Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues;	Sim	7	2015	384	2	5
História: sociedade & cidadania	FTD	Alfredo Boulos Junior	Sim	7	2015	240	3	9

Fontes: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 7º. 3. ed. São Paulo: Ftd, 2015; COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 7. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015; APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História**, 7. São Paulo: Moderna, 2014.

Na tabela 1 há os elementos técnicos das três fontes utilizadas, mostrando informações já apontadas anteriormente. Para além delas, é caracterizado a quantidade de páginas e de quais capítulos serão abordados, todavia, descreve-se aqui esses capítulos que se relacionam diretamente ou transversalmente com a temática da pesquisa. Além de discorrer sobre os capítulos, aborda-se a organização das seções ou tópicos que se apresentam ao meio desses.

Entender a organização metodológica do livro didático é importante para visualizar-se e compreender a apresentação do saber historiográfico de forma didática, compreendendo os métodos

pedagógicos, recursos, temáticas e linguagens utilizadas para apresentar este conhecimento. Nisto, Bittencourt (2010, p.73) discorre acerca da organização desta ferramenta de ensino:

Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico.

Sendo assim, direciona-se as fontes, a primeira delas que será investigada é o livro didático nomeado de *Projeto Araribá História*. Ao observar o título desta obra, destaca-se o termo Araribá, que é a denominação comum de um tipo de árvore proveniente de florestas amazônicas e atlânticas, que é proveniente do tronco lingüístico dos povos tupis. *Araryba* nesta língua significa árvores de arara¹⁹, nome este utilizado também para denominação de aldeias indígenas em São Paulo²⁰. Este livro não possui um autor, pois é uma obra coletiva realizada pela editora Moderna, tendo uma organizadora responsável, Maria Raquel Apolinário²¹.

Esta obra é dividida em nove unidades, que são organizadas através de períodos e/ou contextos históricos. Estas são subdivididas através de temas ao invés de capítulos, variando de três a cinco temas em cada unidade, que abordam aspectos sociais, culturais, políticos ou econômicos de alguma sociedade.

Ao dirigir-se à capa do livro, visualiza-se na parte inferior uma descrição com informações gerais do livro com a tipografia na cor branca e com um fundo utilizando as cores azul, preta e tons verdes, já na parte superior, observa-se uma ilustração que é recheada de artefatos náuticos em cima de uma superfície de madeira. Sendo esses: um compasso e um sextante sobreposto em uma folha; e uma folha imitando um documento envelhecido sobreposto a um mapa, sendo este alaranjado e com pequenas deformações nas suas extremidades, a escrita neste, em português, é quase ilegível, com algumas informações relacionadas à história; e um mapa representando uma carta náutica, com uma régua em cima do mesmo; no canto superior há dois livros, envelhecidos e desgastados.

A identidade visual do livro que se apresenta através da capa remete a cultura material, ou seja, elenca objetos como importantes para o entendimento da história. Selecionar livros, mapas, documentos e ferramentas utilizadas para compreensão do espaço, sugere a utilização de fontes historiográficas para medir e compreender a história.

¹⁹ Ver: AIDAR, Marcos Pereira Marinho. *Ecologia do Araribá (Centrolobium tomentosum guill, ex benth - FABACEAE) e o ecótono mata ciliar da bacia do rio Jacaré-perira, São Paulo*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 18.

²⁰ Ver: MAINARDI, Camila et al. *Construindo proximidades e distanciamentos: etnografia tupi guarani da Terra Indígena Piaçagüera/SP*. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCAR, 2010.

²¹ É formada em história pela Universidade Federal de São Paulo. Já atuou com revisão e serviços editoriais e produção de livros didáticos voltados para a educação básica privada e ao PNDL. Todavia, não se encontrou o perfil *lattes* desta, logo não se encontrou produções científicas ou não editoriais para que fosse possível perceber a área de pesquisa na qual atua. Cabe ressaltar que essas informações sobre a autora foram retiradas do seu perfil linkedin. Disponível em: <<https://br.linkedin.com/in/maria-raquel-apolin%C3%A1rio-a483a158>>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

Sobretudo, ao utilizar objetos de orientação náutica, pode nos remeter a ideia ou ao ato de compreender a história como um grande oceano a ser explorado e localizado através destas ferramentas. Esses objetos são próprios de um processo histórico, as grandes navegações. Se considerar-se a que contexto histórico que as unidades e capítulos deste livro abordam, pode-se relacionar com o processo de transformação do mundo antigo e medieval para o moderno, que tem este processo como um marco imprescindível em aspectos históricos, mas também é importante, para as conexões geográficas que ligam os povos independente da forma deste processo histórico.

Figura 1: Capa do Livro didático Projeto Araribá História. 7º Ano.



Fonte: APOLINÁRIO, 2014.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Em cada abertura de unidade, é perceptível imagens, textos e questões buscando apresentar o diálogo entre o passado e presente. Em cada tema numerado da unidade, há uma questão central elencada. Para, além disto, esta obra didática é arquitetada com dez tipos de sessões que aparecem ao longo de cada tema em meio aos temas apresentados, sendo que estes são: *Aprenda a fazer*, um espaço onde incentiva-se a autonomia para investigação de conhecimentos, através de interpretação e questionamentos; *Pesquisa na internet*, nesta há um roteiro de pesquisa para realização de trabalhos escolares; *Dialogando com...*, apresenta-se como um espaço de interdisciplinaridade em determinada temática, relacionando a área do conhecimento da história com a de outros componentes curriculares do ensino; *Pense e responda*, são pequenos boxes que buscam trazer uma reflexão específica sobre determinada situação apresentada; *De olho no infográfico*, neste espaço apresenta-se temas paralelos que são importante para compreender algum aspecto do tema

abordado, através de texto, imagem, mapa histórico ou infográfico; *Análise de fontes*, sessão destinada a apresentar uma fonte historiográfica com o intuito de ampliar os conhecimentos através de reflexões críticas sobre estas; *Sugestão de trabalho*, local onde há sugestões orientadas de leituras, sites e filmes; *Compreender um texto*, espaço destinado a textos narrativos e poéticos afim de trazer uma diversidade textual no livro didático; *Atividades*, como o próprio nome esclarece, busca-se trazer atividades com fim de organizar o conhecimento, aplicá-lo utilizando a arte para isso também; *Explorar o texto/Relacionar*, trata-se de caixas onde observa-se aspectos de um texto, como o tipo, o gênero, assunto, o próprio leitor²².

Para análise das imagens desta fonte, foram selecionadas algumas unidades específicas relacionadas diretamente ao objetivo da pesquisa, totalizando três unidades e os temas incluídos dentro dessas que possuem imagens relacionadas a História da África, sendo esses: a unidade 3, *Reinos e povos da África*, dividida em três temas nomeados de *Reinos islamizados de Sahel*, *O Comércio caravaneiro*, *Povos iorubás e bantos*²³.

Adentra-se na apresentação do livro da coleção *Historiar*, que dentre seus 16 capítulos divididos em três unidades seleciona-se dois capítulos com imagens relacionadas à História da África, sendo esses: 3, *Mundo islâmico*; 4, *Povos africanos*²⁴. Todos os capítulos são organizados através de grupos étnico-sociais ou conjunturas de uma civilização ou nação de determinado recorte temporal, embora a organização dos capítulos não siga uma linearidade temporal, estão vinculados à periodização histórica.

Ao apresentar a estrutura dos capítulos deste livro didático, a cada abertura de capítulo, é apresentado alguma imagem – variando de uma a três imagens –, que podem ser acompanhada de legenda e um breve texto que trabalha a relação histórica entre o passado e presente ou um tema a ser aprofundado ao longo do capítulo.

Ao lançar-se sobre os autores da referida obra: Gilberto Cotrim²⁵ e Jaime Rodrigues²⁶, considera-se que o primeiro autor tem formação variada fora da área da história, assim como voltada a produção editorial. Já Jaime Rodrigues possui uma carreira acadêmica em História extensa, é amplamente reconhecido²⁷ nos estudos do Brasil colonial.

²² Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 3-5.

²³ Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 6-9.

²⁴ Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 6-9.

²⁵ Possui graduação em História e Direito na Universidade de São Paulo e em filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, possuindo mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Informações sobre o autor retiradas do site do próprio. Disponível em: <<http://www.gilbertocotrim.com/>>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

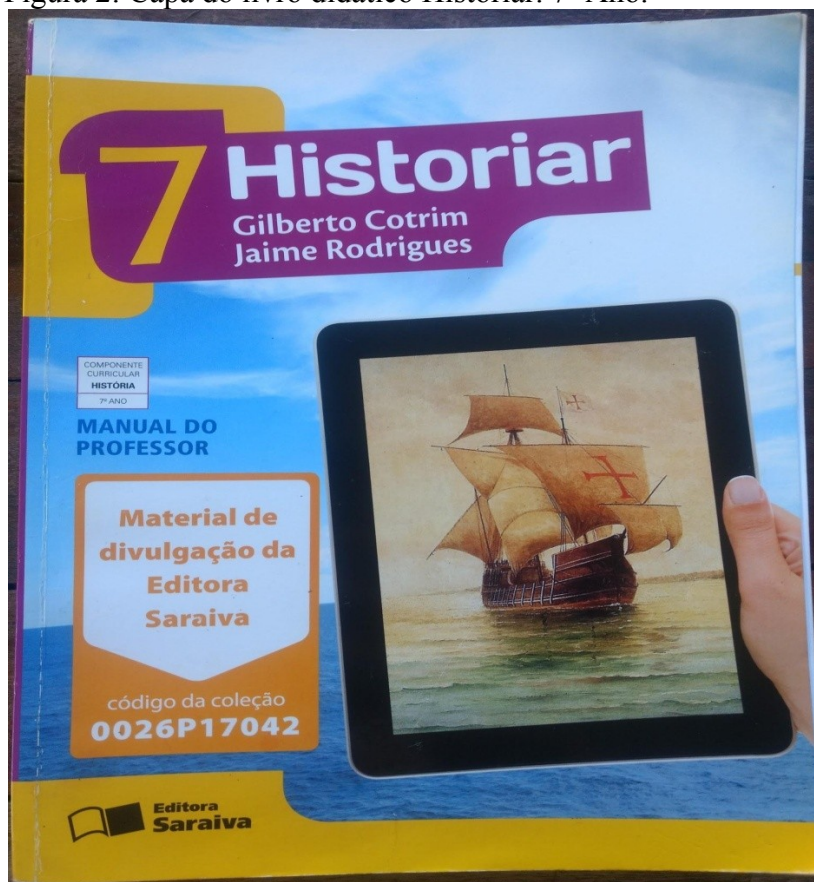
²⁶ É professor associado de História do Brasil na Universidade Federal de São Paulo, é mestre e doutor²⁶ em História Social, realizou pós doutorado na área da Saúde Pública pela Universidade de São Paulo e na Faculdade de Letras da Universidade de Porto. Suas áreas de atuação e produções acadêmicas rodeiam a História marítima e da alimentação, assim como do tráfico de escravos e escravidão. Para além do meio acadêmico, atuou também em arquivos e produção de livros didáticos do ensino. Informações sobre o autor retiradas do seu currículo lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1528186404909984>>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

²⁷ Sua tese: RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa**: escravos e tripulantes no tráfico negreiro (Angola – Rio de Janeiro 1780-1860). Tese de doutorado; PPGH – UNICAMP. São Paulo: Campinas, 2000.

A respeito das legendas ou vinhetas explicativas, entende-se que essas têm um sentido propositivo incumbido a observação dos alunos perante as imagens, com a finalidade de reforçar a ideia escrita do autor, reforçando a noção da utilização dessas de modo que facilite a memorização de um conteúdo ou conceito (Bittencourt, 2010. p. 75).

Ao trabalhar com textos e imagens, salienta-se na apresentação do livro que as imagens estão como ferramenta complementar ou elucidativa dos textos, há a seção *investigando* que busca realizar um diálogo com o estudante com relação aos textos e imagens. Para além dos elementos de praxe dos capítulos, há cinco tipos de sessões: *Outras histórias*, com a finalidade de ampliar os estudos, podendo haver uma atividade; *Ler e compreender o documento*, sessão que traz uma reprodução de documento histórico, há uma caixa dentro desta seção que explica o significado de palavras e termos usados no termo desta sessão; *De volta ao presente*, nos finais de cada capítulo, no qual retorna-se a alguma temática abordada durante os mesmos, podendo haver imagens, tabelas, gráficos ou mapas também; *Oficina de história*, nesta seção, são apresentadas atividades diferenciadas com o intuito de estimular a análise crítica, integrar os estudos históricos com as demais disciplinas escolares, assim como sugestão de leituras, filmes e sites de forma complementar para o estudo; *Projeto temático*, semelhante a oficina de história, propõe atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados no livro²⁸.

Figura 2: Capa do livro didático Historiar. 7º Ano.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

²⁸ Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015.p. 3-5.

A capa deste livro didático também utiliza uma tipografia em branco, com fundo em tonalidades amarelo e roxo, no espaço superior direito do livro. A ilustração apresentada neste compõe a maioria da capa, sendo esta uma mão branca, com traços femininos, segurando um tablet preto, sendo que dentro deste há uma pintura de um navio português navegando em águas calmas, e ao fundo deste, há extremidade de terra, trazendo a noção da partida de algum local. No plano de fundo desta mão segurando este objeto há uma fotografia do mar, que se estende até o horizonte, sendo que o céu está azulado, com algumas nuvens altas.

Ou seja, há três elementos centrais nesta imagem, a ilustração do navio, a mão segurando o tablet e o mar aberto. O primeiro representa a fonte histórica, uma fonte iconográfica e artística, que servirá para observar, ver, compreender a história. A mão segurando o tablet representa o método para realizar este feito, podendo representar a ideia do manuseamento de tecnologia para o ensino da história. Já o plano de fundo representa a amplitude do espaço histórico a ser explorado, uma vez que trata-se de um horizonte, algo que é infinito aos olhos nu. O plano de fundo da ilustração da capa e da ilustração exposta no tablet abordam um espaço marítimo, remetendo a conexão de presente-passado, a margem de terras que há em um, especialmente tratando de um navio português, representa o início da formação de nosso país, e o espaço aberto do plano de fundo, expressa de onde estamos e para onde podemos ir, utilizando a história em suas novas formas, como referência.

Com isso, aponta-se a possibilidade de a temática da capa deste livro ser semelhante a do livro da coleção Projeto Araribá, abordando as grandes navegações, podendo ser este um fato histórico de importância para os conteúdos e conceitos percorridos ao longo dos capítulos deste livro. Todavia os elementos iconográficos que se apresentam de outro modo, podendo representar a dinâmica da abordagem dos conceitos e conteúdos no livro, que se organizam através de temas e não períodos históricos, mas também pode-se interpretar como um novo paradigma para escrita e/ou ensino da história.

O terceiro livro didático analisado, *História Sociedade e Cidadania* é organizado de forma diferente dos anteriores. Salienta-se acerca do autor desta Obra, Alfredo Boulos Junior²⁹ sua área de pesquisa³⁰ também ser os livros didáticos. Sendo dividido em quatro unidades que abordam temáticas que dialogam com a diversidade. Logo, assim como o livro anterior, embora possa passar despercebidamente não se organiza sobre uma compreensão da história que siga uma linearidade

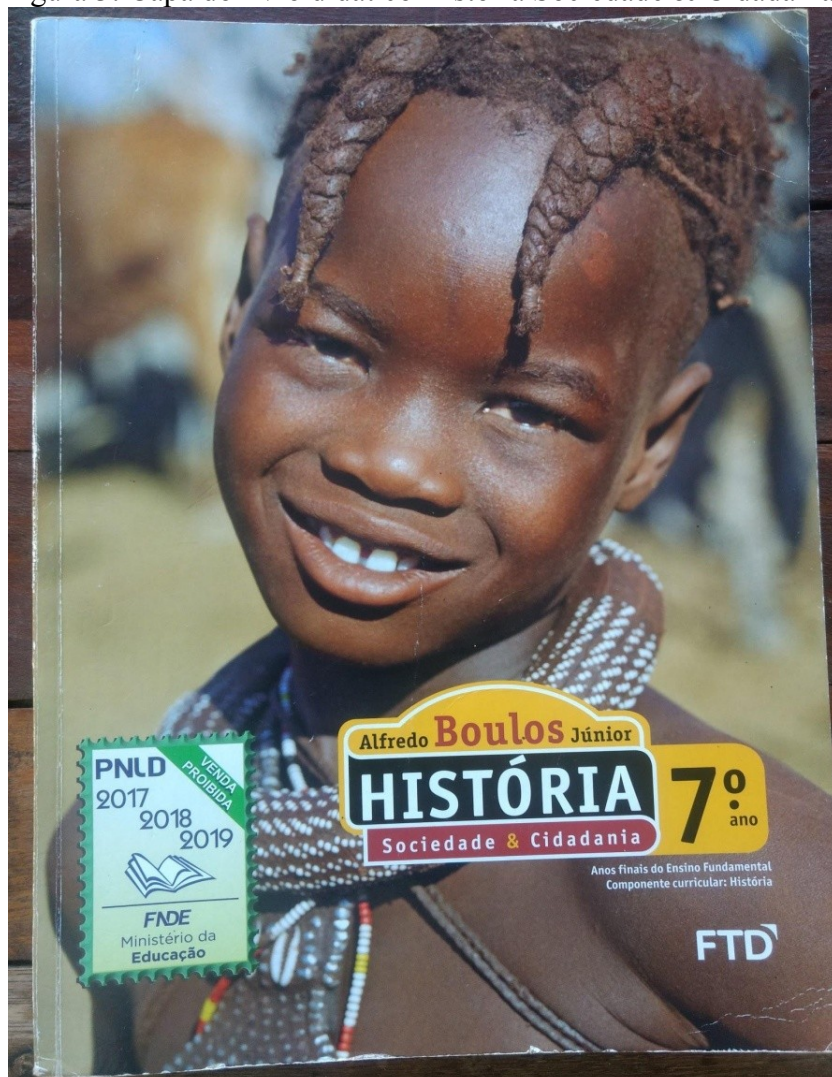
²⁹ Doutor na área de educação em história: política e sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC), sua tese está vinculada a problemática desta pesquisa. Suas pesquisas dialogam temas que transpassam principalmente a educação e a história da África, além de estudos acerca da história do Brasil Colônia e Império, comemorações cívicas sobre minorias étnicas, representação e livros didáticos. Informações sobre o autor retiradas do seu currículo lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>> e <<https://www.escavador.com/sobre/619058/alfredo-boulos-junior#profissional>>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

³⁰ Sua tese: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004**. Tese de doutorado; Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade – PUC-SP. São Paulo: São Paulo, 2008.

histórica. Estes quatro temas são subdivididos através de 14 capítulos, que discorrem especificamente sobre os processos históricos tendo como plano de fundo a temática da unidade.

Observando esta fonte, as imagens disponíveis dentro dessa que serão utilizadas, estão alocadas nas quatro unidades, porém não são todos os capítulos que possuem essas imagens que se relacionam com a História da África diretamente, sendo esses: na Unidade 1, *Diversidade e discriminação religiosa*, especificamente nos capítulos 3 e 4, denominados respectivamente de, *Os árabes e o islamismo*, *Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás*³¹.

Figura 3: Capa do livro didático História Sociedade & Cidadania. 7º Ano.



