

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ANA FLÁVIA BORGES DE OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ÁFRICA E DOS NEGROS AFRICANOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
PNLD 2014 e 2020**

**Uberlândia  
2023**

ANA FLÁVIA BORGES DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ÁFRICA E DOS NEGROS AFRICANOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
PNLD 2014 e 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais

Orientadora: Profa. Dra.  
Adriany de Ávila Melo Sampaio

**Uberlândia  
2023**

ANA FLÁVIA BORGES DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ÁFRICA E DOS NEGROS AFRICANOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
PNLD 2014 e 2020**

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio – UFU

---

Profa. Dra. Ivete Batista da Silva Almeida – UFU

---

Profa. Dra. Lorena Francisco de Souza – UFG

---

Profa. Dr. Rosselvelt José Santos– UFU

Uberlândia, 19 de Maio de 2023.

Resultado: \_\_\_\_\_

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

O48r  
2023 Oliveira, Ana Flávia Borges de, 1993-  
Representações sociais da África e dos negros africanos em livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II [recurso eletrônico] : PNLD 2014 e 2020 / Ana Flávia Borges de Oliveira. - 2023.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7149>

Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo, 1972-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

---

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppggeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 541, PPGGEO				
Data:	19 de maio de 2023	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	17h:30m
Matrícula do Discente:	12112GEO015				
Nome do Discente:	ANA FLÁVIA BORGES DE OLIVEIRA				
Título do Trabalho:	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ÁFRICA E DOS NEGROS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: PNL D 2014 E 2020				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [\[On-line\]](#), Campus Santa Mônica [\[Google Meet\]](#), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **GEOGRAFIA**, assim composta: Professores Doutores: [Lorena Francisco de Souza - UFG - GO](#), [Rosselvelt José Santos - IG-UFU](#) e [Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/05/2023, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rossvelt José Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/05/2023, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco de Souza, Usuário Externo**, em 23/05/2023, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4419850** e o código CRC **EE149F1E**.

Dedico este trabalho à minha família, amigos,  
aos geógrafos e professores antirracistas.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela minha vida, pelo conforto nos momentos difíceis e por me fortalecer e me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Durante essa caminhada, muitas pessoas foram fundamentais para que o sonho de concluir o Mestrado se concretizasse. Algumas muitas próximas, outras distantes, mas todas, sem exceção, participaram de alguma maneira.

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida Borges e ao meu pai, José Francisco de Oliveira, pelo amor e incentivo desde criança incentivou aos estudos. À minha irmã, Ana Carolina Borges de Oliveira, pela torcida e auxílio na pesquisa, e a todos os outros familiares, pelo carinho e que de alguma forma contribuíram para a realização e finalização desta pesquisa.

Sou grata à professora Adriany de Ávila Melo Sampaio, minha orientadora e amiga, pelo suporte, atenção, paciência e parcerias. Uma pessoa humana e brilhante que tenho como segunda mãe, pois sempre acreditou na minha capacidade e nunca duvidou do que eu posso alcançar, mesmo em momentos que eu quisesse desistir. Todo incentivo, motivação e orientação desde a Graduação foram essenciais para minha caminhada acadêmica.

Agradeço ao meu namorado Marcelo Veigas de Oliveira pela amizade e pela motivação nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. Uma pessoa que nunca recusou amor, apoio e incentivo para a conclusão desta pesquisa. Obrigada pela ajuda nas análises dos Livros Didáticos, por sua compreensão quando eu estava ausente em alguns momentos, bem como por ouvir meus lamentos.

Aos meus amigos que sempre estiveram comigo nessa trajetória, João Paulo Bernardo, Aluê Gomes Silva, Eduardo Pereira, Luciene do Nascimento, Amanda Severino e todos aqueles que fazem parte do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral (GPEGPSHI-LAGEPOP-UFU), no qual agradeço a amizade e que de alguma maneira me acompanharam ao longo da minha formação acadêmica. Em especial, agradeço à uma colega que em pouco tempo de amizade se tornou uma grande amiga, Gabriela Cândido, gratidão pelo carinho, pelos conselhos, incentivo e pelas palavras motivacionais diárias.

Ao professor Rosselvelt José Santos que desde o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação vem colaborando com essa pesquisa, e também ao professor Túlio Barbosa pelas contribuições e apontamentos no Exame de Qualificação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante os anos do curso.