Fonte: BOULOS, 2015.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Assim como nos outros livros didáticos apresentados, a abertura das unidades e capítulos utiliza-se imagens para apresentar o tema ou o processo histórico realizando uma problematização ligada ao tema da unidade. Neste há 9 tipos de sessões utilizadas para dinamizar o conteúdo ao longo da obra, sendo que estas são: *Dialogando*, espaço destinado a apresentar um desafio proposto em texto para discutir com imagens, gráficos, tabelas e textos; *Para refletir*, trata-se de um espaço de um texto de determinado tema para realizar uma discussão sobre o conteúdo estudado; *Para*

³¹ Fonte: BOULOS JUNIOR, 2015. p. 3-7.

saber mais, remete-se a uma caixa com informações adicionais sobre os conteúdos de determinado capítulo; *Atividades*, quando há uma sessão desta no livro, trata-se de questões para revisões individuais; *Leitura de Imagem*, como o próprio título diz, pretende-se oportunizar um estudo de imagem relacionado ao tema do capítulo; *Leitura e escrita de textos*, esse espaço volta-se a escrita, apresentando textos de diversos gêneros de forma complementar com propostas de pesquisa ou escrita de texto; *Cruzando fontes*, essa seção apresenta fontes historiográficas para análise; *Integrando com...*, permite-se aqui realizar uma integração com outras áreas do conhecimento; *Você cidadão*, espaço utilizado para reflexão sobre temas que envolvem a cidadania e o leitor como sujeito histórico³².

Ao observar-se a capa desta obra, visualiza-se a apresentação escrita do livro destinada em um pequeno espaço, alocado no centro inferior esquerdo da capa, sendo sua tipografia composta por uma fonte branco, vermelho e preto, sendo o fundo desta fotografia em preto amarelo e vermelho, de modo desfocado. A ilustração é uma fotografia de uma criança negra, sendo esta frontal e de retrato, com o fundo desfocado em tons quentes, majoritariamente amarelados. Esta criança, aparentemente um menino, que está sorrindo, percebe-se que seus dentes são levemente separados. Possui um cabelo crespo, com duas tranças rentes, com pontas amarradas com um tipo de tecido, jogadas para frente. O sujeito utilizando alguns adereços artesanais, como colares com sementes e miçangas.

Dentre as capas apresentadas, esta é a única que apresenta um sujeito, negro, o mesmo está sorrindo, passando a ideia de felicidade, dado pela sua vestimenta, entende-se que a estética desses adereços tenham cunho artesanal e africano, trata-se da representação visual de uma criança africana. O fundo desfocado coloca-a como o centro da atenção, compreende-se, portanto que o enfoque dado neste livro didático de história, olhar esse voltado ao indivíduo, observando-o com maior aproximação, a cada detalhe, logo pressupõe-se através destes aspectos evidenciados, uma abordagem através das identidades e o sujeito histórico, sobretudo de caráter africano, numa perspectiva afirmativa.

Feita a apresentação das fontes, relatando o que visualiza-se de sua configuração, elencando seus aspectos organizacionais e página de rosto, é necessário discutir como será observada, com que preceitos se fará isso – seja historiográfico, pedagógico ou étnico-racial –, reconhecendo as suas facetas.

2.2 O ensino da história da África e Cultura afro-brasileira no livro didático de História

Neste momento, será realizada uma discussão importante para adentrarmos nas análises da fonte. Ora, para compreendermos como a História da África é construída em livros didáticos por

³² Fonte: BOULOS JUNIOR, 2015. p. 8-9.

meio de imagens, é preciso considerar entendimentos sobre esta História, assim como ponderações acerca da cultura afrobrasileira nesta ferramenta didática. Além disso, é neste momento que será exposto um levantamento bibliográfico sobre estudos que se aproximam do problema desta monografia.

Pensar as visões da África e as representações dos sujeitos abordados nessa pesquisa é pertinente, visto que também temos raízes na África. Logo deve-se conhecer a história da África, que em comparação a outros países, no Brasil não há um grande aprofundamento historiográfico, assim como aponta Alberto Costa e Silva (1996. p.236):

A história da África alcançara a maioria nos meios intelectuais e universitários africanos, europeus e norte-americanos. E no Brasil? No Brasil, onde tanto avançaram os estudos sobre a escravidão e sobre os descendentes africanos e seu papel na fecundação do nosso território e na invenção de nossa gente, não houve tanto entusiasmo, nem se mostraram resultados semelhantes.

A quantidade de estudos sobre os povos tradicionais da África durante o século XX era pequena e muito do que se produzia partia de um discurso eurocêntrico. Barbosa (2008) aponta que a historiografia que partia deste viés eurocêntrico começa a se desmantelar – ou ceder espaço para outras perspectivas historiográficas – após a década de 1930 com a Escola dos Anales, que coloca em xeque diversos pressupostos da história tradicional e do positivismo, metodologias historiográficas que serviram (e ainda servem em vários discursos) como base para os discursos hegemônicos, colonizadores e imperialistas.

Todavia o esforço da Escola dos Anales foi mais uma abertura de leque de cartas, que possibilitava construções de outras histórias para além desta tradicional. Possibilitou construção de estudos com uma maior quantidade fontes históricas, assim como estudos históricos marxistas e pós modernos, que questionavam diversos antros do poder, mas nunca se dedicaram a denunciar o colonialismo. Este processo só começou a ser visualizado e discutido com maior profundidade graças ao estudos pós-coloniais, como o de Frantz Fanon *Os Condenados da Terra* (1961) ou os estudos subalternos como o de Edward Said com *o Orientalismo* (1978), estes estudos buscavam trazer outras perspectivas históricas além da história universal e eurocêntrica.

Porém, Walter Mignolo³³ enfatiza que a denuncia ao colonialismo como uma relação de poder influente e histórica só é colocado em xeque com os estudos decoloniais, que abarcam a relação indissociável do capitalismo e modernidade com o colonialismo através da “criação do hemisfério ocidental” que se articulou através do circuito comercial transatlântico.

A influência deste processo de quebra de paradigmas é lenta e gradual, especialmente ao direcionar-se ao ensino, de acordo com Mattos (2009 p. 308): “A historiografia, a partir dos anos

³³ Vide em: *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade* do livro **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** de Edgardo Lander. (2005)

1960, começou a colocar em relevo a luta dos escravos e a abandonar a escrita da história assentada na figura do herói. Mas até recentemente não problematizou o racismo como temática pedagógica”. Ou seja, embora já houvesse avanços quanto à quebra desses paradigmas no conhecimento histórico, não se expressava na transposição didática.

Assim como uma lei que traga proposições como a 10.639/2003, os estudos decoloniais também são tímidos e tardios no Brasil em comparação a outros países latino-americanos, vide inclusive a inexistência de pesquisadores dentro do Grupo Modernidade/Colonialidade:

Entretanto, uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. É significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo, assim como nenhum cientista político – brasileiro ou não. (BALESTRIN, 2011. p. 111)

Mas cabe enfatizar que pesquisas e produções sobre a História da África e da cultura Afro-brasileira se expandem no Brasil cada vez mais desde a obrigatoriedade do ensino destas através da lei 10.639/2003, que é pauta de luta dos movimentos negros desde a década de 1980 e o mesmo se sucede com pesquisas decoloniais na História. Elas colaboram com o objetivo de repensar alguns paradigmas como a naturalização da condição de escravo aos africanos na diáspora da África e questiona a imagem do sujeito passivo dos africanos escravizados. Dentre as diversas ações que oportunizam a quebra de paradigmas, possibilita-se perceber as relações históricas que existem do Brasil com o outro lado do Oceano Atlântico. Outro fato que se busca explorar com esta lei é a mudança da perspectiva sobre a história da África e do Brasil, que é predominante eurocêntrica, assim como Rubia Caroline Janz enfatiza (2016. p. 26):

Anterior ao ano de 2003, o ensino de história em sua maioria possuía uma perspectiva eurocêntrica, dando pouco espaço a História e Cultura africana e Afrobrasileira. A lei 10.639/03 só foi efetivada graças às lutas do movimento negro no Brasil, onde-se tenta equilibrar esse espaço entre África e Europa, no intuito de diminuir as tensões sociais, racismo, preconceito, olhando a África de forma positiva, demonstrando sua cultura e os negros como agentes do processo histórico.

Marques (2016. p. 307) traz apontamentos semelhantes de Janz, colocando o protagonismo da luta dos movimentos sociais negros por um educação formal, assim como também reivindicou-se políticas educacionais que reconheçam as desigualdades direcionadas ao negro e que sempre se mostraram presentes na sociedade brasileira. Assim como é pontuado que não se trata de uma reivindicação recente, mas sim de uma pauta que se mostra na década de 1930, que se estende através da atuação da Frente Negra Brasileira criada em 1978, pelo Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU).

Para além do movimento negro como ator imprescindível para a efetivação desta lei, o processo de ressignificação de conceitos relacionados a este conjunto temático é aflorado após a mesma, oportunizando um olhar mais profundo para a formação do Brasil, reconhecendo pouco a pouco a cultura Africana e Afro-brasileira como elementos formadores da nossa sociedade, de modo concomitante a isso valoriza-se o(a) negro(a) como sujeito histórico, na sua pluralidade étnica, linguística e cultural, percebendo esta variedade através dos saberes, dos conhecimentos, das intelectualidades, da música, da dança, culinária e religiões de matrizes africanas.

Também se compreende que a lei 10.639 é caracterizada por uma pedagogia antirracista, pois se coloca contra geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade, como uma forma de contribuição paralela aos enfrentamentos antirracistas que se expressam em outros antros, como na política institucional, nos espaços judiciais, nos movimentos sociais, em redes sociais e em meios midiáticos.

Além disto, esta lei traz o direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento de seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que então sujeitos ou até mesmo povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e possam ser os protagonistas nas áreas: política, epistemológica, social e educacional. Logo o entendimento desta lei possui um caráter denunciativo: de que até então, o currículo é caracterizado por um viés eurocentrado e hegemônico que não proporciona um espaço para narrativas outras. MARQUES (2016, p. 30)

A lei 10.639/2003 que já vem sendo tratada nesse trabalho monográfico justifica-se também posteriormente em 2004 no Plano Curricular Nacional, reforçando as problematizações causadas pelos grupos hegemônicos em nossa sociedade, pensando a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana:

O Parecer CP 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana [...] reconhecem a necessidade de ressarcir os afrodescendentes de todo o dano sofrido tanto sob o regime escravista, quanto a partir das políticas de branqueamento da população, no pós-abolição.[...] A sociedade, de um modo geral, principalmente os setores brancos e de elite, profere um discurso no qual defendem que tais danos não foram causados por eles e que, portanto, não têm nenhuma responsabilidade sobre isso.(JANZ, 2016. p. 55)

Reconhecer as africanidades em nossa sociedade e valorizar através da história a identidade do negro, professores acabam por fornecer oportunidades para uma formação de uma consciência crítica mais respeitosa e tolerante, assim ajudando nas lutas contra o preconceito e discriminação racial.

Os Parâmetros Curricular Nacionais (PCN's) – de 2014 e 2015 -, buscam compreender a formação da cultura brasileira de forma plural, sendo indispensável um debate acerca das relações

étnico-raciais para reconhecer a cultura brasileira, todavia, estas não estão estabelecidas em um molde orgânico e/ou natural.

Sendo assim, como pensar apresentá-las de forma plural num país marcado pela mestiçagem e uma linha divisória racial tão tênue? Primeiramente, desmistificando a noção de democracia racial que Gilberto Freyre (1933) já havia apresentado. Para isso, precisa-se reconhecer: multiculturalidade do Brasil, sendo um somatório de diversas subculturas; o racismo estrutural de nossa sociedade, que no caso dos negros, se apresenta de forma múltipla ao longo da história do Brasil – seja acorrentando-os e/ou criminalizando-os, hora desqualificados cientificamente e/ou marginalizados socialmente, assim como negado a cidadania e/ou subalternizados socialmente e culturalmente – que se estende até a atualidade. Embora seja difícil e complexo identificar quem é o negro ou quem é o branco, aqueles que não conseguem evadir da identidade negra em algum contexto, estão fadados a serem injuriados de alguma forma. (MATTOS, 2012. p. 117-119)

É necessário abordar especificamente e aprofundadamente os povos africanos, não buscando dividir a sociedade brasileira, mas exercitar a prática de tolerância, ou seja, não impondo uma leitura única e precipitada dessa questão. Evidenciado a necessidade do debate dos temas abordados nesta recente legislação, direciona-se uma problematização: a maneira como essas pesquisas e produções do meio científico chegam e/ou são apresentadas aos alunos é efetiva? Uma vez que são pouco expressivas em quantidade e profundidade nos livros didáticos até o estabelecimento destas leis³⁴! Esta será considerada no processo de análise iconográfica das fontes selecionadas nesta pesquisa.

Ao pensar nos educandos do ensino fundamental, no qual incluem sujeitos dos anos do qual nossas fontes da pesquisa são direcionadas, percebe-se que os alunos pouco se reconhecem como negros, autodeclarando-se como morenos(as) ou caboclos(as) ou pardos(as), bugres, negando de forma velada sua negritude³⁵. A carência e ou a falta de material é evidenciada na prática expressa de não identificação da negritude dos sujeitos:

Na auto-classificação da cor, o termo negro é uma categoria implícita ou explicitamente política, que pode abranger tipos físicos que outros entrevistados chamariam sobretudo com os seguintes termos: preto, escuro, sarará, mestiço, moreno e até moreno claro. Quando usado de jeito explicitamente político, o termo negro cria um corte no continuum da cor do brasileiro, acentuando uma divisão polar entre brancos (a elite) e negros. Concluindo, a auto-declaração de cor define grupos de indivíduos (os pretos, pardos, negros, morenos, brancos etc.) com características sociais e culturais similares. Ou seja, o termo com que as pessoas indicam a própria cor pode indicar uma particular posição social e postura cultural e, sobretudo ao classificar os outros, não se refere exclusivamente ao aspecto físico, mas também a "aparência" mais em geral, que é constituída pelo conjunto de modos de vida ("o

³⁴ Estima-se que 21% dos professores de História não possuem qualquer apoio de material didático para trabalhar a História da África ou a cultura afro-brasileira. (EUGENIA, 2016)

³⁵ Destacamos aqui que trata-se de uma prática realizada pelos alunos da E.E.B. Professora Irene Stonoga, local qual as fontes dessa pesquisa foram retiradas, onde o contingente dos alunos é majoritariamente negro, e assim como na E.E.B. Valesca Carmen Resk Parizotto – Chapecó/SC, onde realizou-se o componente curricular de Estágio Supervisionado I, os alunos pouco se reconhecem como negros, autodeclarando-se como morenos(as) ou caboclos(as) ou pardos(as), bugres, negando de forma velada sua negritude, atentando mais a cor do que a identidade.

jeito"), nível escolar, renda, estilo (cabelo, roupa, carro) e até a simpatia ou antipatia que se nutre pela pessoa em questão. (SANSONE, 1996. p. 178-179)

Todavia, a importância do ensino da História da África e da cultura afrobrasileira não é voltada apenas a negros, sujeitos brancos também devem ser apresentados a essas, uma vez que estes vivem numa sociedade marcada pela pluralidade racial e étnica e devem reconhecer as raízes culturais de outras etnias, praticando a tolerância nesse aspecto – e reconhecendo o outro, assim como pressupõe a lei 10639/2003. Todavia, é importante para que esses compreendam as mazelas históricas causadas ao negro, identificando também seus privilégios, frutos da diáspora forçada africana.

Após perpassar as questões voltadas a identidade dos educandos, seja consciente ou não, retoma-se ao papel do historiador voltado a História da África e da cultura afrobrasileira, sabe-se que além de revisar e investigar as fontes históricas sobre novas perspectivas, suas ações tanto no campo da pesquisa como na docência devem articular táticas voltadas a como ensinar aos seus alunos através das diversas ferramentas de ensino existentes, uma vez que os métodos pedagógicos, ao trazer as informações influenciam na formação cognitiva, político-social e de identidade do educando, devem contribuir para uma criticidade enquanto identidade e raça. Dentre esses métodos, aponta-se livros didáticos, textos, músicas, fotografias, literaturas e filmes, nesse sentido reafirma-se a pertinência da fonte histórica e objeto histórico que se arquiteta a problemática deste trabalho monográfico, que dentre essas ferramentas didáticas é uma das mais presentes em sala de aula.

Entende-se este como objeto histórico³⁶, pois não pode ser delimitado a um espelho da sociedade, pois são instrumentos de poder de formação indenitária dos estados modernos. Somente ao longo da década de 1970 que os historiadores, especialmente os da área da educação, voltam-se aos livros escolares, utilizando esses também como fonte da história das mentalidades. Constroem-se também métodos de análises quantitativos e qualitativos, onde entende-se o livro didático como um objeto histórico de caráter dinâmico, sobretudo rico e complexo.

O livro didático, assim como esses outros recursos didáticos é uma mercadoria, logo deve-se questionar e analisar quem o produz e com quais intenções, assim como foi apontado por Circe Bittencourt (2011, p. 301-302):

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.[...] o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

Sendo um objeto que veiculara valores, considera-se também a possibilidade de livros didáticos serem sectários:

³⁶ Ver: CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. 2002. p. 11-14.

Em relação à história ensinada, a alusão às perspectivas analíticas ensejadas, sobretudo por Marc Ferro, constituía-se como uma tendência acadêmica sistemática que acabaria por exercer um papel importante no sentido de constituir uma forma de pensar o livro didático de História e as políticas públicas a ele associadas exclusivamente enquanto políticas sociais discriminatórias e homogeneizadoras. (MENEZES, 2004. p. 125-126)

Sobre as narrativas de exaltação de algum grupo, Maria Auxiliadora Schimitz (2009) recorre aos estudos de Marc Ferro sobre os conflitos que permeiam entre a história institucionalizada e os livros didáticos, que podem acabar apresentando a visão de um vencedor no processo histórico, arqueando-se a história do Brasil que foi reproduzida até meados do século XX por exemplo, pode-se interpretar não um vencedor, mas uma história distorcida, que ignora a segregação racial velada ao apresentar uma convivência harmoniosa entre os grupos raciais, como se estivessem em sintonia dançando a música da formação do povo brasileiro em um salão de festas decorado por um alegre tropicalismo.

Além disso, reflete-se sobre o perigo do uso das imagens que fortalecem esta história deturpada. Em outras palavras, Marc Ferro (1983. p. 11) aponta outra faceta do livro didático, sendo um espaço de dominação de poder, através da legitimação de um discurso historiográfico:

[...] Controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora, são os poderes dominantes, Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes e programas de televisão. Cada vez mais eles entregam a cada um e a todos um passado uniforme.

Reconhecendo as diversas influências na produção do livro didático, questiona-se acerca do trato desses com a história da África e a cultura afro-brasileira. Estariam esses livros utilizados como fonte dessa pesquisa cumprindo os pressupostos estabelecidos na lei 10.639/2003? Que elementos estão sendo reproduzidos através das imagens nesses materiais? A utilização de imagens nestas fontes influencia nesta problemática, uma vez que é uma linguagem atrativa ao público do ensino fundamental – não só a estes, mas aos núcleos familiares ou sujeitos próximos aos estudantes, que por sua vez, na possibilidade de estarem em contatos com estes objetos iconográficos –, que são adolescentes em pleno processo de aprendizagem política e histórica, de formação de identidade e cidadania.

Marc Ferro nos trás alguns apontamentos em seu capítulo *A História Descolonizada: A África Negra* (1983, p. 35-44), no qual expõe o processo de mudanças de abordagem histórica em que não se delimita ao esquema eurocêntrico que se constitui por meio da formação ocidental partindo da Grécia e Roma Antiga, perpassando o Medievo e por fim a modernidade racional, civil e cristã (que amplamente nega o passado africano), justificando a realidade através desses “valores” modernos. Esta História Descolonizada que se dá no sistema de ensino africano busca enfatizar eventos e processos históricos que enfatizem a cultura e a história das etnias africanas, como por

exemplo: a revolução Neolítica em aspectos de agricultura e domesticação de animais; os movimentos de independência do século XX; a África Tropical como berço da humanidade; a perturbação em zonas de contato e zonas isoladas durante o tráfico de africanos e o processo de abolição; enfatizando símbolos negros como Chaka, rei Zulu, com a finalidade de alimentar discursos de exaltação dos negros, como “black is beautiful”.

Esta História Descolonizada que ignora ou silencia processos de opressão e derrotas aos africanos pode parecer espantosa para uns ou até mesmo “errada” para outros, essa percepção se dá pelo local e a formação de quem a observa:

Na realidade, os livros didáticos para crianças guardam relativa independência em relação a essas “Recomendações”. Por exemplo, longe de relegar a segundo plano a formação dos impérios centrais, a obra muito inovadora de M’bow e Devisse coloca-os em evidência. Para uma pessoa formada através de uma história vista da Europa, tal colocação é reveladora, mesmo se, no momento, ela enfatiza excessivamente a posição da África em relação à Europa. (FERRO, 1983. p. 44-45)

Esta História Descolonizada é outra face da moeda da colonização, e embora seja uma resposta ao etnocentrismo epistemológico no ensino básico, acaba por fechar os olhos para alguns processos históricos que influenciaram fortemente a História na África, não é possível descolonizar o passado, a África foi marcada profundamente pela escravidão e a colonização.

A descolonização pode ser uma referência, mas é diferente da decolonização, pois não se trata de uma guinada epistemológica, mas sim uma resposta de um contexto histórico. Balestrin (2003. p. 108) evidencia através de apontamentos de Catarine Walsh, que decolonização e descolonização tem sua distinção, pois a segunda representa uma ideia histórica que se articula via libertações nacionais africanas durante a Guerra Fria.

Sendo assim, para haver a decolonização do ensino no livro didático deve considerar as outros lados da história, assim como Ferro demonstra em seu estudo, porém é necessário expor esses processos traumáticos, especialmente considerando que são livros didáticos que abordarão a História do Brasil e esta História está intimamente relacionada com a Diáspora Africana. Portanto deve-se denunciar as mazelas deste processo histórico ao mesmo tempo em que enfatize-se outras articulações de sobrevivência, resistência e solidariedade dessas almas escravizadas³⁷. Esta empreitada requer a construção de uma História múltipla, que evada romantismos, caso contrário, não haverá descolonização do saber, do poder e do ser.

Sendo assim, analisar as imagens nos livros didáticos como recurso utilizado nas narrativas na atualidade, se mostra importante não apenas pela sua atratividade no contexto de circulação no qual se insere, mas também devido a sua presença constante – e abrangente - nas páginas destes.

Destaca-se também que a utilização deste tipo de linguagem (visual) neste material de apoio ao professor inicia-se na década de 1960, mostrando-se presente – mesmo que timidamente

³⁷ Este conceito é utilizado para se referir aos africanos escravizados, uma vez que ao serem caracterizados como propriedade privada e não mais como humanos e cidadãos no Brasil, para além de suas liberdades físicas, jurídicas e políticas castradas, também suas expressões religiosas, culturais e lingüísticas inviabilizadas e reprimidas.

em comparação com os de produção no século XXI –, representando um atrativo pedagógico complementar, decorativo.

Alfredo Boulos Junior, pesquisador na área da educação e história política e autor de livros didáticos, dentre eles uma das fontes da nossa pesquisa, o livro didático *História Sociedade & Cidadania*, aponta:

No tocante ao livro didático, verifica-se que, a partir do final dos anos de 1960, as imagens neles impressas – que até então eram pequenas e em preto e branco – foram ganhando cores (no início, as primárias, depois, muitas cores) e ocupando um espaço cada vez maior na obra e, hoje, parecem concorrer com o espaço destinado ao escrito. Enfim, o espaço ocupado pela imagem é hoje tão grande ou maior do que o reservado ao texto, sobretudo nas coleções destinadas ao Ensino Fundamental. (BOULOS, 2008. p.37)

Embora tenham dedicado às imagens grande parte do espaço em livros didáticos, a prática de utilizá-las como ilustração de um assunto ou tema é uma prática presente na história. De acordo com Ulpiano Menezes (2003. p. 20-21):

[...] a História continua a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no final do século atrasado. É o uso como ilustração. Certamente, de início, a ilustração agia com direção fortemente ideológica, mas não é menos considerável seu peso negativo, quando o papel que ela desempenha é o de mera confirmação muda de conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, o que é pior, de simples indução estética em reforço ao texto, ambientando afetivamente aquilo que de fato contaria.

Este apontamento nos remete a uma reflexão: se esta prática também se reproduziu já em livros didáticos, é possível que se perpetuem nas fontes desta pesquisa? Será que esses autores – especialmente Alfredo Boulos Junior - utilizam as imagens de outra forma além desta?

A forma como essas imagens são utilizadas podem influenciar na formação do imaginário da escravidão no Brasil, do tráfico negreiro, dos povos tradicionais Africanos e os povos Islâmicos. Logo, essas imagens poderiam auxiliar a construir uma história num viés colonial? E também, se considerarmos os apontamentos sobre leitura da imagem de Songat (2004), independente de sua utilização há a possibilidade da interpretação que a própria imagem expõe por si só reforçar antigos paradigmas eurocêtricos.

Voltando a dissertar sobre a reprodução desses imaginários direcionados à África, muitas vezes esta é apresentada como uma terra desorganizada, de conflitos, de miséria, de fome, de epidemias, de ausência de civilização ou desenvolvimento, assim como a percepção do africano sendo o “outro”, estranho, animalesco, demoníaco, detentor de práticas antropofágicas, escravo, primitivo, selvagem, inferior ou tribal não é algo que surge na atualidade ou na modernidade, embora permaneçam de forma velada. Fabio Amorim Vieira (2016. p. 95.) aponta a organização da sociedade que rodeia o ensino pode incumbir nessa percepção:

Pensar em um ensino decolonizado demanda repensar não apenas os conteúdos e a forma como estes estão sendo ministrados, mas também repensar a própria +formação do espaço escolar e de seu currículo. Por essa perspectiva, é necessário apontar que herdamos de uma matriz europeia muito mais do que a língua portuguesa: a constituição dos espaços, a burocracia, e principalmente a forma como as pessoas são condicionadas a se portar tem por base tradições ligadas a um determinado cerne europeu.

Logo, incumbe-se ao outro, tudo aquilo que não sou, ou aquilo que não reconheço em mim – se sou organizado, certamente o outro não é –, o outro, por ser diferente, acaba sendo estigmatizado nesta percepção binária. Esta estigmatização não é necessariamente algo ruim, porém em meio a relação sujeito colonizado e colonizador, foi e é violenta e/ou intolerante.

Walter Dignolo (p. 33-34) já havia abordado sobre esta prática, que se deu num longo processo de construção do interior desse imaginário utilizando uma exterioridade, de um outro para se delimitar, em outras palavras para afirmar “não sou aquilo”. Ele discorre que isto se dá pela concepção de ser ocidental – que tem como base o cristianismo -, posterior ao século XVI, isto se aflora com o triplo fato da derrota dos mouros, da expulsão dos judeus e da expansão atlântica. Os mouros, judeus e ameríndios são caracterizados como o outro, como a exterioridade. Utilizou-se também de elementos religiosos do cristianismo, Jafé, filho de Noé, para alimentar o que seria esta exterioridade.

A reafirmação da identidade do negro como escravo se mostra presente em uma análise acerca da representação deste em livros didáticos, feita por Mattos (2009. p. 319):

Os livros didáticos [...] demonstram o quanto as representações sobre os afrodescendentes estão vinculadas às questões e aos dilemas de seu próprio tempo. Entretanto, [...] reforçam uma determinada visão associada à figura do escravo. Quando reconhecem a ação política dos afrodescendentes, esta também é restrita ao período colonial e, conseqüentemente, à luta e à resistência contra a escravidão.

Essa visão mostrou-se presente em diversos contextos, inclusive na idade antiga (periodização eurocêntrica), onde muitas dessas noções se moldaram ao longo da história, em conjunto com o desenvolvimento da civilização ocidental, outras concepções são reapropriadas e mostram-se com mais frequência devido ao programa colonizador europeu e as ações dos impérios.

O resultado desse processo de construção de um imaginário sobre as africanidades pousa também sobre os sujeitos docentes na atualidade não tão distante no final do século XX, através de livros didáticos, assim como o pesquisador Ricardo Oriá (1996. p.160) aponta:

No que concerne às ilustrações dos textos, a figura do negro quase nunca aparece, e quando aparece, é sempre representado em posições subalternas, tais como, a de empregado doméstico, servente, motorista, etc. Assim, as melhores profissões são sempre exercidas por brancos, por denotarem mais prestígio e poder, enquanto que as funções mais humildes são desempenhadas, predominantemente, por elementos de cor negra e/ou mestiça. [...] Numa análise quantitativa, as ilustrações de pessoas brancas são mais freqüentes, ocupando posição de destaque e em primeiro plano. Já as ilustrações de negros, quando aparecem, vêm em segundo plano e são retratadas de maneira grosseira e estereotipada. O negro é representado como escravo, a preta velha contadeira de histórias, a ama-de-leite, a mucama,

etc. A mulher negra, por ser duplamente discriminada em nossa sociedade, também quase nunca aparece nos livros didáticos e quando o faz é de maneira caricaturada - a mulher negra é sempre a doméstica negra, geralmente gorda, busto saliente, ancas enormes e traços negróides bem acentuados, lembrando a figura da literatura infantil criada por Monteiro Lobato, a Tia Anastácia.

Embora seja uma análise acerca de livros não mais utilizados nas instituições de ensino básico, este autor nos lembra através de uma análise quantitativa em seu artigo que as imagens, sejam como fontes históricas trazidas neste material ou como imagens de apoio a textos, têm sua maioria composta por brancos. Esta constatação ainda permanece nos livros didáticos analisados por Boulos (2008) e Oliva (2007).

Ao realizar essa estereotipagem, seja nos sujeitos africanos ou afro-brasileiros, no presente ou passado, deve-se atentar-se sob as consequências que isso pode proporcionar ao público alvo, no caso, crianças que podem ser negras. Dado isso, Ricardo Oriá (1996. p.161) ressalta:

A criança negra começa a sentir o autodesprezo, a não respeitar e amar os seus parentes e, acima de tudo, sente-se envergonhada de seus antepassados, por não ter assumido sua negritude. [...] A quase total ausência de referências à história e cultura africanas nos livros didáticos faz com que a criança negra não se identifique com a escola de padrões eurocêntricos e ocidentais, que ignora a riqueza de sua identidade étnico-cultural.

Frantz Fanon (2008. p. 176-178) também reflete acerca da autopercepção do sujeito negro, que é colocado numa posição comparativa, sobre seus aspectos comportamentais ou sociais, colocando a deriva seu ego em um complexo de superioridade, afim de sair da condição de inferior. Isto ocorre devido a sua relação com o outro, pois sua visão se direciona ao sujeito, dominando-o³⁸ – neste caso, não se trata de colocar o outro como subalterno, mas sim de ser aprovado – e não ao objeto, que é apenas uma ferramenta que assegura sua integridade como sujeito. Logo, o aluno negro(a) no Brasil, que está num espaço onde é histórica e socialmente subalternizado, que busca se assegurar como indivíduo precisando uma “aprovação” do outro, poderá se sentir inferior constantemente. E, se necessário, abdicará de suas raízes étnicas e culturais utilizando como parâmetro até mesmo aspectos do seu fenótipo. Esta prática embora não seja determinada ao sujeito negro, mostra-se presente em diversos contextos, podendo proporcionar consequências psicológicas e emocionais ao mesmo.

As noções racistas reproduzidas que impactam sobre o negro na atualidade juntamente a esse retrato montado em livros didáticos de uma ótica eurocêntrica é visível e se organiza em sua linearidade “evolutiva”, como Anderson Oliva (2007, p. 217) ressalta:

A ênfase concedida ao uso de tal categoria histórica – evolução -, pelo menos em nossa compreensão, pode conduzir o estudante ao estabelecimento de uma relação comparativa e hierarquizante entre as sociedades, como se algumas fossem mais “evoluídas” do que outras. [...] Portanto, seguindo esse ritmo de entendimento da disciplina, vamos encontrar as primeiras citações à história africana nos conteúdos curriculares programados para o 7º

³⁸ Embora Franz Fannon (2008) considere isto como uma possibilidade para romper com a relação entre colônia e metrópole.

ano que, em termos temporais, se ocupa do recorte que se estende do aparecimento das primeiras sociedades com técnicas agrícolas “desenvolvidas” à situação europeia e portuguesa no final do medievo. Neste caso, a África, aparece de forma não explícita, mas sim indireta. Primeiro pelo fato de que o processo de hominização ocorrido no continente é deixado para um segundo plano, sendo, a centralização dos temas, segundo os autores dos Programas, associada ao desenvolvimento técnico-econômico das sociedades e civilizações Antigas.

Para além desta, Oliva traz reflexões acerca de como esse imaginário é formulado na sociedade e nos livros didáticos, sejam por imagens ou textos, e se não bastasse essa distorção sobre a multiplicidade dos povos africanos, aponta-se a História da África sendo tratada como secundária nos componentes curriculares do ensino básico, além de tratar esse espaço como homogêneo.

Ao se tratar dos “efeitos” da imagem, Boulos (2008. p.36) complementa sobre a formação do imaginário, não observando, porém, a temática da História da África diretamente, mas, sim, discorrendo acerca da própria fonte iconográfica:

Por exemplo, que a profusão de imagens fragmentadas sobre a guerra no Oriente Médio – que os noticiários televisivos disponibilizam insistentemente quase todos os dias – não nos permite conhecer aquela guerra, seus motivos, contexto, teatro de operações etc.; portanto, “eu vi” não significa “eu conheço”. Esta tendência de reduzir o acontecimento a sua imagem, em vez de explicá-lo e contextualizá-lo historicamente, também pode ser percebida na mídia.

Ainda sobre as imagens, ressalta:

Outra característica fundamental da imagem, sobretudo a fotográfica é o seu efeito de realidade, ou seja, a capacidade de parecer a própria realidade, o que torna mais escorregadio o terreno para quem se debruça sobre as imagens escolares é justamente o efeito de realidade de que a imagem é portadora. (BOULOS, 2008. p.114)

Pensando na capacidade das fontes iconográficas de distorcer uma representação, pode-se afirmar que isso se aplica a imagens que abordam a História da África e da cultura Afro Brasileira dentro de livros didáticos também?

É uma problemática pertinente, uma vez que o povo brasileiro é composto por boa parte de negros e até a própria comunidade escolar reproduz pensamentos racistas. Além disso, é importante considerar não haver uma acessibilidade aos negros para entrarem e permanecerem no ensino básico e superior, assim como o analfabetismo entre negros é três vezes maior que de brancos (ORÍ, 1996).

Embora seja um apontamento de mais de 20 anos, a situação ainda permanece desigual³⁹, arqueando-se especificamente ao desempenho acadêmico dentro de instituições de ensino básico, identificou-se também desigualdades mesmo após o controle de elementos socioeconômicos, havendo uma diferença menor entre brancos e pardos, sendo que entre brancos e negros a diferença

³⁹ Mesmo que em meio a esse recorte temporal diversas ações tenham proporcionado mudanças nesta disparidade, como políticas de cotas sociais e raciais, a mudança jurídica do racismo como crime inafiançável, campanhas antiracistas, a própria lei 10639/2003, entre outras.

é maior. Compreende-se a motivação desta diferença por práticas e atitudes internas das escolas (SOARES; ALVES, 2003). Ou seja, mesmo transpassando a questão de classe – a qual não deve ser ignorada, visto que a maioria dos sujeitos negros são sujeitados a espaços subalternos também por suas condições econômicas e sociais –, o problema da acessibilidade do negro em instituições de ensino permanece, devido a práticas que sinalizam o racismo reproduzido socialmente.

A proposta de Oriá está situada num contexto em que o debate já permeava o espaço estatal, como é constatado por Boulos Junior:

De uma forma ou de outra, a exclusão de obras por manifestações de preconceito de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, entre outros, fez parte das prescrições do Estado desde a primeira avaliação sistemática do MEC, em 1995. E isto, com certeza, significou um ganho (BOULOS, 2008. p.66).

Mesmo já estando em debate nos espaços estatais que tangem a educação, questiona-se novamente: seria suficiente este aporte para combater-se problemas pertinentes como, por exemplo, a redução do sujeito negro a sua condição subalterna ou a romantização dos espaços e relações sócio-culturais do africano e/ou afro-brasileiro através da linguagem visual?

Considerando este questionamento, ademais de vetar o preconceito e o racismo, seja na linguagem escrita ou iconográfica, é necessário que seja incentivada a construção de uma noção de diversidade étnica e cultural que reconheça o negro como sujeito histórico. A imagem em consonância com a narrativa textual auxilia nesse processo, uma vez que a palavra traduz a imagem captada pelo olhar. E assim, ao utilizar a imagem, interrogá-la, desnaturalizá-la, vendo a mesma como uma produção e não uma reprodução da realidade, para que então seja perceptível como esta se organiza, decifrando a visão de mundo e estética de quem a selecionou (BOULOS, 2008).

Realizar a quebra de paradigmas que são historicamente construídos pela civilização ocidental e que permanecem transmutados na atualidade sob outras máscaras, requer reorganizar como a imagem e/ou outras fontes são apresentadas e discutidas no sentido dos pressupostos da 10.639/2003 em livros didáticos articulando-as e espreitando generalizações já identificadas.

A lei 10.639/2003 colabora para articulação de respostas para essa problemática historiográfica, cultural e social em torno da cultura afro-brasileira, ao racismo e a tolerância a diversidade. Para compreender a cultura afro-brasileira historicamente, requer-se estudo aprofundado perpassando uma ótica hegemônica, mas que sobretudo a reconheça de maneira plural, uma historiografia que se perceba as relações étnico-raciais de forma mais profunda, na sua multiplicidade – que compreenda as identidades e as relações sociais e de poder que se formam em torno dos sujeitos –, reconhecendo a estruturação do racismo e suas expressões no passado e no presente, não dissociando-os, reconhecendo como um processo histórico que constitui a nossa sociedade. Ao proporcionar estudos nesses moldes, a lei 10.639/2003 possibilita pouco a pouco a constituição de uma percepção histórica do Brasil sobre as lentes do decolonialismo, identificando

as estruturas do colonialismo do poder, do saber e do ser que instauram em 1500 e continuam a se perpetuar até o presente.

Os livros didáticos de história também são organizados considerando os pressupostos desta lei, e, portanto, transpor didaticamente uma compreensão da história da África e do Brasil que abranja essa perspectiva historiográfica decolonial é uma tarefa complexa para se desempenhar na construção desta ferramenta de ensino.

Não obstante, arqueia-se para o próximo momento deste trabalho monográfico que averiguar em que condições se encontram as temáticas abordadas nas imagens, considerando esses apontamentos expostos que perambulam entre o decolonialismo e a lei 10.639/2003. Analisa-se, de que modo cada um dos três livros didáticos abordam e alocam as imagens dispostas a temas identificados nos mesmos, avaliando que perspectivas historiográficas são utilizadas. Neste caso, temáticas e/ou conteúdos direcionados ao sujeito negro, aos povos africanos, a diáspora africana, ao tráfico negreiro, a escravidão e colonização no Brasil e as expressões da cultura afro-brasileira.

Logo, na sequência se investigará como, metodologicamente, os três livros didáticos expressam em sua visualidade, através da sua iconografia a história da África e a cultura afrobrasileira. Se as proposições e critérios de avaliação do PNLD se efetivam nesse produto da indústria cultural. Sem perder de vista que dois dos autores das fontes selecionadas dialogam com a temática em voga aqui, ou seja, transversalmente, identificar ao longo desta análise como o autor trabalha as temáticas próximas a suas pesquisas em livros didáticos, e se há divergências, averiguar as causas, condições e motivações para estas.