Agradeço também, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) do Instituto de Geografia, bem como aos professores do curso de Mestrado, pelos conhecimentos a mim dispensados.

À todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram para a realização da pesquisa de Mestrado.

“Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

**Neusa Santos Souza, 1983, p. 17.**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir as imagens que representam a África e os negros africanos em Livros Didáticos de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental em duas edições de uma coleção selecionada e que teve sua aprovação no Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2014 e de 2020. Compreende-se os Livros Didáticos como portadores de um sistema de valores ideológicos, que veiculam ideias, culturas e representações e, por isso, tornam-se objeto importante para verificar as imagens dos negros africanos e da África, posicionado esta pesquisa em favor da luta por um Ensino de Geografia Antirracista. A lei 10639, decretada em janeiro de 2003, é entendida como a principal ferramenta no combate ao racismo no campo da educação, impactando, por exemplo, a produção de materiais didáticos nos mais variados campos. Isso porque tem como premissa a valorização da história e cultura afro-brasileira e dos africanos, e da educação das relações étnico-raciais. O Livro Didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, sendo que na maioria desses materiais, ainda há presença de formas de discriminação ao negro africano e imagens distorcidas da África, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnico-raciais. A metodologia de pesquisa se utiliza de levantamento bibliográfico, tendo como principal referencial a Teoria das Representações Sociais, do psicólogo social romeno Serge Moscovici (2003) e das Imagens de Controle, a socióloga e feminista negra norte-americana Patrícia Hill Collins (2019), e pesquisadores negros e não negros que contribuem para a Geografia Negra. Os resultados obtidos apontam para discrepâncias na representatividade da população negra em relação à branca, reproduzindo, ainda, um discurso colonial e eurocêntrico. Na maioria das imagens os negros africanos são representados em posições inferiores de menor prestígio e em condições subalternas; e o continente África é retratado como primitivo, selvagem e pobre.

**Palavras-chave:** Lei 10639/2003; Estigmas; Imagens de Controle; (In)visibilidade; Racismo.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze and discuss the images that represent Africa and black Africans in Geography Textbooks for the Final Years of Elementary School in two editions of a selected collection that was approved by the National Program of Books and Teaching Materials in 2014 and 2020. Textbooks are understood as carriers of an ideological value system, which convey ideas, cultures and representations and, therefore, become an important object to verify the images of black Africans and Africa, positioning this research in favor of the struggle for an anti-racist Geography Teaching. Law 10639, enacted in January 2003, is seen as the main tool in the fight against racism in the field of education, impacting, for example, the production of didactic materials in the most varied fields. This is because it has as a premise the valorization of Afro-Brazilian and African history and culture, and the education of ethno-racial relations. The textbook is still today one of the most used educational materials by teachers, especially in public schools, and in most of these materials there is still the presence of forms of discrimination against black Africans and distorted images of Africa, in addition to the presence of stereotypes, which are equivalent to a kind of label used to conveniently qualify ethnic-racial groups. The research methodology makes use of a bibliographical survey, having as main referential the Theory of Social Representations, by the Romanian social psychologist Serge Moscovici (2003) and of Controlling Images, the American sociologist and Black feminist Patricia Hill Collins (2019), and Black and non-Black researchers who contribute to Black Geography. The results obtained point to discrepancies in the representation of the Black population in relation to the white one, still reproducing a colonial and Eurocentric discourse. In most images Black Africans are represented in inferior positions of less prestige and in subordinate conditions; and the continent of Africa is portrayed as primitive, wild and poor.