3. VISÕES DAS AFRICANIDADES PRÉCOLONIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO SÉTIMO ANO

3.1 Alegorias visuais de uma África Plural e interligada

Historicamente, a cinematografia de Hollywood cultivava vários estereótipos que reforçam imaginários das crianças sobre uma África como palco não humanizado, onde há reinados de leões, arqueólogos caçadores de artefatos combatendo alguma organização secreta e tribos primitivas que comunicavam-se por gestos com uma dieta alimentar antropofágica. Esses aportes cinematográficos foram amplamente questionados, tornaram-se fontes audiovisuais e temas de pesquisas históricas que desmistificavam esse continente desprovido de humanidade e/ou civilização.

No século XXI, independente da corrente metodológica ou tendência política, não agrada a maioria dos historiadores essas representações, que ignoram o passado deste continente, mas também o passado da Humanidade. No Brasil essa percepção era acentuada uma vez que tornou-se inconcebível compreender o passado deste país quando independente ou colonizado ignorando a escravidão que se manteve com a escravização de milhares de sujeitos oriundos do continente Africano.

Mesmo que o historiador não busque questionar criticamente esta prática, é necessário expor o passado escravista e, portanto reconhecer a existência de uma população africana em território brasileiro. Assim como Alberto Costa e Silva (1996, p. 240), reconhece em seu artigo:

A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica.

Com isso, tanto objetos visuais e audiovisuais entram em “cena”, expõe povos africanos com uma maior verossimilhança com a realidade e o passado africano, contemplados também em livros didáticos (isto sem considerar as reflexões entre o eu e outro foram apontadas no subitem dois do capítulo dois). Porém, com os debates no Brasil sobre a História da África e do ensino da mesma, já expostos no capítulo anterior, refletem também nas afirmações da lei 10.639/2003, tornando essencial o reconhecimento da pluralidade dos povos africanos e suas heranças a população brasileira. Logo, a ideia de África como uma unidade populacional que apenas “exportava” mão de obra escravizada começa a se dismantelar.

Antes de adentrar a esta primeira imagem, identifica-se as macroestratégias sugeridas por Ulpiano Meneses (p. 30-31) em identificar em três focos, o visual, o visível e a visão. O primeiro se refere a “iconosfera” e os sistemas de comunicação visual, sua produção, a circulação, quem consome este objeto e as ações em volta dos recursos e produtos visuais, pontos esses que já foram

discorridos no subcapítulo 2.1 deste trabalho monográfico, mas que serão abordados quando necessário.

O segundo foco – o qual será desenvolvido agora -, diz a respeito da esfera de poder, os sistemas de controle e a “ditadura do olhar”, o que se permite ver e não ver, as prescrições sociais e culturais que ali estão. Já o terceiro foco trata da modalidade do olhar, suas técnicas de observação – que serão dispostas conforme o tipo de fonte que serão as imagens, sempre considerando que estão impressas num livro – e o papel do observador, no qual identificamos na introdução e no capítulo dois: um olhar decolonial, que trará contribuições que se aproximam ao que Marc Ferro (1983, p. 32) expõe ao identificar uma visão que questiona também uma “boa consciência branca”, que reconhece o colonizado para além do seu status de colonizado ou suas contribuições para o colonizador:

Separados da história da África do Sul, e seguindo-se de imediatamente a ela, vários capítulos de História geral encerram o livro didático da terceira série, examinando o progresso da civilização e das técnicas desde o Egito faraônico até os reatores do século XX. Recolocar a África do Sul na grande História do Ocidente era uma necessidade por que essa aproximação, como se viu, representava a visão dos colonos, a história dos colonos por aqueles que a viveram e a fizeram. Tal História não é em nada o que a mesma história representa vista da Europa, isto é, uma das manifestações do expansionismo europeu, a primeira fase do imperialismo.

Figura 4: Mapa político da África conectado a fotografias de Africanos.



Fonte: BOULOS. 2015, p. 64

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Não somente nesta reconhece, ele expõe as várias facetas étnicas da África visualmente, no início do capítulo 4 de seu livro didático em que é possível visualizar na figura 4 (exposta a seguir), a qual primeiramente faremos a análise morfológica sugerida e percorrida na introdução deste trabalho, uma vez que é uma imagem que expõe fotografias. Concomitante, consideraremos o segundo foco exposto por Ulpiano Menezes.

A figura 4 abrange cinco fotografias de retratos e um mapa geográfico político da África atual. Boulos selecionou estas fotografias de pessoas sorrindo e ligou cada uma dessas a um país deste mapa. Todas são retratos de pessoas sorrindo, de formas e poses diferentes, expondo uma população africana plural, expondo várias Áfricas, sobretudo com um olhar positivo, um olhar alegre sobre a mesma, desmistificando a noção de continente devastado, empobrecido e infeliz. É uma escolha por parte do autor em retratar esta África, introduzindo este tema com alegria. Luena Nunes Nascimento Pereira (2010, p. 14) destaca sobre quais Áfricas supririam uma necessidade curricular: “Estas escolhas sobre quais Áfricas, por sua vez, encontram reflexos, bem como encorajam determinadas posições, quando se comparam as novas demandas do ensino com as temáticas prevalentes em pesquisas sobre África no Brasil.” Obviamente o autor não busca encobrir os traumas históricos da diáspora africana, mas descoloniza este olhar negativado destas Áfricas.

De baixo para cima, a primeira fotografia, no lado esquerdo, retrato de um homem branco, loiro, com camisa branca social, o fundo desta fotografia é acinzentado. A seta desta foto aponta para África do sul, é a única fotografia que traz uma pessoa branca dentre as cinco, entende-se que Boulos a selecionou para expor uma África plural em termos de raça e etnia. A África do Sul ser um país habitado por pessoas brancas em detrimento a outros países deste continente, todavia, historicamente é um país que passou por um processo de racismo institucional e social marcante quanto pessoas negras, sobretudo aos povos africanos tradicionais, portanto tal escolha pode ser problemática, uma vez que visualmente, pode implicar uma noção de quitação histórica com o processo histórico do Apartheid.

A segunda fotografia, no lado direito inferior expõe uma mulher negra, com um sorriso tímido, ela usa um colar branco e um tecido marrom com detalhes em branco e cores quentes, amarrado em sua cabeça, cobrindo-a toda. O plano de fundo é desfocado, tendo várias cores não permitindo a identificação de um local. Está conectado ao país de Moçambique.

A terceira fotografia, a do meio a esquerda, expõe um homem negro, descrito como Jovem. A linha conecta esta fotografia ao país da Angola. Trata-se de um retrato de um sujeito que sorri abertamente, mostra-o partindo do seu ombro, seu tom de pele e a roupa (amarela) contrastam entre si, chamando atenção. Ele traja colares de tons escuros e possui uma bandana entre seus dreads. O fundo tem cores de tons verde, azul e cinza, sendo que a parte cinza é possuí escritas em branco,

embora este plano de fundo seja desfocado, diferente da primeira fotografia da imagem localiza e dá destaque a este sujeito, sugerindo que o mesmo esteja em um lugar aberto.

A quarta fotografia, situada na direita superior, é uma fotografia retrato de uma mulher. A linha conecta está ao país de Marrocos. O sujeito desta foto, está vestindo uma túnica preta e um Icharb Ciano escuro. Ela sorri de forma amistosa, mostrando os dentes e inclinando a cabeça. O fundo é desfocado, alegando uma estrutura e árvores neste espaço.

A quinta fotografia, situada na esquerda superior, é um retrato que aborda uma mulher negra. Esta imagem está conectada ao país em Nigéria. Neste retrato, o sujeito está de lado, com a cabeça virada a seu ombro, está sorrindo com os olhos fechados. Já suas vestes são em tons vermelhos, usa colares e brincos em forma de angola, usa um turbante branco. Quanto ao plano de fundo desta fotografia é ofuscado, embora não contraste com a mulher da foto.

Considerando o contexto de circulação em que esta imagem está (material didático) e na localização do ensino da “história” deste livro, aponta-se que visualmente a forma organizada desse conjunto de objetos iconográficos expõe e enfatiza uma África composta por várias etnias: vide a tonalidade de pele, posições dos retratos, a forma como os sujeitos sorriem, trajes e acessórios, são todas distintas. Esta imagem está no Capítulo 4, *Povos e culturas africanas: Malineses, bantos e Iorubás*, abaixo da imagem há um pequeno texto que complementa esta alusão visual, expondo a pluralidade cultural e linguística, assim como a contingente geográfico e populacional. Este texto inferior à imagem na mesma página do livro didático confirma a intencionalidade do objeto visual escolhido por Alfredo Boulos Junior.

A escolha dos objetos imagéticos feitos por este autor reflete uma empreitada historiográfica que vem sendo desenvolvida, que embora esteja alocada na introdução do tema História, contribui na desconstrução do paradigma de África Monolítica:

Esse pensamento generalizante, que trata a África enquanto uma unidade monolítica, manteve-se ao longo da história. Mesmo durante o processo de colonização, não se verificou um esforço para a diferenciação dos conjuntos populacionais. Nos textos e mapas produzidos nos séculos XVI a XIX, as referências são vagas; em sua maioria, ou nomeiam uma grande área com base no ponto de contato ou refletem a postura imperialista, agregando diversos espaços sob dominações europeias, como “África Ocidental Francesa”, África Meridional Portuguesa”. Mas do ponto de vista europeu, este processo, mesmo não sendo justificável, é explicável por se tratar não de reconhecimento de sujeitos, mas de sua eliminação e/ou coisificação. (LOPES; ARNAU; 2008, p.14-15)

Ao discorrer sobre a lei 10.639/2003 e a construção de um ensino decolonial, Fabio Amorim e Mariana Heck Silva (2016. p. 98) problematizam esta percepção da África como apenas uma unidade étnica e racial, portanto esta articulação imagética apresentada na figura 4 possibilita uma visão heterogênea dos povos africanos:

Dentre essas, enfatiza-se a unidade racial e sua relação com a “tradição africana”. A afirmação de uma suposta unidade racial, que é extremamente pertinente e necessária

quando se trata de políticas públicas é, ao mesmo tempo, limitadora numa perspectiva de compreensão histórica das relações sociais.

É importante ressaltar que não se entende que o homem branco na fotografia enumerada 3 da figura 4 deveria ser retirada, é perceptível a intenção do autor do livro já apontada anteriormente, também deve-se considerar que talvez este seja o primeiro momento que os estudantes estariam a pensar o continente Africano observando-o em função do mesmo e/ou do Brasil no livro de História. Inserir uma imagem de uma pessoa branca – que não fosse de etnias islâmicas - pertencente a um país pode ser surpreendente para esses sujeitos, podendo proporcionar questionamentos, seria necessário por parte do professor discutir o processo de colonização e expor as mazelas da sedentarização de europeus no continente durante a diáspora africana e a violência do Apartheid.

Os outros dois livros didáticos não expõem imageticamente essa ideia de África como múltipla. Discorrem e ilustram os povos tradicionais e povos islâmicos ao longo dos capítulos, discorrendo sobre suas variantes que se “enquadram” nestes grupos. A inexistência desta exposição nos outros dois livros didáticos não expõe uma discordância desta ideia transvestida no objeto visual da figura 4, apenas refletem uma diferença epistemológica fruto da pesquisa de Alfredo Boulos Junior, mas que poderia ser adotada como estratégia pedagógica visual, expondo uma problemática através do visível, não somente pela escrita.

Para verificar as formas de como são apresentadas as variedades de passados e de povos da Áfricas nos livros didáticos *Projeto Araribá*, *Historiar* e *História: Sociedade & Cidadania*, dividimos este capítulo em dois momentos, devido a própria organização dos livros para articular didaticamente esses conhecimentos históricos: Povos Africanos Tradicionais e Povos Islâmicos.

Não se busca aqui sedimentar a África por meio de grupos étnicos e religiosos, visto que salienta-se as conexões e contatos constantes entre estes povos nos livros didáticos analisados, como pode-se ver (figuras 5 e 6) a utilização de um mapa igual nas fontes *Historiar* e *Projeto Araribá*. Inclusive, a forma como essas imagens são utilizadas reforçam uma ideia exposta pelo historiador guineês Djibril Tamsir Niane (2010, p.716):

Quantos preconceitos relativos a “imobilidade” das sociedades africanas no que concerne ao desenvolvimento e a inovação seriam eliminados se, ao invés de se usarem como ponto de referência os séculos de contato com os europeus, durante os quais a África foi oprimida pelos efeitos socioeconômicos do tráfico de escravos, fosse feito um sério esforço no sentido de explorar o período que ora estudamos, do qual, paradoxalmente, não conhecemos nem as estruturas políticas nem as formas da vida econômica e social.

Essa África de múltiplas facetas não se reflete apenas na multietnicidade durante a atualidade, ela é reflexo de um constante intercâmbio cultural imaterial e material. Esta relação será investigada nessas duas fontes, refletindo sobre as configurações dos usos destes objetos imagéticos.

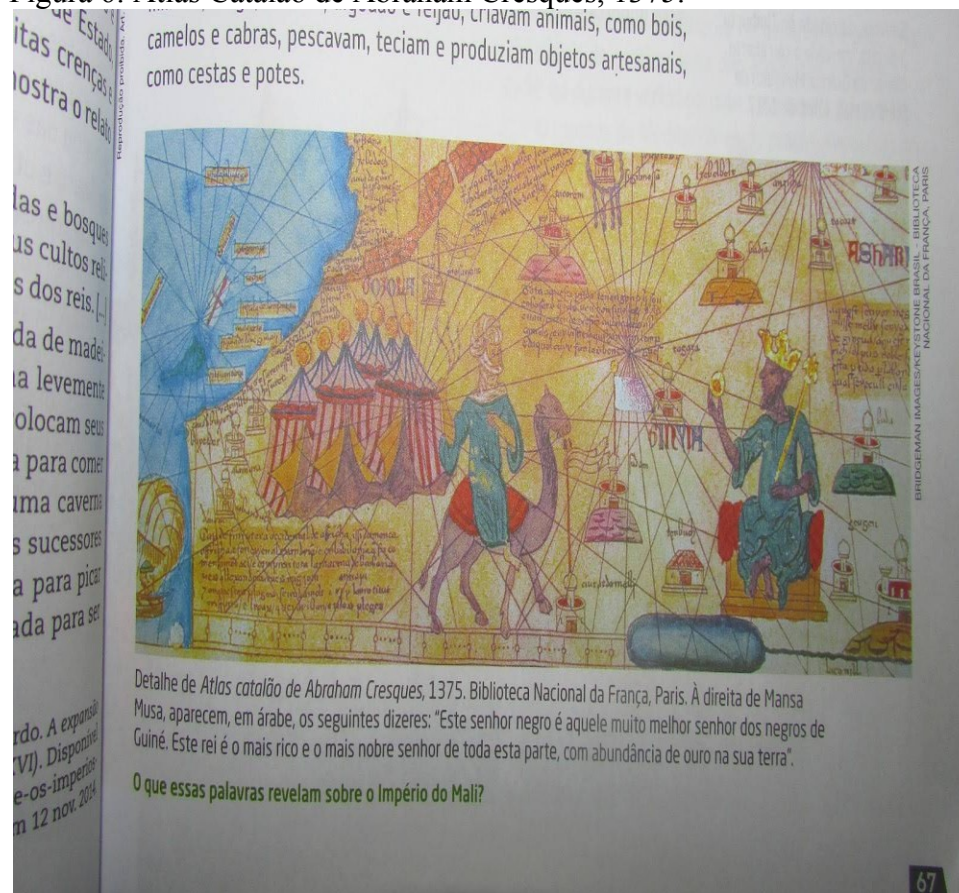
Figura 5: Mapa de Abraão Cresques, de 1375.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES; 2015, p. 67.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani

Figura 6: Atlas Catalão de Abraham Cresques, 1375.



Fonte: APOLINARIO. 2014, p. 67.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani

Nestas figuras, visualizamos um mapa ilustrado, trata-se do norte-noroeste da África, considerando a quantidade e a localização da água estar representado no canto esquerdo superior. No mapa há diversas informações expostas através de desenhos e escritas, os objetos desenhados e espalhados no mapa são semelhantes às mesquitas, o território é dividido por uma linha de pedras, que aparenta ser um muro.

Na parte central do mapa, há dois sujeitos desenhados, um de pele branca que está em cima de um camelo, trajando uma burca branca e uma roupa verde, ele carrega um objeto de três linhas onduladas que aparentam ser correntes. O outro sujeito é negro e está com uma coroa e um cajado amarelo, aparenta ser ouro, com uma mão segura uma esfera amarela, que provavelmente representa uma relíquia de ouro. Devido ao recorte temporal que a imagem retrata um dos primeiros reis da África a serem convertidos ao Islamismo, inclusive este produziu uma das maiores mesquitas na África, localizada em Djenné (que é um objeto fotográfico analisado posteriormente na figura 15).

Ambas as fontes descrevem um momento de reconhecimento de uma liderança imperial do Mali, porém é necessário identificar as diferenças na forma de tratar essa imagem. Enquanto na fonte *Historiar* retratam uma forma simplista, a fonte *Projeto Araribá* aponta outra referência de retirada do mapa - a coloração das imagens também são diferentes, porém não é possível identificar se trata de uma manipulação de cores do próprio livro didático ou da própria fonte – e também traz maiores informações sobre a fonte, anexando um discurso traduzido do árabe.

A escolha de traduzir do árabe assinala um reconhecimento (intencional ou não) por parte de Apolinário para contribuições deste grupo étnico para com a historiografia da África, uma vez que a imagem deixa de ser complementar e constitui um conhecimento histórico em conjunto com o texto. Ao avaliar a historiografia acerca sobre a África, John Donnelly Fage (2010, p. 5) afirma: “É interessante notar que as crônicas dessa natureza escritas em árabe não se limitam necessariamente às regiões da África que foram inteiramente islamizadas.”. Esse escrito em árabe aos olhos de estudantes do sétimo ano poderia representar um monte de rabiscos, mas ao serem traduzidos, compõe outro sentido ao objeto iconográfico, uma vez que as palavras incumbidas neste mapa dizem também sobre a África não islâmica.

Essas imagens, sobretudo colocam em evidência os contatos entre o Islã e o império de Mali, que são construídos por vias comerciais, informativas, culturais e linguísticas. Djibril Tamsir Niane (2010, p. 697-698), discorre sobre essas relações que se criam entre as várias facetas da África, além de plural as Áfricas são interligadas:

Parece que no plano econômico e comercial a África estava em plena expansão nos séculos XIV e XV; mas os contatos com o Ocidente abertos pelo tráfico de escravos significaram a interrupção de um impulso vigoroso, que teria mudado o curso da história da África, caso o comércio se tivesse desenvolvido com mercadorias de fato. Grandes correntes de intercâmbios culturais atravessaram o continente em todas as direções, confundindo-se por vezes com as correntes de comércio. Não havia mais regiões isoladas, pois nem florestas nem desertos constituíam barreiras intransponíveis.[...] O papel do Islã, tanto na difusão de

ideias como no comércio, foi de extrema importância a época, como ilustram as viagens de Ibn Battūta para a China e pela África oriental e ocidental.

A utilização deste mapa nas duas fontes se dá ao retratar a História do Mali, tornou-se valiosa primeiramente pelo valor do tema desta – expor a interlocução e existência de reinados e/ou impérios africanos de diversas matrizes étnicas durante o período pré-colonial –, mas também pela exposição de possibilidades didática metodológicas ao apresentar e utilizar imagens em livros didáticos.

Após ter atravessado as noções de Áfricas expostas nas três fontes analisadas, aprofunda-se agora em dois tópicos específicos, povos africanos tradicionais e povos islâmicos, onde discorreremos sobre os objetos iconográficos que se destacam entre as centenas de imagens dentro desses livros didáticos, seja por suas proximidades ou distanciamentos com a lei 10.639/2003 e o decolonialismo.

3.2 Expressões imagéticas de Onis

Ao perpassar sobre os três livros didáticos desta pesquisa, identificou-se que nesses, há três sociedades quando o assunto são os povos tradicionais africanos: Banto, Mali e Iorubá (povos que “representam” proveniência de mais de metade da população brasileira). Dentre as diversas Áfricas, são os únicos tratados com mais propriedade, intercalando a construção de conhecimentos históricos em subcapítulos ou capítulos por meio de textos e fontes iconográficas, assim como desenvolvem propostas didáticas através desses objetos imagéticos.

O Brasil tem diversos descendentes desses povos, e isto é disposto por meio da escrita nas três fontes ao longo dos capítulos desses livros didáticos, logo percebe-se aquilo que Marc Ferro (1983) já havia disposto sobre o ensino da História: escolhe-se o que ensinar, há uma seleção do que será visto e daquilo que não será visto.

Para os autores destes três livros didáticos, aos alunos do sétimo ano descendentes de matrizes europeias, que chegaram ao Brasil através de outras navegações, destina-se diversos capítulos que abordaram sua herança cultural – exceto pelos capítulos de povos nativos americanos ou do “mundo” islâmico –, enquanto Banto, Mali e Iorubá são conceitos centrais para pensar a descendência Africana no Brasil. Assim como Luena Nascimento Nunes Pereira (2010, p. 13) aponta:

Os conteúdos de História e Cultura Africana e afro-brasileira estão voltados, portanto para municiar os alunos negros (e não-negros) de uma positividade da cultura afro-brasileira e para a elevação da autoestima do aluno negro como instrumento para o enfrentamento de relações raciais assimétricas no espaço escolar e fora dele. O currículo, portanto é pensado em função da reconstrução da identidade dos alunos.

Neste momento será exposto e analisado acerca de imagens que constituem a história destes povos nessas ferramentas didáticas, através dos vestígios históricos imagéticos por meio de três temas: produtos materiais; reinos; práticas sociais e culturais.

Num primeiro momento direciona-se a imagens que revelam uma África de Reinos, uma África composta por civilizações, que contradizem aquela concepção da África como antro de sociedades não organizadas, ou pouco desenvolvidas.

Não se busca aqui elencar uma organização social melhor ou pior por conta da sua hierarquização, abundância de riquezas, povos conquistados, tempo de duração ou grandes feitos. Pelo contrário, mostrar esta faceta da África em livros didáticos alegando por meio do visual a existência de sociedades organizadas social e culturalmente deste modo. Em outras palavras desconstruir um paradigma primitivista da África.

Figura 7: Fotografia de Aderemi I, Oni da cidade de Ilê Ifé, na Nigéria em 1930.



Fonte: BOULOS. 2015, p. 75.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Para isso utilizamos a fotografia do ano de 1930 alocada na figura 7, localizada no tópico *Os Iorubás* (2015. p. 74-75). Este objeto fotográfico não é utilizado como ferramenta de discussão do conteúdo ou conceito, não é tratada como fonte iconográfica a ser refletida ou avaliada, muito menos como material para alguma proposta ou atividade didática. É apenas uma imagem complementar ao tema que se desenrola no tópico do livro: organização político-social desta etnia

em torno do Oni (líder político e religioso das comunidades Iorubás). Para além dos motivos citados no parágrafo anterior selecionou-se esta por ser chamativa. Embora seja ilustrativa ela está em destaque, ocupa metade da página, um quarto do espaço do tópico do livro. É também uma imagem chamativa devido a composição fotográfica⁴⁰, da qual analisar-se-á agora.

O objeto fotográfico monocromático inserido no livro de Alfredo Boulos Junior (figura 7), captura visualmente três homens negros em posição frontal, com uma expressão facial séria. Dois deles estão de pé, numa postura ereta, eles vestem uma camisa clara, com detalhes em losango e linhas cruzadas e uma espécie de saia em tons escuros e detalhes variados. Ambos tem a cabeça raspada e estão a segurar um cajado, estes têm formatos diferentes. Sendo que um é escuro, não possui detalhes, sua ponta inferior é fina e engrossando até a outra ponta do cajado, que possui um objeto de outro material em formato de uma lâmpada, com alguns detalhes. Já o outro é claro, com variados grupos de detalhes ao longo do seu cabo, com uma ponta de três hastes, parecendo um tridente de pontas coladas. No plano de fundo desta fotografia há paredes de tijolos sem revestimento e uma grade fechada que liga estas duas, atrás destas não é possível identificar nada. Na parede da direita, há um boneco sem cabelo, não sendo possível identificar o material de qual este é feito.

Entre estes dois, há outro homem sentado num trono que possui detalhes em suas pontas. Este indivíduo veste um traje largo que encobre seu corpo inteiro, é de tons escuro. Usa uma espécie de coroa, não é possível identificar o tipo de material desta. Outro adereço é um colar, que alcança até seus pés. Em uma das mãos está entre as pernas, largada, como se estivesse a esperar algo. Já a outra mão segura um cajado de cor clara com linhas escuras, na ponta deste objeto há várias plumagens. Seus pés estão em cima de bancos sem pernas, que possuem diversos desenhos.

Esta fotografia utiliza uma composição comumente conhecida: a de simetria⁴¹. Para além do seu valor de fotometria⁴² - especialmente por ser uma fotografia de um contexto onde as câmeras ainda não eram tão desenvolvidas – e de composição, ela é selecionada devido ao tema que aborda, evidenciado no meio da fotografia: a Alteza Aderemi I, sujeito qual motiva a seleção desta foto por ser um registro de um Oni.

Se direcionando a esfera do visível, é possível apontar que devido a sua pose e vestimentas, este Oni remete a uma realeza que deve esperar algo, e devido a sua expressão facial, pode-se entender que trata-se de seriedade ou respeito, isso é enfatizado pelos dois sujeitos ao seu lado, que também representam seu poder, estão ali em pé, de prontidão para servi-lo. Suas armas juntamente a grade atrás do sujeito, nos induzem a percebê-lo como protegido, uma vez que este sujeito está na

⁴⁰Conceito referente a organização semiótico de uma fotografia para dar destaque a um objeto e tornar a fotografia agradável visualmente.

⁴¹Técnica de composição fotográfica que busca expor uma igualdade de elementos idênticos ou muito parecidos partindo de uma linha vertical centralizada.

⁴²Conceito referente a qualidade gráfica da fotografia.

maior posição da Hierarquia política e religiosa Iorubá. Susan Sontag (2009, p. 12) identifica sobre esta característica que pode ser explorada na fotografia e que aparentemente ocorre na figura 7:

A onipresença de câmeras sugere, de forma persuasiva, que o tempo consiste em eventos interessantes, eventos dignos de serem fotografados. Isso, em troca, torna fácil sentir que qualquer evento, uma vez em curso, e qualquer que seja seu caráter moral, deve ter caminho livre para prosseguir até se completar - de modo que outra coisa possa vir ao mundo: a foto. Após o fim do evento, a foto ainda existirá, conferindo ao evento uma espécie de imortalidade (e de importância) que de outro modo ele jamais desfrutaria. Enquanto pessoas reais estão no mundo real matando a si mesmas ou matando outras pessoas reais, o fotógrafo se põe atrás de sua câmera, criando um pequeno elemento de outro mundo: o mundo-imagem, que promete sobreviver a todos nós.

Ou seja, para além de retratar um sujeito africano que é um Oni, a composição fotográfica está exaltando o poder que o mesmo tem. Assim imortaliza-se por meio da foto a representação o poder deste Oni, uma tentativa de utilizar a fotografia como uma fatia do tempo congelada.

Diferente das fontes na obra *História: Sociedade e Cidadania*, as fontes *Projeto Araribá e Historiar*, acabam por trazer uma outra percepção através de fontes iconográficas dos Onis, embora seja através de um objeto fotográfico, tratam-se de esculturas, cabeças de Ifé que proporcionam outra experiência visual. Segundo Allan Frederick Charles Ryder (2010, p. 390-401), essas esculturas são produtos de uma fase da história de estados que se organizam pela matriz Yorubá:

Uma primeira fase da história do Estado começaria por volta do século XI, caracterizada por um tipo de habitat disperso, pelo emprego comum de pisos de cacos de cerâmica justapostos, por uma indústria de contos de vidro e por uma refinada arte da terracota, especializada na elaboração de figuras naturalistas, principalmente de cabeças humanas.[...] O que representavam essas cabeças? Na maior parte das vezes, o oni, chefe religioso de Ifé. Elaboradas após sua morte, eram colocadas na sepultura.[...]

Ora, por que afirma-se como outra experiência visual? Primeiramente, embora seja uma fotografia de uma escultura, o objetivo desta é apenas apresentar o objeto material por meio de imagem, Esta fotografia não possibilita identificar o local, nem as interações com o objeto (escultura), portanto trata-se apenas de uma exposição imagética da fonte material.

Este objeto imagético tem como função registrar uma produção cultural dos Iorubás sobre seus representantes. Não é um congelamento visual do tempo que traz uma representação, como a fotografia utilizada por Alfredo Boulos Junior (figura 7), embora este autor não identifique aquela fotografia como fonte iconográfica, deixando-a ao posto de imagem ilustrativa do seu discurso textual.

As figuras 8 e 9 são fotografias de fontes materiais, no livro *Projeto Araribá*, é apresentado para evidenciar a arte de escultores Iorubás. Para isso ela utiliza da escultura “cabeça de Ifé” de um Oni datada entre o século XV-XVI (figura 6), que retrata o tronco e cabeça de um Oni, um dos seus braços está quebrado e o outro segurava uma arma que está quebrada. A imagem está sendo usada de forma ilustrativa, uma vez que aborda as “cabeças de Ifé” somente no último parágrafo deste.

A autora Raquel Apolinario tem como propósito analisar esta produção artística, na legenda desta imagem acaba definindo que parte das artes Yorubás “muitas obras de arte iorubá não são naturalistas, não representam as coisas como elas são ou parecem ser”. Ao usar este parâmetro, a autora identifica este objeto partindo de uma prerrogativa colonial, pois haveria uma possibilidade de expor os elementos culturais e religiosos primeiramente, e posteriormente uma reflexão com finalidade didática e/ou classificação de estilo de arte em alguma sessão posterior, ou em uma caixa de diálogo, não na apresentação do próprio objeto material. Em suma, não questiona-se utilização da escultura ou a sua análise no texto a qual ela ilustra, mas sim a possibilidade de apresentar a cultura material Iorubá imagetivamente sem este parâmetro complementar, não afetaria a compreensão dos alunos sobre conceitos e conteúdos abordados nesta página do livro didático e não estaria aproximando a arte Yorubá como uma representação do irreal.

Figura 8: Escultura Yorubá, cabeça de Ifé.



Fonte: APOLINARIO. 2014, p. 75.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Jaime Rodrigues e Gilberto Cotrim proporcionam um exemplo alusivo ao que se propõe ao tratar estas esculturas, vide a figura 9. Nela, há uma descrição completa de uma cabeça de Ifé registrada em fotografia recortada, onde é observado de forma escrita o objeto imagético ponto a ponto. O texto sobre a qual é abordada, explora a mesma trazendo adjetivos que a exaltem, e somente no final desta faz uma análise comparando com esculturas de outros locais (inclusive

egípcias, o que evade da arte europeia como único parâmetro usável). Todavia, esta comparação não tem finalidade de determinar o que não é esta arte Yorubá, mas sim de colocar em pé de igualdade nas suas qualidades estéticas com outras obras.

Atentando-se ao discurso textual do qual a imagem ilustra, e para além desta ser descrita com explicações dos significados da constituição das partes da escultura de cabeça de Ifé, os autores identificam a localização desta escultura, no caso esta escultura pertence a um museu na Inglaterra. Assim, identificamos a apropriação de objetos de um etnia – no caso, dos povos do Benin, atual Nigéria⁴³, por um país imperialista. Ao salientar este dado, os autores de *Historiar* criam a possibilidade do professor que utilizará este livro didático de problematizar a procedência deste objeto, ora, se este é procedente dos povos do Benin, o que ele faz fora de seu espaço de origem?

Figura 9: Cabeça de Ifé.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES. 2015, p. 70.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Embora essa reflexão parta da localização do objeto visual exposto (figura 9), esse questionamento dificilmente desenvolverá se o professor de história não tiver uma formação que proporcione a desconstrução do paradigma do pensamento colonial/eurocêntrico⁴⁴.

⁴³ Vide filme: INVASION 1887. Direção: Lancelot Oduwa Imasuen. Nigéria: Iceland Films, 2014, Netflix.

⁴⁴ Segundo Claudia Mortari e Vinicius Pinto Gomes (2016, p. 76): “O professor-intelectual, para compreender essa lógica diferente, deve deslocar-se de seu espaço, o que significa dizer que, para além de um reconhecimento de seu

3.3 Griot em fotografias

Ainda se dispondo sobre os povos africanos subssarianos, nos direcionamos agora para outros temas abordados no ensino de História da África nos livros didáticos, optando por não analisar neste momento representantes políticos e religiosos e nos dispondo a articuladores importantes da História da África Tradicional: os griot.

Sendo estes sujeitos responsáveis pela veiculação de muitos mitos tradicionais africanos e a própria história tradicional da África durante muitos séculos – além de diversos outros conhecimentos -, é de suma importância verificarmos que expressões visuais são apresentadas sobre estes. Não há a intenção de afirmar os griot como portadores ou líderes da História tradicional africana, inclusive salienta-se que a tradição oral se realiza por diversas vias, como aponta o etnólogo e escritor malinês, Amadou Hampate Ba (2010, p.169):

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: “O que é tradição oral?”, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: “É o conhecimento total”.

O que, pois, abrange a expressão “tradição oral”? Que realidades veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina e quem são os transmissores? Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados.[...]

Ora, mas também é a partir desta categoria de sujeitos (Griot) que muito saberes sobre a História da África pré-colonial são trazidos à tona em pesquisas históricas, ao menos em um viés não europeizado, condizente com o viés metodológico que analisamos nesta pesquisa.

Sua tradição oral, que passou – e ainda passa - de geração em geração, que é reconhecida também como tradição viva é rica em informações que dificilmente alguma fonte histórica material, escrita ou iconográfica poderia revelar em investigações históricas. Que retratos são expostos ao olhar dos adolescentes do sétimo ano em nossas fontes sobre os Griot?

Durante a verificação dos três livros didáticos, somente dois livros discorrem sobre Griot, *História: Sociedade & Cidadania* e *Projeto Araribá*, sendo que o livro *Projeto Historiar* em nenhuma sessão, capítulo ou sugestão de atividade aborda acerca deste conteúdo. É uma informação intrigante, uma vez que Jaime Rodrigues possui formação e estudos sobre a história da África e o comércio atlântico colonial, explorando o processo histórico da diáspora forçada de mulheres e homens africanos.

lugar de fala, seu posicionamento epistemológico, devem-se quebrar as hierarquias de poder da modernidade e, portanto, do pensamento colonial/eurocêntrico.”

Estar próximo destas temáticas é uma sinalização que haveria condições – ou ao menos a noção - para explorar os Griot, sujeitos esses que tem uma participação impar para o conhecimento histórico e na própria história da África. Considerando essas condições para a aplicação desta temática no livro didático, por que Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues não a exploraram? Os griot são sujeitos imprescindíveis para a construção da história descolonizada que através da tradição oral, mantêm elementos históricos que não conseguem ser explorados por outros tipos de fontes históricas.

Figura 10: Uma Griot do Mali.



Fonte: BOULOS. 2015, p. 87.

Nota: Acervo Pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

A tradição viva⁴⁵, que é historicamente praticada através da oralidade por algumas sociedades africanas, é exposta como uma realidade do presente por Alfredo Boulos em seu livro didático, na figura 10, uma foto de uma mulher negra com idade avançada, é o retrato de uma Griot do Mali, do ano de 2010. Ela traça uma camisa de tons amarelos e pretos com detalhes em formato de flores oito pontas, usa colares de pedras e sementes, brincos e um turbante, está com a boca aberta, como se fosse assobiar ou pronunciar algo, olhando fixamente para a câmera, o plano de fundo desta fotografia é uma parede marrom rústica.

⁴⁵ Amadou Hampate Ba (2010, p.) utiliza este conceito para explicar a conservação da história de povos tradicionais africanos através dos griots e sua memória, por meio da tradição oral.

Esta fotografia retrato está alocada em uma sessão intitulada *Leitura e escrita em História*, em que são trazidos textos de autores ou baseados em autores renomados em algum tema específico. Logo, a imagem aqui exposta está apenas inserida de modo ilustrativo, não tem um peso de articulação reflexiva crítica através de atividade didática ou como fonte.

Arqueando-se a esfera do visível deste objeto iconográfico, entende-se que sua utilização tem por finalidade expor a face de uma Griot e este fator por si só é válido. Primeiramente, por auxiliar na percepção de griot como algo atual na cultura das sociedades subssarianas devido a datação da fotografia, desmistificando um entendimento retrógrado, mas sim reforçando algo como tradicional, uma vez que a Griot aqui retratada, pela aparência pertence a terceira idade. Ainda, por ser uma mulher, também contribui para uma visibilidade de mulheres em livros didáticos, uma vez que ao introduzir o conceito de griot(s) que é um substantivo masculino, acaba-se remetendo a ideia de um homem exercendo o papel destes guardiões da tradição oral. Ao usar uma mulher como exemplo visual de um griot, o livro *História: Sociedade & Cidadania* consegue-se expor e proporcionar no imaginário dos alunos do sétimo ano tanto homens como mulheres exercendo esta função social.

Vale lembrar que Alfredo Boulos Junior já havia apresentado no seu livro didático anteriormente os griot como uma das fontes de conhecimento sobre o Império Mali. Porém, esta imagem foi selecionada para análise devido o autor à utilizar como representação de uma portadora da tradição viva e concomitantemente como representação de uma fonte oral, ou seja, reforça a característica de patrimônio vivo da História da Africana que os *Griot* são, assim como produz uma atividade didática que dialoga com o componente curricular da língua portuguesa.

Se a fonte *Historiar* não dedica nenhuma página aos griots, o livro *Projeto Araribá: História* dispõe de uma sessão didática de quatro páginas denominada de *Em Foco*, localizada ao fim do capítulo *Povos Iorubás e Bantos* para a tradição dos griots. Em comparação com as outras fontes analisadas é o livro que tem maior profundidade sobre este tema, perpassando a tradição oral e a hereditariedade do conhecimento, expondo fontes referentes ao passado e presente – tanto na África como no Brasil –, apresentando canções e contos.

Esta conexão realizada em *Projeto araribá: História* é dialógica com os pressupostos da lei 10.639/2003 e um ensino decolonial: “Os dois principais pilares para o ensino da história africana, de acordo com a resolução, seriam, portanto, a perspectiva positivada e a articulação com a história dos afrodescendentes brasileiros.” (AMORIM; SILVA; 2016. p. 100)

Ao refletir sobre sujeitos e conceitos relacionados a esta tradição, a autora relaciona também esta tradição com a cultura, a música e a história, expondo a existência dos griots no Brasil. Ao fim da sessão há propostas de atividades didáticas com o conteúdo e fontes históricas utilizadas.

A figura 11 expõe uma celebração composta de griots no Mali, em 2012. Apolinário emprega esta fotografia com o propósito de ilustrar a manutenção da cultura de povos sem escritas

da África Ocidental. Nesta, encontramos dezenas de mulheres, em sua maioria vestem trajes tópicos – saias, vestidos e turbantes de variados formatos e coloração – que expõem uma pluralidade na expressão das identidades. Uma mulher ao centro, segura um microfone aparentando estar cantando, as outras mulheres a cercam apreciando o momento.

Figura 11: Louvor às Mulheres em casamento tradicional no Mali, 2012.



Fonte: APOLINÁRIO. 2014, p. 82.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Estão sobre uma área de chão batido coberta por uma estrutura sobreposta por lona, mas que é aberta em suas laterais, fora dela visualiza-se com dificuldade algumas mulheres (uma delas tem uma grande bacia com objetos sobre sua cabeça), casas e árvores. Isto se dá devido a luminosidade, que indica a necessidade da cobertura. Há alguns homens que vestem camisas comuns, estão segurando equipamentos de fotográficos.