**Keywords:** Law 10639/2003; Stigmas; Controlling Images; (In)visibility; Racism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sarah “Saartje” Baartman em exposições na Grã-Bretanha (1810)	44
.....	
Figura 2 – A mammy .....	56
Figura 3 – A matriarca .....	57
Figura 4 – A Welfare-mother.....	58
Figura 5 – A Black Lady ou “dama negra” .....	59
Figura 6 – A “Jezebel, prostituta ou hoochie” .....	60
Figura 7 – Números de africanos desembarcados no Brasil (1551-1888).....	78
Figura 8 – Entrada de africano no Brasil (1551-1860) .....	83
Figura 9 – Linha do Tempo .....	84
Figura 10- Preço dos escravos .....	87
.....	
Figura 11 – Imigrantes no Brasil (1819-1959)	91
.....	
Figura 12 – Imagens comparativas dos recursos naturais (2010-2011)	150
.....	
Figura 13 – Imagens representando o Continente Africano, em 2010	151
.....	
Figura 14 – Pirâmides do Egito (2010)	152
.....	
Figura 15 - Família negra trabalhando na roça de milho no Quênia (2009)	152
.....	
Figura 16– Imigrantes africanos (2010-2011) .....	153
Figura 17– Exemplos de pessoas africanas escravizadas.....	156
Figura 18 – Imagens de aspectos positivos .....	158
Figura 19- Imagens representando o continente africano (2011) .....	159
Figura 20 – Imagens de negros africanos escravizados (1824) .....	161
Figura 21– Imagens sobre o continente africano .....	162
Figura 22 – Imagens que representam o continente africano (2011) .....	163
Figura 23– Charge estereotipada sobre o continente africano .....	163
Figura 24 – Militares africanos sendo vigiados por oficiais brancos, no Quênia (1953)	165
.....	

Figura 25 – Representação estereotipada das mulheres negras africanas.....	165
Figura 26 – Representação positiva das mulheres negras africanas .....	166
Figura 27 - Charge estereotipada sobre a globalização .....	167
Figura 28 – Imagem de negros representantes dos países, em uma importante reunião, no Rio de Janeiro (1992) .....	167
Figura 29 – Comunidade Maasi no Quênia (2009) .....	168
Figura 30 – Negros africanos recebendo atendimento de médicos de ONGs, no Quênia (2011) .....	168
Figura 31 – Professora ensinando computação em escola de Nairóbi, no Quênia (2016) .....	171
Figura 32 – Biodiversidade de fauna e flora no continente africano .....	172
Figura 33- Atividade comparativa entre as diferenças dos ambientes de cada país (2014) .....	172
Figura 34 – Agricultura egípcia .....	173
Figura 35- Negros africanos na condição de escravizados .....	177
Figura 36 – Charges que retratam o negro de forma inferior .....	179
Figura 37 - Imagem do Presidente da África do Sul, após Fórum de Cooperação China-África, em Pequim (2018) .....	179
Figura 38 – Imagens de paisagens naturais do continente africano.....	180
Figura 39 – Negros africanos sendo explorados em atividades subalternas.....	181
Figura 40- Conflitos na África desprezados pela sociedade .....	182
Figura 41 – Professores negros africanos em situação positiva .....	182
Figura 42- Griots contam histórias aos mais jovens .....	183
Figura 43 – Missão de cunho civilizador sobre os negros africanos (1902) .....	184
Figura 44 – Escravizados em condições subalternas no período da escravização (1930) .....	185

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdo do livro do 6º ano – Coleção A (PNLD 2014) .....	149
Quadro 2: Análise comparativa das imagens do Livro 6º ano (PNLD 2014) .....	154
Quadro 3: Conteúdo do livro do 7º ano – Coleção A (PNLD 2014) .....	155
Quadro 4: Análise comparativa das imagens do livro do 7º ano (PNLD 2014) .....	158
Quadro 5: Conteúdo do livro do 8º ano – Coleção A (PNLD 2014) .....	159
Quadro 6: Análise comparativa das imagens do livro do 8º ano (PNLD 2014) .....	164
Quadro 7: Conteúdo do livro do 9º ano – Coleção A (PNLD 2014) .....	164
Quadro 8: Quadro 8: Análise comparativa das imagens do 9º ano (PNLD 2014) .....	169
Quadro 9: Análise comparativa das imagens dos livros do 6º ao 9º (PNLD 2014) .....	169
Quadro 10: Conteúdo do livro do 6º ano – Coleção A (PNLD 2020) .....	170
Quadro 11: Análise comparativa das imagens do livro do 6º ano (PNLD 2020) .....	174
Quadro 12: Conteúdo do livro do 7º ano – Coleção A (PNLD 2020) .....	175
Quadro 13: Análise comparativa das imagens do livro do 7º ano (PNLD 2020) .....	178
Quadro 14: Conteúdo do livro do 8º ano – Coleção A (PNLD 2020) .....	178
Quadro 15: Análise comparativa das imagens do livro do 8º (PNLD 2020) .....	183
Quadro 16: Conteúdo do livro do 9º ano – Coleção A (PNLD 2020) .....	184
Quadro 17: Análise comparativa das imagens do livro do 9º ano (PNLD 2020) .....	185
Quadro 18: Análise comparativa das imagens dos livros 6º ao 9º ano (PNLD 2020) .....	186
Quadro 19: Análise comparativa das imagens da “Coleção A” (PNLD 2014 -PNLD 2020) .....	187