Segundo a autora Raquel Apolinário, é uma celebração em louvor às mulheres no Mali. Ao observar as características morfológicas da imagem expostas, identificamos uma afirmação visual do discurso textual que aponta alguns entendimentos sobre os griots: deles como patrimônio vivo; da importância da palavra para os griots; como mestres da tradição; da modificação e difusão do conceito de griot pós o colonialismo. Os dois primeiros entendimentos são expostos pelo fato de haver pessoas ali se comunicando verbalmente, uma cantando (disseminando) e outras escutando (aprendendo). A imagem e a legenda desta complementam e reafirmam esses aspectos do discurso textual.

A captura de uma reunião festiva de mulheres em um determinado local coberto, expõe a preparação de um evento, este fator iconográfico junto a legenda da fotografia, fazem alusão a uma prática de um casamento tradicional, afirmando a importância da Griot como mestres da tradição. O

último entendimento é exposto visualmente através dos homens que ali registravam a celebração, uma vez que capturar visualmente este momento e expor em outros espaços acabaria por difundir o trabalho de um griot.

Ao discorrer sobre remuneração na legenda desta foto que Raquel Apolinário constrói, indica também a modificação de status dos griots, podendo ser remunerada sua prática. Logo, ser Griot também pode significar a realização de um trabalho remunerado numa sociedade enquadrada em moldes capitalistas, sua prática como arte, também pode ser reconhecida através de doação de posses. Ao salientar estas informações a autora entra em acordo com o apontamento de Amadou Hampate Ba (2010, p. 196-197) que expõe esta mudança de fator econômico é perceptível, embora não influencie nas práxis dos griots:

Um nobre é capaz de se despojar de tudo o que traz consigo e possui dentro de casa para presentear a um *griot* que conseguiu lhe mover os sentimentos. Aonde quer que vão, estes *griots* genealogistas têm a sobrevivência largamente assegurada. [...]

Do ponto de vista econômico, portanto, a casta dos Dieli⁴⁶, como todas as classes de nyamakala e de woloso, é dependente da sociedade, especialmente das classes nobres. A progressiva transformação das condições econômicas e dos costumes alterou, até certo ponto, esta situação, e antigos nobres ou griots passaram a aceitar funções remuneradas. Mas o costume não morreu, e as pessoas ainda se arruinam por ocasião de festas de batismo ou casamento para darem presentes aos griots que vêm animar as festas com suas canções.

A imagem selecionada da fonte *Projeto Araribá: História* se justifica por alegar o intuito da autora em reforçar uma comunidade griot em difusão num mundo globalizado: há práticas culturais contemporâneas que se transpassam com essas práticas tradicionais. Outras imagens desta sessão *em foco* reafirma este paradigma, pois percebe-se objetos iconográficos de recortes temporais e de localidades diferentes.

3.4 Navio negreiro: Um anúncio da diáspora forçada

Agora, será apresentada outra imagem, referente ao livro da coleção *Historiar*, é uma das últimas imagens expostas no capítulo 4, *Povos Africanos*. Gilberto Cotrim denuncia por via escrita os impactos do tráfico negreiro, para isto, utiliza também uma pintura com o propósito de ilustrar o tráfico negreiro – figura 12 -, esta é uma iconogravura de Johann Moritz Rugendas⁴⁷.

Tal produção artística foi abordada por Jaime Rodrigues em sua tese de doutorado, ao se debruçar sobre *Navios negreiros: imagens e descrições*, ele a utiliza para introduzir a reflexão do imaginário do leitor acerca de um navio negreiro (RODRIGUES; 2000, p. 146):

Peço ao leitor que imagine uma cena do tráfico negreiro. É possível que, tendo chegado até este ponto, depois de acompanhar o modo de captura dos escravos na África e a variedade de gente envolvida nesse processo, esses temas possam influenciá-lo, mas desconfio que ainda não seja essa a representação mais recorrente e comum do tráfico.

⁴⁶Segundo Amadou Hampate Ba (2010, p. 193) a palavra Dieli é utilizada para representar os griots também, em bambara significa sangue, trata-se de uma metáfora para esses sujeitos que circulam na sociedade, tal como o sangue circula em nosso corpo.

⁴⁷ Pintor alemão que viajou no Brasil pelo Rio de Janeiro e Minas Gerais durante o período de 1822 a 1825.

Sem receio de errar, aposto que a cena que lhe veio à mente foi a de um lugar de dimensões reduzidas onde há pessoas amontoadas – o porão de um navio negreiro. Para ser mais preciso, creio que a figura imaginada foi bastante semelhante à gravura de Rugendas, ao menos no que se refere aos elementos formais: tamanho, disposição de espaço, número de pessoas, pouca luz, sofrimento humano. As imagens históricas que criamos ao longo do tempo e de nossa educação formal são povoadas de lugares comuns. Desde cedo, aprendemos a associar as embarcações que traziam escravos da África para o Brasil a algo semelhante a gravura de Rugendas.

A proposta de Jaime Rodrigues não é discutir acerca da influência de objetos imagéticos no imaginário social e nos bancos de ensino, mas sim explorar através de fontes iconográficas o tráfico negreiro e compreender as condições e atrocidades dentro dessas estruturas navais. Todavia, proporciona apontamentos de que este imaginário de tráfico de escravos é deveras influenciado sobre a obra referida.

Figura 12: Iconogravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES; 2015, p. 76.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

A pintura de Rugendas foi produzida no século XIX, no entanto 200 anos antes caravelas/navios haviam ancorando em praias do litoral atlântico africano realizando tráfico de almas⁴⁸ africanas. Está num tópico que encerraria a discussão da história dos povos africanos tradicionais, após ela direciona-se a outro capítulo no livro *Historiar*. Ao selecionar esta imagem usando como alusão para o debate dos impactos do tráfico negreiro, sendo assim, podemos demarcar dois entendimentos partindo desse objeto visual e como está articulado: Denúncia da diáspora forçada Africana e invisibilidade dos povos tradicionais pós processo diáspórico. Isso é,

⁴⁸ Conceito utilizado ao tratar os sujeitos escravizados sem naturalizar a condição de escravo dos mesmos, reconhecendo também a escravidão não só como dominação e coisificação do sujeito, assim como rejeição de aspectos de sua identidade, singularidades e cultura.

um reflexo do que Jaime Rodrigues (2000, p. 146.) identifica em sua pesquisa, a capacidade desta pintura em condensar visualmente a imensidão deste tráfico:

Nessa e em outras figuras bastante conhecidas – como as dos cortes longitudinais dos navios negreiros – o porão é a representação do tráfico por excelência, independentemente do tempo e das mudanças que tenham ocorrido na arquitetura naval. Focalizando essencialmente os porões reduzidos, escuros e repletos de escravos negros, tais imagens cristalizadas do tráfico fazem do navio negreiro um objeto sem história, posto que a maneira de vê-lo é quase atemporal. Gravuras ou desenhos como os de Rugendas ou os que eram divulgados nos panfletos abolicionistas do século XIX são praticamente as únicas representações dos navios que transportaram escravos ao longo dos séculos precedentes e foram difundidas como verdadeiros retratos desse espaço físico.

Assim como continua a ser em seu livro didático em conjunto com Gilberto Cortim, logo se faz a primeira consideração, que está explícita no texto⁴⁹ qual a imagem faz alusão, a utilização desta iconogravura afirma a importância do tráfico de almas para a condenação dos povos Yorubá, Bantos e do Mali, é um clássico representante da situação dentro dos navios negreiros, não significa que é uma representação visual verossímil aos navios negreiros, mas sim representa os aspectos do discurso textual dos autores do livro em pinceladas que formam um porão: identificamos nela homens e mulheres negras, com expressões corporais tristes ou inconformadas. Um dos homens esta com os braços cruzados, olhando para direção oposta aos homens brancos, outro cruza os braços ajoelhado, inclinado para trás e indicando espanto à um homem branco que segura um tipo de lampião estendendo-o ao alto. Outros sujeitos negros conversam entre si, suas feições revelam temor ou desprezo. Outros estão a se segurar ou escorar em pilastras, enfatizando essas duas características.

O Africano que está se esticando em direção à saída do recinto do interior do navio com as mãos erguidas representa a subalternidade do sujeito africano nesta condição, pouco havia a fazer estes sujeitos se não implorar.

A expressão corporal dos brancos revela seu controle, poder e a repressão, a mão apontada de um, o outro detendo a lamparina, representando também a salvação que o europeu defendia esta realizando naquele momento – note que a luz acaba fazendo com que alguns escravizados expressassem incomodo –, sem que os houvesse ai, Rugendas proporcionaria outras interpretações para historiadores.

Embora a intenção desta obra artística e de seu uso seja de denuncia das atrocidades é importante alertar a inexistência de comentários sobre a proveniência de Johan Mortiz Rugendas – a Europa – no texto e/ou em legenda. Uma vez que o próprio Jaime Rodrigues (2000, p. 149-150) identifica que a produção artística deste viajante foi composta partindo de uma viagem até o Rio de Janeiro e relatórios do parlamento britânico. Uma vez que esta identificação, que além de

⁴⁹ COTRIM; RODRIGUES; 2015, p. 76.

reconhecer o local de produção da obra, poderia proporcionar reflexões sobre quem a produziu e suas motivações.

Recorre-se ao apontamento que o autor de *História: Sociedade e Cidadania* expõe em sua tese: “Outra permanência ainda: o uso exaustivo de imagens de Debret e Rugendas para Ilustrar o cotidiano colonial; imagens fabricadas pelo olhar europeu do século XIX são reproduzidas de forma contextualizada do século XXI.” (BOULOS, 2008; p. 183) Embora esta escolha possa ser um reflexo do banco de imagens disponibilizados aos autores do livro didático.

Como já afirmado, a figura 12 não expõe o contexto colonial, porém não deixa de ser utilizada uma perspectiva visual europeia acerca do tráfico de almas, os autores da fonte *Historiar* estariam utilizando a pintura de Rugendas por qual motivo? Puramente pela capacidade da pintura em expressar facetas deste processo histórico? Por ser uma arte reconhecida mundialmente e de alta circulação? Pelo custo de utilizar esta imagem para a produção deste material didático?

Estas são algumas hipóteses que podem ser elencadas, uma vez que atualmente haveriam outras imagens que poderiam ser utilizadas e que não reproduzissem uma representação visual do tráfico negreiro europeia. Visto que a funcionalidade da imagem é ilustrar e aludir o discurso textual de caráter expositivo e denunciatório. Por que não utilizar um objeto imagético produzido por brasileiras(os)⁵⁰ para esta empreitada? Ou até mesmo as fotografias de navios negreiros do início do século XIX? Esta escolha ajudaria na decolonização da história nestes materiais didáticos, mas, sobretudo se aproximaria dos ideais propostos pela lei 10.639/2003.

Todavia, reconhece-se que a imagem está explicitamente para agregar ao discurso do tópico final do referido capítulo do livro *Historiar*, que o tráfico transatlântico foi prejudicial aos povos africanos, o processo de diáspora africana foi doloroso, revoltante e humilhante para os povos africanos, visualmente os próprios sujeitos escancaram a consequência da escravidão forçada.

3.5 Cenas da África Islamizada

O imaginário acerca do islamismo difundido em meios de comunicação impressos e digitais, assim como em redes sociais constroem uma percepção destes povos. Esta visão se reflete em algumas noções, em que é um povo: fundamentalista, que ignora valores como a racionalidade ou um moralismo racional em detrimento à sua crença religiosa; terrorista, devido o temor ocidental criado posterior ao choque proporcionado pelo ataque ao World Trade Center nos Estados Unidos da América em 2001; e segregacionista, devido aos preceitos ideológicos de sua sociedade, que preveem a negação de certas liberdades, especialmente as de mobilidade e expressão.

⁵⁰ Como por exemplo: a pintura do brasileiro Emiliano Di Cavalcanti *Navio Nегreiro* (1961); a releitura do Navio negreiro de Joan Mortinz Rugendaz realizada pelo artista plástico brasileiro Elvis da Silva (2009); as ilustrações utilizadas no artigo escrito pela historiadora Tâmis Parron (2010) da Revista Super Interessante **Como era um navio negreiro da época da escravidão?**; ilustrações e quadros disponibilizados no *American's Black Holocaust Museum*; e até mesmo as xilogravuras do alemão naturalizado no Brasil Hansen Bahia (1959).

As imagens selecionadas chamam atenção por entrarem em contato com estes imaginários e proporcionam outros olhares sobre esses povos. Não busca-se aqui reafirmar estes imaginários ou contrapô-los, mas sim refletir como essas imagens proporcionam reflexões que perpassam essa generalização de um grupo étnico cultural tão antigo quanto ou mais que os grupos que se denominam ocidentais.

Sobretudo, visualizar esses povos a partir de sua própria história e não de uma noção de exterioridade, da qual Walter Mignolo já havia comentado, mas que também abrange a segunda noção do conceito de *pensamento liminar* que Walter Mignolo (2003 apud MORTARI; GOMES; 2016, p. 78) constrói, a dupla crítica:

A segunda advém da dupla crítica, a partir da qual o autor estabelece uma reflexão em torno do conflito entre a Europa e o mundo árabe, afirmando que este é tão antigo que se tornou uma “máquina de desentendimento mútuo” e, dessa reflexão, parte a necessidade de crítica “aos fundamentalismos ocidental e islâmico”.

Logo, é necessário observar com criticidade tanto os próprios pré-conceitos ocidentais e evadir de algum fundamentalismo islâmico, embora o segundo dificilmente possa existir considerando o local de fala do autor deste trabalho de conclusão.

Figura 13: Mapa aclopado com fotografias de crianças.



Fonte: BOULOS, p. 68.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Para iniciar esta empreitada acerca dos povos islâmicos – ou melhor dizendo, povo islamizados -, direciona-se ao objeto iconográfico composto por Boulos (figura 13), que muito se parecesse com o do capítulo 4 do livro *História, Sociedade & Cidadania*. Neste, há um mapa mundial com a distribuição demográfica de muçulmanos no mundo, com três retratos de crianças conectados a alguns lugares com maior densidade segundo o mapa. Em todas as fotografias da figura retratam meninos, em contato com o Corão. O primeiro a esquerda é um menino branco da Líbia, trajando uma camisa branca, cabelo raspado, estava escrevendo versos do corão, debruçando-se sobre o mesmo, os outros dois garotos estão a ler o Corão, eles são de dois lugares distintos na Ásia, chamam a atenção por terem a pele mais escura em comparação com o libiano.

Com isso, identifica-se num primeiro momento uma intencionalidade em mostrar a expansão da religião e cultura islã, uma vez que os sujeitos ali se alimentam das palavras do Corão. É perceptível a tentativa de trazer uma proximidade com os principais leitores do contexto de circulação de *História: Sociedade & cidadania*, ao expor crianças e adolescentes em contato com objetos culturais, cria-se empatia com o diferente, “as crianças do outro lado do atlântico são como nós”, a legenda das imagens expõe que aprendem outros conhecimentos, mas o objeto visual afirma que esses meninos leem e escrevem assim como as crianças e adolescentes brasileiros.

Dos três sujeitos retratados visualmente, não identificamos nenhum proveniente dos povos africanos negros, portanto aqui reflete-se sobre hipóteses partindo do não visível. A história précolonial da África usa como parâmetro a colonização de origem europeia, todavia, o islamismo desempenhou práticas semelhantes em regiões da África negra, o próprio mapa da figura 13 denuncia a disseminação do islamismo.

Pergunta-se com isto, por que Alfredo Boulos Junior – autor que já discutiu em sua tese acerca da importância da representatividade imagética de sujeitos afrodescendentes e/ou africanos em livros didáticos - não explicitou o sujeito negro islâmico? Ele observa esta representatividade como negativa para com os estudantes Brasileiros descendentes desta matriz? Ou tal fato passou por despercebido na articulação deste conjunto imagético?

Todavia, essas imagens elencam um símbolo imagético islâmico muito presente na fonte que é obra de Alfredo Boulos Junior do qual será observado agora: O Corão.

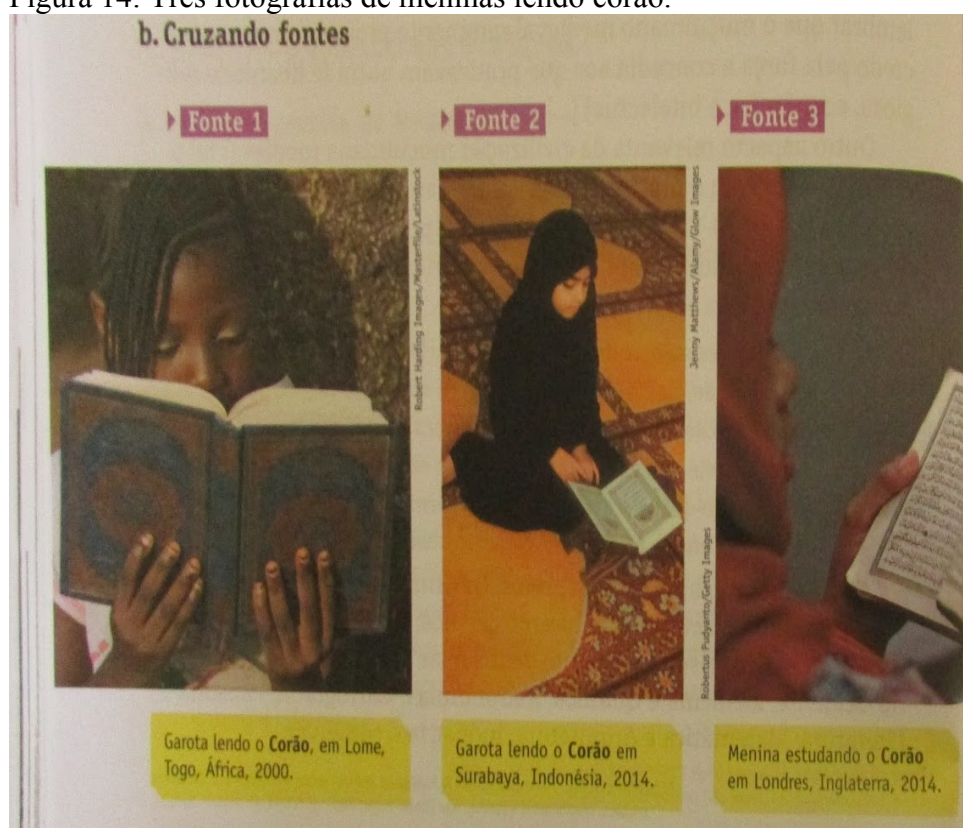
O *Corão* é a fonte de conhecimento central para a religião islâmica, parindo dele que a cultura islâmica se articulou e se expandiu, sem este livro a religião pouco se articularia. Atualmente, embora tenham diferentes percepções sobre o islamismo seguem-se os princípios dispostos em versículos neste livro, e espalham seus dogmas em todo o globo. Assim como a Bíblia - um livro de fundamentos religiosos -, o *Corão* também é uma fonte histórica, porém é importante salientar algumas diferenças entre estes dois objetos em seus aspectos teológicos:

O Corão não é um “livro santo” escrito por Maomé. A palavra significa “recitação” e o que fez Maomé foi recitar a palavra de Deus a ele pronunciada pelo anjo Gabriel. “O Corão é

puramente divino, mesmo estando intimamente ligado a personalidade profunda do profeta Maomé. O Verbo de Deus jorrava através do coração do Profeta⁴.” Ele não é, como geralmente se acredita, a Bíblia dos muçulmanos; a posição que ocupa o Corão no Islã é muito diferente, pois que o Corão representa para os muçulmanos aquilo que o próprio Cristo é para os cristãos: o Verbo de Deus. (EL FASI; HRBEK; 2010, p. 46)

Nas três fontes selecionadas desta pesquisa, o *Corão* é exposto como uma fonte histórica, em ambos traz-se por imagem exemplificando esta fonte escrita. Todavia selecionamos para analisar neste trabalho monográfico três fotografias selecionadas por Alfredo Boulos Junior que são retratadas como fontes históricas para uma finalidade didática. Elas por si são fontes iconográficas, e embora o *Corão* esteja retratado, não são um registro do corão como fonte, mas sim da utilização deste livro religioso por crianças.