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADCT -Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- ANC Assembleia Nacional Constituinte
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCP Coordenação de Comissões Permanentes
- CCJ - Comissão de Constituição e Justiça
- CECD - Comissão de Educação, Cultura e Desporto
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FNB - Frente Negra Brasileira
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
- GPEGPSHI - Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INL - Instituto Nacional do Livro
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LAGEPOP - Laboratório de Geografia e Educação Popular
- LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.
- LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual.
- MEC - Ministério da Educação
- MNU - Movimento Negro Unificado
- MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGEO - Programa de Pós-Graduação em Geografia
- TALP- Teste de Associação Livre de Palavras
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PI – Piauí
- ONU – Organizações das Nacionais Unidas



TCT - Temas Contemporâneos Transversais

TEN - Teatro Experimental do Negro

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPL – Science Photo Library

PT - Partido dos Trabalhadores

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 (IN)VISIBILIDADE E ESTIGMA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL E NAS IMAGENS DE CONTROLE: contextualização do objeto de pesquisa .....	17
1.1 Contribuições da Teoria da Representação Social de Serge Moscovici .....	17
1.2 Perspectivas e contribuições sobre o conceito de Representação por Stuart Hall .....	34
1.3 Imagens de Controle: categoria analítica do pensamento de Patrícia Hill Collins.....	47
1.4 Representação do Outro, (In)visibilidade e Estigma Social .....	63
1.5 Pesquisas sobre Representações Sociais no Ensino de Geografia .....	69
CAPÍTULO 2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GEOGRAFIAS NEGRAS NO CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO .....	76
2.1 O processo histórico da escravização como base estruturante das relações sociais no Brasil: breve retrospectiva.....	76
2.2 O Racismo Estrutural após a abolição da escravatura: heranças e mazelas que ainda persistem no Brasil .....	93
2.3 Geografias Negras e o Protagonismo dos Movimentos Negros: a Lei 10639/2003 para/no Ensino de Geografia .....	103
CAPÍTULO 3 UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA: análises das imagens e das narrativas .....	130
3.1 Relações Étnico-Raciais e Geografia: história, características e a avaliação do Livro Didático .....	131
3.2 Sobre as obras: bibliografia dos autores e aspectos gerais dos Livros Didáticos .....	144
3.3 Análise dos Livros Didáticos de Geografia: “COLEÇÃO A” - PNLD 2014. ....	149
3.4 Análise dos Livros Didáticos de Geografia: “COLEÇÃO A - PNLD 2020” .....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS .....	193

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a representação da África e dos negros africanos em livros de Geografia relacionam-se à um tipo de representação social, a de condição de “submundo” e “primitivos”, sempre em conexão com a herança histórica da escravização. Estas imagens trazem um discurso construído por grupos dominantes e imposto na coletividade por um pensamento eurocentrado e racista que não coloca as pessoas e culturas africanas em uma condição de equidade com os outros lugares no mundo. Quando não há frases e imagens racistas explicitamente colocadas no material didático há o silenciamento, ocorrendo o apagamento da história e cultura da África e do povo negro africano.

Apesar do povo negro ser maioria da população no Brasil, ainda há discriminação contra as pessoas negras. Assim, as pessoas que sofrem essa discriminação consideram o Brasil um país racista, e que o racismo foi usado para justificar a escravização dos povos africanos. Estes foram violentamente traficados para serem explorados como mão-de-obra no Brasil e em outros países. A grande desigualdade social é uma consequência da escravização, desde o período de colônia portuguesa. Todavia, ainda não há reconhecimento do racismo pelo sistema jurídico, pois é negado pelo mito da democracia racial.