Figura 14: Três fotografias de meninas lendo corão.



Fonte: BOULOS. p. 62.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Na figura 14, encontram-se três fotografias que capturam objetos em comum muito importante para a cultura islâmica, o livro do *Corão*⁵¹. A disseminação deste objeto religioso e sua doutrina se deram de diversas forma, segundo Thiago Mota (2018, p. 92) a formação através de instituições de religião tão importantes quanto os conflitos diretos em nome desta religião:

⁵¹ Mohammed El Fasi e Ivan Hrbek (2010, p. 46) ao retratarem o Corão, assinalam que embora possa haver semelhanças com a Bíblia no que tange os fundamentos da fé, possuem diversas diferenças: “O Corão não é um “livro santo” escrito por Maomé. A palavra significa “recitação” e o que fez Maomé foi recitar a palavra de Deus a ele pronunciada pelo anjo Gabriel. “O Corão é puramente divino, mesmo estando intimamente ligado a personalidade profunda do profeta Maomé. O Verbo de Deus jorrava através do coração do Profeta.” Ele não é, como geralmente se acredita, a Bíblia dos muçulmanos; a posição que ocupa o Corão no Islã é muito diferente, pois que o Corão representa para os muçulmanos aquilo que o próprio Cristo é para os cristãos: o Verbo de Deus.”

A educação religiosa, como instrumento normativo, performativo e legitimador da experiência islâmica, é central ao entendimento do processo de islamização, na África Ocidental. Nesta tese, corrobora-se a perspectiva de Lamin Sanneh acerca da tradição pacifista ligada à difusão das escolas corânicas como motor da expansão islâmica, anterior e independente das “jihadns menores”.

Ao observar as fotos na figura 14 não há possibilidade de afirmar se estas foram fotografadas dentro do espaço de uma escola corânica⁵² (mesmo a segunda fotografia que expressa uma arte comum dentro de mesquitas), de qualquer modo, indicam uma prática que foi fomentada por essas escolas que ainda existem em diversos espaços do globo.

Centralizando-se para análise do segundo foco do objeto imagético, identifica-se em ambas as fotos tendo a leitura do Corão como objeto fotográfico, embora a prática esteja sendo exposta em ângulos diferentes e por aparentemente não ser a mesma versão do livro, eles estão sendo segurados por meninas que estão concentradas lendo-os em posições diferentes. A primeira está posicionada frente a câmera, ela é negra e possui tranças inclinadas a lateral, a iluminação frontal é indicada por sua sombra que expõe parte de uma parede na qual a menina se escora, na outra metade do plano de fundo desta fotografia há um fundo desfocado, indicando profundidade, ao mesmo tempo que o foco desta fotografia é trazer um retrato desta menina que segura o alcorão em suas mãos, evidenciando o sujeito. Na segunda fotografia, o foco centraliza-se numa menina sentada num piso amarelado, com detalhes em cores quentes, a composição fotográfica indica um local de pertencimento e uma identidade islâmica, uma vez que esta fotografia apresenta por completo o corpo, o livro e o local onde se realiza a prática da leitura. Ela está com os pés dobrados para trás, vestindo uma Icharb preta, ela é branca, está lendo o alcorão, que está posicionado em sua frente, completamente aberto, sem que a menina o encoste. Na terceira fotografia identificamos uma menina negra de costas, utilizando uma Icharb vermelha, que segura o alcorão enquanto lê este. A composição fotográfica dá foco ao livro, sendo que a cabeça do sujeito está levemente desfocada, não há um plano de fundo que indique algo relevante.

As três fotografias dispostas no livro *História: Sociedade & Cidadania*, representam o ensino da religião para com crianças, reforçam a pluralidade de espaços de circulação (através da legenda e variedade étnica dos sujeitos retratados) do *Corão*, sugere também uma pluralidade de leituras deste livro, uma vez que as meninas estão lendo este em diferentes poses, com diferentes angulações e composições fotográficas. Ambas as meninas estão focadas na leitura do livro, não expressam reações a essas leituras, indicando respeito com este tipo de objeto. Suas poses ao ler o livro indicam uma sensação de tranquilidade, elas, uma está escorada num muro, outra está sentada no chão, a terceira está meio inclinada, não são poses que indicam esta prática como um trabalho, está mais para um hábito.

⁵² Segundo Thiago Mota em sua tese “As escolas corânicas, chamadas daaras entre povos Jalofo e Mandinga, têm a função de formar indivíduos que se tornarão portadores da Revelação, divulgando a Palavra divina, o Alcorão.”

As questões abaixo dessas três fontes iconográficas remetem também a intencionalidade de mostrar a religião islâmica como difundida e plural. Com isso também há uma abertura para com os alunos(as) do sétimo ano a se identificarem com os sujeitos da foto ao visualizar os retratos fotográficos destas crianças, e assim incentivando a enxergar o outro como semelhante, indiferente de realidade e/ou prática religiosa. Trata-se de um reflexo do próprio islamismo, uma vez que o Corão é a base política e moral dos países “dominados” por sua doutrina e esta ao que concerne o conceito de raça e etnia, compreende a diversidade neste aspecto da humanidade:

O *Kur’ān* (Alcorão) – texto supremo do Islã – deve naturalmente estar na base de toda a discussão sobre a atitude dos muçulmanos no que concerne a raça e a cor. Contudo, como Bernard Lewis observou, só existe no Alcorão, por mais surpreendente que possa ser, duas passagens que se reportam diretamente a tal assunto. A primeira encontra-se na sura XXX, no versículo 22, em que é dito: “Um dos sinais (da presença divina) é ter criado os céus e a terra e a diversidade de vossos idiomas e de vossas cores”. Esta frase integra-se a uma longa enumeração dos sinais e das maravilhas de Deus. A diversidade dos “idiomas e das cores” é apresentada como um sinal, dentre outros, da onipotência e da universalidade do Criador.[...]

Portanto, não encontramos no Alcorão nenhum exemplo de preconceitos relativos a raça ou a cor, nem mesmo uma menção denotando o conhecimento da existência delas. As passagens mencionadas acima traduzem a “consciência de uma diferença”, pois que a segunda citação estabelece o primado da piedade sobre o nascimento. Em todo caso, é evidente que a raça nunca foi uma questão crucial no Alcorão. (TALIB. 2010, p.833-834)

As figuras 13 e 14 complementam-se na intencionalidade principal, demonstrar a disseminação do islã pela representação de sujeitos. Sobretudo, a figura 14 expõe também uma preocupação com a representatividade feminina. Ao trazer uma menina negra do país Togo, também expõe a islamização da África negra, que se afirma especialmente pelo fato de a fotografia ali ser tratada como fonte histórica e não um objeto ilustrativo e/ou reflexivo. Entende-se que a organização da figura 13 foi intencional por Alfredo Boulos devido a um critério estético, assim como também pela possibilidade de ser mais oportuno problematizar essa islamização da África negra por meio da utilização da imagem como fonte histórica na atividade didática.

As fontes *Projeto Araribá História* e *Historiar*, também revelam através do viés iconográfico a islamização, elas não buscam expor isto através de fotos retratos, colocando sujeitos como objeto fotográfico central. Os autores desses livros estão mais preocupados em apresentar a transformação cultural e social através do local do qual esses africanos vivem, evidenciando contrastes entre as várias culturas coexistem nesta cena congelada.

A Figura 15, uma fotografia de 2014, tem como objeto fotográfico central uma mesquita de 1280 em Djanné. Seu propósito é ilustrativo ao texto que aborda o Mali, alocado no capítulo *Povos africanos*, que precede capítulos que abordam outros povos, como europeus e árabes. Em seu discurso textual aludido pela fotografia, expõe o povoamento do Mali no século III em um parágrafo, posteriormente descreve somente sobre o Mali islamizado pós o século XII afirmando elementos positivos para o desenvolvimento deste povo, acabando por não abordar as

particularidades políticas, sociais e culturais dos povos que formaram os este império. Acabam de certo modo ignorando os processos históricos pré-coloniais da África. Fabio Amorim e Mariana Heck Silva (2016. p.101) alertam sobre este deslize na constituição de uma história africana:

Falar sobre um ensino da “história africana” pela perspectiva da articulação com a história afro-brasileira é pertinente no que diz respeito à formação de uma ideia positiva de passado. É necessário considerar, no entanto, que realizar tal articulação não pressupõe, e não deve pressupor, ignorar a história do continente antes da inserção europeia moderna, no século XVI.

Direcionando aos aspectos morfológicos do objeto iconográfico, destacamos uma mesquita, sendo possível visualizar vários sujeitos, em sua maioria são negros, não estão se direcionando a mesquita, caminham em direções distintas, ou estão parados conversando. Ao fundo da imagem há a própria mesquita, está rodeada por um muro feito do mesmo material, em sua escadaria de entrada, possui quatro pilastras. A arquitetura desta mesquita é antiga - diferente das mesquitas mais recentes -, ela possui uma arquitetura quadrada, mais linear, sendo que na maioria das extremidades da parte superior desta estrutura há, várias pilastras. Ela não dispõe de pinturas, assim, seu “reboco” é exposto. Em algumas partes há, madeiras nas laterais, são parte da estrutura de sustentação, estão organizadas uniformemente.

Figura 15: Fotografia da fachada da mesquita de Djenné.



Na fotografia, a mesquita de Djenné. Sua construção data de 1280. Assim como a mesquita, diversas outras obras do Mali estão na lista de patrimônios da humanidade, como as falésias de Bandiagara e o túmulo de Askia, em Gao. Fotografia de 2014.

Fonte: CORTIM; RODRIGUES; p.67

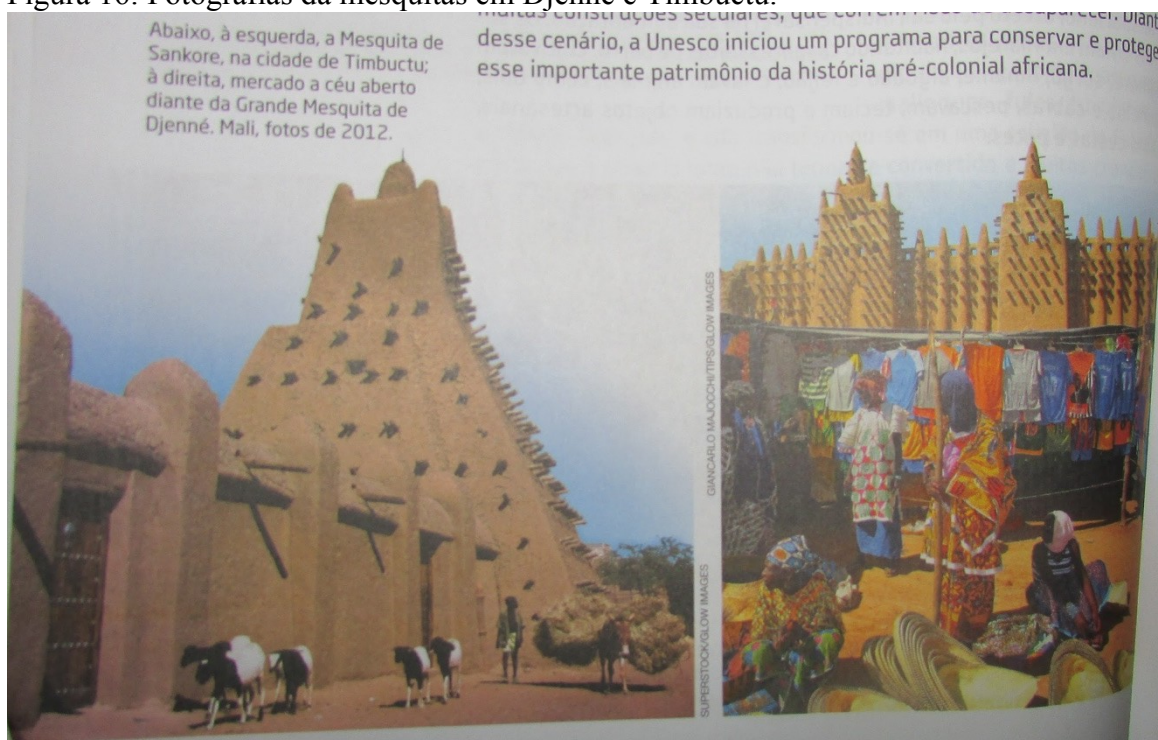
Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Ao retratar esta estrutura arquitetônica mulçumana com a devida datação e afirmação como patrimônio da humanidade, acaba-se por acentuar esta ocultação – intencional ou despercebida - da história pré-colonial africana através deste objeto iconográfico. Assim como possibilita a influencia

na construção de um imaginário que destaca o islamismo como fator central para constituição de um grande império em meio a tantas matrizes étnicas, ignorando outros elementos econômicos sociais e culturais deste império, embora esta imagem esteja situada em conjunto nesta página com a figura 5, que sinaliza a existência do império Mali como importante precedente a introdução do islamismo.

Todavia reconhece-se com esta foto o Mali sendo uma região islamizada. Para além da mesquita que é amplamente reconhecida como um símbolo do islã, os sujeitos ali dispostos em frente a estrutura constituem esta constatação. Ora, percebe-se isto, pois os africanos islamizados utilizam *Icharbs* dentre outros trajés exigidas para entrada deste espaço religioso. Por outro lado, há sujeitos que utilizam roupas e acessórios que não remetem a cultura islã (camisetas com estampas, bonés, vestidos que remetem a cultura africana tradicional, entre outros). Elas sinalizam que esses africanos malineses não estão e/ou não pretendem adentrar em tal espaço sagrado para sua religião. Sobretudo indicam que embora seja um povo islamizado, suas dimensões políticas, culturais, sociais, civis não estão necessariamente associadas a sua religião.

Figura 16: Fotografias da mesquitas em Djenné e Timbuctu.



Fonte: APOLINARIO. p. 68.

Nota: Acervo pessoal de Bernardo Andre Mantovani.

Enquanto a fonte *Historiar* se delimita a expor apenas uma imagem acerca de mesquita Djanné, a fonte *Projeto Araribá: História* expõe visualmente uma perspectiva da islamização um pouco mais aprofundada, ao inserir também uma fotografia que apresenta a mesquita de Timbuctu. Duas fotografias lado a lado, para ilustrar a influência não somente da religião, mas também da cultura islã no que refere a outras áreas do conhecimento.

Sobre os aspectos morfológicos da figura 16, que contém duas fotografias, ambas expõem mesquitas, a primeira tendo como tema a própria mesquita, já a outra como paisagem do tema fotográfico: um mercado ao céu aberto. Sendo que a primeira mesquita tem sua base em formato de pirâmide, e seu topo retangular, com pilastras. Já a segunda, é formada por duas torres retangulares entre uma parede repleta de pilastras, e em comparação com as outras mesquitas expostas, a quantidade de troncos em meio à estrutura arquitetônica é enorme.

Na frente destas mesquitas, há atividades não relacionadas diretamente a religião: a foto à direita uma comércio de tecidos, vestimentas e artesanatos, quem está comprando e vendendo no local são mulheres negras que trajam roupas coloridas, sendo que algumas são *icharbs*. Já os trajas expostos no comércio são variados, roupas com estampas, de times e proveniente da região. Ao arquear-se para imagem a esquerda, é exposto diversas cabras, e um burro carrega uma carga de feno, ao lado deles há um jovem andando, com a cabeça direcionada ao lado oposto da mesquita. Todos caminham em frente a mesquita no mesmo sentido.

A função dessas fotografias é a mesma da figura 15, ilustrar o texto didático. Porém, diferente de em *Historiar*, o discurso textual em que estas imagens se inserem são um pouco diferentes, pois reforçam a importância histórica para a cultura regional.

A primeira foto alude a preocupação com o estado desta mesquita devido ao processo de desertificação que culminaria uma ameaça a este patrimônio da humanidade, no mesmo ritmo que reforça elementos da economia e da cultura atrelado ao passado pré-colonial que Raquel Apolinário havia descrito no texto. Esses elementos ainda se perpetuam na atualidade, caso contrário poderia ter sido utilizado outra fotografia desta mesquita que não expusesse este único sujeito caminhando no mesmo sentido que os animais e suas mercadorias. Logo, ao usar esta foto tem-se como objetivo de afirmar: o que rodeia a mesquita é parte do cotidiano de Tímuctu.

Já a segunda fotografia se refere ao caráter de espaço de fluxos culturais desta cidade. Mercadorias, produtos e modos de trabalho que não provem necessariamente da cultura islâmica, são expressões que já existiam anteriormente a este processo histórico no Mali.

Além disto, os objetos a venda na segunda imagem são provenientes de outros núcleos e práticas culturais, representam o consumismo e a globalização, processos que se desenvolvem por meio da abrangência do capitalismo.

Acerca do capitalismo neste território, Walter Mignolo (2005, p. 36) ao perpassar pelo conceito de *sistema e mundo moderno/colonial*⁵³ destaca que o capitalismo se desenvolveu no século XVI graças ao crescimento do circuito comercial do Atlântico por meio de fenômenos onde

⁵³ Vide: QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. 'Americanity as a 'Concept, or the Americas in the Modern World. *International social science journal*, v. 44, n. 4, p. 549-557, 1992.

diferentes povos – de descendência europeia, asiática, africana e ameríndia - participavam através dos mecanismos do colonialismo do poder⁵⁴, seja na condição de colonizado ou colonizador.

Se no século XVI, os africanos negros são afetados pelo processo de diáspora forçada que alimenta o comércio atlântico de homens e mulheres compondo o processo embrionário do capitalismo, no século XXI seus descendentes buscam comprar e vender produtos provenientes da indústria cultural ocidental - como, por exemplo, as camisetas de times de futebol europeus -, o capitalismo influencia o processo de globalização em Djenné. Nesta imagem se expressa elementos da cultura tradicional dos povos formadores do Mali, do Islã e também da ocidentalização destes povos.

Embora o discurso textual em que essas fotografias estão alocadas não proporcione estas reflexões baseadas no decolonialismo, ainda é possível identificar esta pluralidade cultural nestas cidades que é formado por processos pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais nestes objetos imagéticos. Sobretudo, eles reafirmam a percepção que Raquel Apolinário expõe através da escrita acerca das cidades de Djenné e Timbuctu como polos culturais no século XIII, uma vez que ainda são visíveis no presente.

Ao expor Mali como um espaço islamizado, entende-se que o livro didático *Projeto Araribá: História* desenvolveu uma melhor contextualização em comparação ao livro *Historiar*, no que tange os recursos imagéticos utilizados para elucidar o discurso textual, que em ambos não explora com profundidade esses povos anterior ao processo de inserção da religião islã.

Neste sentido, a fonte *História: Sociedade & cidadania* não recorre a imagens para retratar este processo nesta região com os povos tradicionais do Mali, evadindo da possibilidade de interpretar que a história acerca dos grupos étnicos desta região só possuem importância em estar no livro didático posterior a islamização. Ao mesmo tempo que o autor não deixa de reconhecer este processo. Uma vez que ao expor as fotografias das três meninas o contato com a religiosidade islã na África negra, faz-se por meio de uma atividade didática posterior ao capítulo.

Feito o processo de análise das fontes iconográficas, em que praticou-se reflexões partindo do visível por meio dos aspectos morfológicos das imagens e seu contexto de circulação dessas 16 imagens. Que tinha por finalidade identificar possíveis percepções ou ocultações sobre as histórias das Áfricas, assim como os preceitos sociais e culturais dispostos nestes objetos imagéticos, partindo de uma visão decolonial. Direciona-se agora para reflexões sobre os dados levantados nesta análise, considerando os objetivos pressupostos desta monografia.

⁵⁴ Segundo Luciana Ballestrin (2013), tratam-se de articulações que subjugam o saber, o ser e o poder de algum grupo étnico, por meio do controle: da Economia; da autoridade; da natureza e dos recursos naturais; do gênero e sexualidade; e do conhecimento e subjetividade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizada a análise acerca dessas imagens, que respondem em parte da problemática desta pesquisa histórica: Como as imagens acerca da História da África são utilizadas em livros didáticos do ensino fundamental? Ao investigar estas 16 imagens é perceptível que os três livros didáticos possuem objetos iconográficos que contribuem para a construção de um conhecimento histórico decolonizado. Uma vez que essas imagens exploram essas temáticas da História da África que foram divididas em subitens no capítulo três, que, sobretudo não exploram unicamente uma visão eurocentrada da História, permite outras visões sobre esta História. Embora alego a necessidade de estudos acerca do discurso textual que rodeiam essas imagens nessas fontes.

Embora essas imagens possibilitem este conhecimento histórico decolonizado e sobretudo um olhar a História da África, entende-se que deveria haver uma maior exploração de recursos imagéticos - assim como mais capítulos - dentro desses livros didáticos para que então houvesse uma aproximação coerente com a quantidade a pertinência dos estudos científicos que atualmente perpassam a História da África.

Neste momento será feito uma recapitulação acerca do que foi produzido nesta pesquisa e abordaremos considerações que permeiam o ensino da História da África e a cultura afrobrasileira, e a lei 10.639/2003.

Durante os percursos realizados nesta pesquisa, foi desenvolvido diversas reflexões ancoradas no mundo das imagens, esses objetos possuem suas particularidades de análise, que em certos casos podem ser melindrosas, pois permeiam a intrelaçáveis relações entre as subjetividades da produção imagética e do olhar sobre este material. Desempenhar esta empreitada monográfica guiada por meio da iconográfica foi necessário certa sutileza devido o local onde as imagens se encontravam e onde circulariam, em livros didáticos situados no ensino básico.

Para responder esta pergunta, Desde o princípio deste trabalho de conclusão de Curso, as reflexões que permearam o debate são epistemológicas e históricas centradas no ensino da história, na história da África, no decolonialismo e a na história visual. Perpassar acerca dessas áreas do conhecimento histórico foi imprescindível, uma vez que foram inter-relacionadas para observar as fontes históricas e o tema delimitado.

No primeiro capítulo exploramos sobre as dimensões do livro didático, centralizando nas suas particularidades históricas, averiguando e compreendendo-o como uma fonte histórica. Assim, discorreu-se acerca do caráter multifacetado do livro didático, buscando historicizar o uso de imagens de variadas naturezas dentro desta ferramenta didática amplamente acessada nas instituições escolares de nível básico.

Concomitantemente debruçou-se sobre as fontes, verificando a capa de livro – através da análise iconográfica - e a apresentação dos três livros didáticos. Nesta primeira análise superficial,

identificou-se que *Projeto Araribá: História* estava direcionado aos conteúdos e conceitos que seriam abordados. Quanto a fonte *Historiar*, reconheceu-se uma percepção voltada a tornar a apresentação dos conhecimentos históricos com maior didaticidade, buscando explorar o conteúdo de formas variadas de aprendizado. Já a fonte *História: Sociedade & Cidadania* apresenta uma consideração notável ao sujeito histórico e a identidades. No decorrer do capítulo dois, onde se examinou os objetos iconográficos e afirmou-se essas hipóteses.

Ao proceder este mesmo capítulo imergiu-se dialogicamente acerca do ensino da história da África, a lei 10.639/2003 e apontamentos do decolonialismo. Destaca-se a intencionalidade de fomentar os estudos acerca destes três temas que já foram tratados como dispensáveis, mas que atualmente vem sendo amplamente reconhecidos. Buscou-se também com esse debate trazer alguns pressupostos interseccionados com finalidade de fundamentar a análise iconográfica, em outras palavras, explanar a pretensão do olhar⁵⁵ utilizado para análise dessas imagens. Transversalmente desempenhou-se um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que se aproximavam da problemática deste trabalho de conclusão de curso, que convergiam com a temática das africanidades e da cultura brasileira, hora se aproximavam do recorte temporal das fontes utilizadas.

Posteriormente no capítulo terceiro, após o processo de seleção das imagens que possibilitariam deveras discussões considerando a problemática proposta inicialmente, realizou-se a análise destas 16 imagens, perpassou-se – e organizou-se - estas através de alguns temas acerca da história da África: a África sendo um espaço étnico heterogêneo e interconectado; a tradição oral; representações de impérios africanos; a África islamizada. Neste processo foram identificados aspectos morfológicos, de contexto, de publicação e circulação, em que concomitantemente desempenhou-se a verificação as esferas do visual e do visível.

Todavia, ainda não foi discorrido sobre a problemática arqueada aos apontamentos designios da lei 10.639/2003: combate ao racismo, construção de uma tolerância a diversidade étnico-racial e a representatividade de negras(os). Está será explanada somente agora devido ao procedimento de análise escolhido que investigou as imagens mais relevantes nas três fontes históricas, considerando às temáticas em comum nestes três livros didáticos ao que diz respeito da História da África. Além de que, haveria uma maior compreensão para o leitor compreender com maior facilidade as considerações quanto às produções acadêmicas dos autores destes livros didáticos.

As três fontes históricas empregadas nessa pesquisa, revelam posteriormente a investigação de seus elementos iconográficos que passado quinze anos da promulgação da lei 10.639/2003 algumas das suas intencionalidades já estão bem reafirmadas⁵⁶, como a tolerância a diversidade

⁵⁵ Aquilo que Ulpiano Meneses (2004) definiria como o terceiro foco da construção de uma história visual, o conceito de visão.

⁵⁶ Vide em: MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *Opsis, Catalão*, v. 16, n. 2, 2016, p.299-315.

étnica, ao observarmos estas dezesseis imagens é evidenciado uma diversidade étnica, cultural e religiosa na África, em diversos contextos históricos (figuras 4, 5, 6, 13, 14, 15 e 16). Ao expor visualmente essa diversidade do outro lado do atlântico, colaborasse com a noção de que não só Brasil é composto por essa diversidade de matrizes étnico-raciais, como a própria África também é.

Durante a análise iconográfica nestas três imagens foi identificado elementos visuais que manifestassem o racismo nestas imagens, embora os discursos textuais possam de alguma forma reproduzir uma história ocidentalizada e/ou colonizada, o que já pode contribuir para a construção de percepções racistas, todavia não categorizam algum grupo étnico-racial como inferior.

No que tange a representação de sujeitos negros, é gritante a diferença dos recursos imagéticos utilizados por *História: Sociedade & Cidadania* em comparação com os outros dois livros didáticos. Há constantemente a veiculação de imagens de sujeitos negros, em que estão sorrindo (figura 3, 4 e 10), desconstruindo uma visão negativada ou preponderantemente triste sobre esses sujeitos devido ao processo de diáspora africana. Esses sujeitos negros estão ocupando espaços de poder (figura 7 e 10), desconstruindo a aceitação de espaços de trabalho e poder predestinados a esses sujeitos. Eles também estão utilizando trajes e adereços de sua matriz étnica (figuras 3, 4, 7, 10, 14), assim é reconhecido elementos culturais das matrizes negras através das roupas e acessórios, vendo essa moda de suas matrizes como normal. Esses sujeitos, sobretudo não são apenas adultos, Alfredo Boulos Junior expõe meninos e meninas negras como objetos fotográficos centrais das fotos (figuras 3 e 14), o aluno se vê não só em adultos, mas nos seus semelhantes, crianças e adolescentes. Essas escolhas alegam um resultado da própria tese de Alfredo Boulos Junior (2008, p. 183):

Outra Permanência: a maioria das imagens de afrodescendentes os representa no passado, e, quase sempre, como escravos; [...] Notou-se ainda a ausência de registros textuais e imagéticos após 1888; a nosso ver, essa abordagem fragmentada da história dos afrodescendentes dificulta a formação da idéia e do processo histórico por parte do alunado.

Ora, sendo reflexo da intencionalidade já afirmada acerca desta obra didática, o foco deste livro é destacar sujeitos históricos, suas identidades⁵⁷ - que perpassam gênero, raça, classe, subjetividades, religiosidades, entre outros aspectos – e ao colocar os sujeitos no centro das atenções, faz-se também com os sujeitos negros, como as figuras citadas denunciam, portanto é inegável o fato deste livro se sobressair neste aspecto da lei 10.639/2003 que busca reconhecer sujeitos negros de forma positivada também.

Com essas representações, os alunos do sétimo anos negros se vêem nos livros didáticos com outro olhar para si, assim como possibilita os alunos não negros em desconstruir estigmas racializados perante ao sujeito negro. Obviamente, as fontes *Historiar* e *Projeto Araribá: História* também trazem sujeitos negros de forma positivada (figuras 5, 6, 8, 9, 11, 15 e 16). Todavia destas

⁵⁷ Vide: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

figuras que são fotografias, não são objeto fotográficos (exceto pela figura 11). Já as imagens ilustradas e as esculturas embora expõem os sujeitos negros como centrais, não possuem tanto este poder que a fotografia detém, elas são uma produção humana – por mais naturalista e/ou realista que seja –, são um registro, não o próprio humano registrado visualmente, uma fatia de tempo que é iluminada e congelada num papel (ou em *bits*) por meio da câmera⁵⁸.

As fontes *Historiar* e *Projeto Araribá: História* se assemelham na forma de organização dos seus conteúdos e conceitos a serem trabalhados. Isso é perceptível até mesmo na seleção dos objetos iconográficos - figuras 5 e 6, 8 e 9, e também 15 e 16 -, ao observar isso, podemos indicar um alerta da construção de uma história única⁵⁹ que é ampla e sistematicamente contestada por Marc Ferro⁶⁰. Walter Mignolo (2003 apud 2016 MORTARI; GOMES, p. 74) também assinala este problema ao tratar da descolonizar essa noção universalista de história: “O problema é que não pode haver um caminho, universal. Tem de haver muitos caminhos, pluriversais. E este é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição dada pela modernidade, mas não de modo inverso”.

Embora saibamos que esses dois livros didáticos tratam de formas diferentes esses objetos imagéticos, e a narrativa histórica que o cerca, vice-e-versa, e ainda tenham os mesmos conteúdos⁶¹, essa “semelhança” assinala este perigo, todavia um estudo acerca do discurso textual averiguaria com maior propriedade este apontamento.

A fonte *Historiar* ao escolher trabalhar o conhecimento histórico utilizando mais estratégias didáticas que proporcionem uma compreensão de maior facilidade (fonte escrita e imagens maiores, e outros recursos⁶²), resulta numa abordagem com menor profundidade sobre alguns processos históricos – vide as análises das figuras 5 e 15 -, em comparação com os outros dois livros didáticos analisados. Essa escolha pode proporcionar interpretações generalistas, especialmente ao usar recursos imagéticos, que são mais passíveis e sensíveis a subjetividade dos alunos do sétimo ano, sem devida contextualização ou conhecimento prévio acerca do tema específico (no caso das duas figuras, a História do império do Mali).

⁵⁸ De acordo com Susan Sontag (2009, p. 11): “Tirar uma foto é participar da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa (ou coisa). Justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto testemunha a dissolução implacável do tempo.”

⁵⁹ Vide o texto de uma intelectual Nigeriana, para considerar inclusive aspectos da própria história da África: ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. **Tradução de Eri a Barbosa. Original disponível em: http://www.ted.com/tal/s/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. s/d. Tradução disponível em: <http://www.google.pt/url>, 2009.**

⁶⁰ FERRO, Marc. (1983, p. 11-15).

⁶¹ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.68-69): Os conteúdos listados a partir dos subtemas incluem acontecimentos históricos e problemáticas gerais que favorecem estudos das relações no tempo. Neste segundo caso as mesmas problemáticas aparecem de modo recorrente na História de diferentes locais. Os conteúdos da História do Brasil, da América, da Europa e da África estão agrupados separadamente para permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes. Aparecem em uma sequência para destacar a importância que adquirem na compreensão do processo histórico de construção da realidade social brasileira. Isso não significa que devam ser estudados em momentos distintos ou seguindo uma sequência de hierarquia espacial. Prevalecem os estudos das relações no tempo, reflexões sobre as contradições sociais e sobre os processos históricos contínuos e descontínuos.

⁶² Vide os recursos expostos no sub-item 2.1.

A intenção não é desmerecer essa escolha dos autores, uma vez que em outro momento, a fonte iconográfica sobre *Cabeças de Ifé* deste livro didático apresentada na figura 9 se sobressaiu em comparação com a figura 8, do *Projeto Araribá: História*. Possibilitando por exemplo discussões acerca do pertencimento de patrimônios materiais africanos e o saqueia dos povos colonizados por países colonizadores e imperialistas.

Observando a trajetória realizada neste trabalho monográfico ao que se refere as possibilidades de caminhos a serem trilhados com essas três fontes, é destacado em primeiro lugar a necessidade de explorar os eventos históricos pós-diaspóricos no Brasil. Uma vez que a fonte *Historiar* é obra de coautoría de Jaime Rodrigues, um historiador de referência acerca do contexto de Brasil Colonial e o tráfico transatlântico de almas escravizadas. Com infortúnio, não se explorou este tema devido à empreitada em torno da análise iconográfica destes temas, realizando um trabalho demasiadamente extenso para uma monografia.

É assinalada também a pertinência em observar as narrativas históricas, assim como o discurso que se construiu ao redor destas imagens, que proporcionariam reflexões impares acerca da ótica do decolonialismo, assim como os apontamentos que emergem em consonância com a lei 10.639/2003. Outro aspecto que se destaca aqui que poderia ser observado abrangendo os parâmetros remetentes dessa pesquisa seria uma análise que discutisse as representações imagéticas de sujeitos africanos e afrobrasileiros ao que compõe a noção de intersecção⁶³ entre gênero, raça e classe. Ainda considerando a temática da história da África, foi detectada a possibilidade de observar sobre a metodologia de análise de conteúdo, que consideraria outras formas de análise e elementos a serem observados.

Durante esta pesquisa, além de reconhecer outras possibilidades de análise sobre estas fontes considerando a temática da história da África, alega-se a pertinência em observar outro grupo étnico que também é subalternizado nessas relações de poder, saber e ser proporcionada pelo colonialismo do poder no Brasil: os grupos indígenas. Esses sujeitos são afetados e resistam em meio a essas dinâmicas coloniais assim como os afrobrasileiros, portanto necessita-se estudos e pesquisas sobre os mesmo. Para isso, consideráramos como parâmetro a lei 11.645/08⁶⁴.

Para além destas fontes, haveria dezenas de outros livros didáticos do sétimo ano distribuídos pelo PNDL a serem estudados, assim como de outros anos do ensino básico que não foram investigados devido ao recorte delimitado nesta pesquisa, mas que certamente contribuiriam

⁶³ Estudos que consideram relações de identidades sociais em meio a relações de discriminação, opressão e dominação. Para saber mais vide: AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2018.

⁶⁴ Lei ordinária que altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, altera a lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 30639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira e indígena”. Disponível no site: Planalto Federal, através do portal de legislação portal de legislação: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

para estas e outras possíveis reflexões proporcionadas por meio das determinações metodológicas desta pesquisa.

Perpassado estas Possibilidades de pesquisa, conclui-se que esta pesquisa, em que foi examinado as africanidades em três livros didáticos por meio de sua linguagem imagética, possibilitando encontrar uma pluralidade de perspectivas acerca de certos temas que rodeiam a História da África, assim como uma seleção de imagens que possuem representações que ora contribuem com a lei 10.639/03 e uma descolonização do saber. Assim como ora deixam de contribuir, seja pela metodologia em apresentar e/ou utilizar essas fontes iconográficas, mas também pela inexistência de imagens que tragam a tona sujeitos, identidades e processos históricos com a finalidade de problematizar e construir o conhecimento histórico da História da África.

5. FONTES

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araríba: História**, 7. São Paulo: Moderna, 2014.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 7º. 3. ed. São Paulo: Ftd, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera A Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino A Obrigatoriedade da Temática "história e Cultura Afro-brasileira", e Dá Outras Providências. 2003.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 7. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

6. REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, história e história da África**. Sankofa (São Paulo), v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **O Ensino de história: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2011.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos: PNLD**. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 09 dez. 2017.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Edusc, São Paulo, 2004.
- CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido. **As Imagens dos Negros nos Livros Didáticos de História**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- CERTEAU, Michael De. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3. ed. 2013.
- CHOPPIN, Alain; Tradução: BASTOS, Maria Helena Camara. O historiador e o livro escolar. **History of Education Journal**, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.
- COSTA e SILVA, Alberto. **Um Rio Chamado Atlântico**. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- DA SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salcador: Scielo - Edufba, 2010.
- EL FASI, Mohammed; HRBEK, Ivan. O advento do Islã e a ascensão do Império Muçulmano. In: **História geral da África, III: África do século VII ao XI** / editado por Mohammed El Fasi. UNESCO: Brasília, 2010. P. 39-68.
- FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006. 727 p.

JANZ, Rubia Caroline. **LEI 10.639/03: O que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?** 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história.** Ateliê Editorial, 2001.

LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro. **Fotografias. Usos sociais e historiográficos.** Pinsky CB, O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, p. 29-60, 2011.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar.** Osis, Catalão, v. 16, n. 2, p.299-315, jul. 2016.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. **Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira.** In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 299-320.

_____. Uma Conversa com professores de História sobre as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana". In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 115-138.

MENESES, Ulpiano T. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares.** Revista brasileira de história, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. 1ª edição. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005. P. 71-103.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLB.** Revista Brasileira de História, São Paulo. v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MORTARI, Claudia. GOMES, Vinícius Pinto. Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de Histórias das Áfricas. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Claudia (Org.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas.** Tubarão, Sc: Copiart, 2016. p. 93-112.

MOTA, Thiago Henrique. **História atlântica da islamização na África Ocidental: Senegâmbia, séculos XVI e XVII.** 2018. 373 f.Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. história. **Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.**

NIANE, Djibril Tamsir. Relações e intercâmbios entre as várias regiões. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**/editado por Djibril Tamsir Niane.–2. ed. rev.UNESCO: Brasília, 2010. p. 697-720.

O LIVRO Didático e o ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipion, 2009. p. 171-182.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **LIÇÕES SOBRE A ÁFRICA Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Revista de Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro. v. 25 n. 3. p. 421-461. 2003.

ORÍÁ, Ricardo. **O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações**. **Textos de História**. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB. v. 4, n. 2, p. 154-165. Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: EDGARDO LANDER (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Clacso, Buenos Aires – Argentina, 2005. p. 227 – 278.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. *África e Africanidades*, Quissamã, v. 3, n. 11, p.1-17, nov. 2010.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: escravos e tripulantes do tráfico negreiro (Angola – Rio de Janeiro, 1780-1860)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RYDER, Allan Frederick Charles. Do rio Volta aos Camarões. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**/editado por Djibril Tamsir Niane.–2. ed. rev. UNESCO: Brasília, 2010. p. 379-413.

SANSONE, Livio. **Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda**. *Afro-Ásia*, n. 18, 1996.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p.147-165, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

TALIB, Yusof. A diáspora africana na Ásia. In: **História geral da África, III: África do século VII ao XI**/ editado por Mohammed El Fasi.UNESCO: Brasília, 2010. p. 825-861.

VIEIRA, Fabio Amorim; SILVA, Mariana Heck. Alguns Pressupostos para o ensino de Histórias das Áfricas. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Claudia (Org.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. Tubarão, Sc: Copiart, 2016. p. 93-112.