Após lutas engendradas do Movimento Negro Unificado, na tentativa de promover o reconhecimento, a valorização da história dos africanos e a construção de uma identidade negra positiva, em 2003, foi sancionada a Lei 10639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e prevê a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo da rede de educação.

A Lei 10639/2003 é considerada um marco histórico na sociedade brasileira, não apenas pela sua importância no âmbito escolar, mas também por buscar desconstruir os estereótipos da herança escravocrata, a fim de combater o racismo ainda existente na sociedade brasileira, tornando-a mais justa em relação ao respeito e reconhecimento os aspectos sócio-históricos da população negra.

Com base na proposta antirracista da Lei 10639/2003 iniciou-se uma pesquisa, ainda na Graduação, sobre a representação do negro e do continente africano em Livros Didáticos de Geografia (OLIVEIRA, 2019).

No decorrer do curso de Bacharelado ocorreu a inquietação sobre a persistência de simplificação da contribuição da África para o mundo, dos estereótipos negativos e a “ausência” de temáticas étnico-raciais nos conteúdos veiculados pelos Livros Didáticos. Diante das poucas

imagens positivas, encontradas na pesquisa, percebia-se uma série de informações no conteúdo de Geografia que não atendiam a uma sala de aula heterogênea.

O interesse em aprofundar o que é a África nos Livros Didáticos na pesquisa de Mestrado em Geografia se pauta nos questionamentos sobre o currículo de Geografia, sobre os desencontros entre a legislação e o racismo ainda presente em Livros Didáticos e o interesse pela fundamentação da Lei 10639/2003 no Ensino de Geografia, juntamente com inúmeras outras indagações de vivências nos Grupos de Estudo e Cursos de Extensão, e por se tratar de uma temática relevante que continua despertando interesse pessoal como pesquisadora.

Para o desenvolvimento desta Dissertação, foram realizados cursos de formação específicos sobre o Ensino de Geografia e as Relações Étnico-Raciais, estudos em disciplina acadêmica com a temática do Anticolonialismo, além de ministrar palestra e oficinas, publicado artigos em periódicos e apresentações de trabalhos em eventos científicos, sempre com o debate e indagações a respeito da África e dos negros africanos na Geografia.

Neste sentido foi importante fazer alguns questionamentos acerca da Representação Social da África e dos negros africanos nos Livros Didáticos, com a intenção de combater o racismo conforme prevê a Lei 10639/2003. Qual a Representação Social da África e dos negros africanos nos Livros Didáticos aprovados no PNLD de 2014 e 2020, após as lutas do Movimento Negro e a promulgação da Lei 10639/2003? Os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) seguem a obrigatoriedade da Lei 10639/2003 para aprovação das coleções de editoras do país? Por que ainda há imagens racistas nos Livros Didáticos, mesmo após vinte anos da Lei Federal 10639/2003? Há possibilidade de criação de Livros Didáticos antirracistas reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com imagens e textos que valorizassem todas as culturas e grupos étnicos?

Com isso, o trabalho visa analisar do ponto de vista do racismo a Representação Social da África e dos negros africanos, em imagens e textos de Livros Didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II. Sendo que dentro deste objetivo geral, possa contextualizar e discutir sobre a (in)visibilidade e estigmas na Representação Social e nas Imagens de Controle. Também surge como objetivo específico, identificar as contribuições para a cidadania e uma educação antirracista na trajetória da Lei 10639/2003 na Geografia. Além disso, o trabalho busca verificar os avanços e retrocessos da Lei no que tange à Representação Social da África e dos negros africanos nos textos e imagens a partir de análise comparativa de uma coleção de Livros Didáticos aprovados pelo PNLD de 2014 e de 2020.

Dentro da metodologia escolhida, a Dissertação é de natureza qualitativa e permeia duas etapas fundamentais: a pesquisa bibliográfica e documental e a análise comparativa dos Livros

Didáticos. A pesquisa bibliográfica e documental permite que a base teórica oriente essa pesquisa de forma ampla, sendo ela: primeiro, sobre as noções de Representação Social (de acordo com Moscovici, 2003) e a teoria das Imagens de Controle (de acordo com Collins, 2019). Segundo, sobre o Movimento Negro e as contribuições da Geografia Negra. E em terceiro, os Livros Didáticos de Geografia aprovados no PNLD.

As Geografias Negras são uma área de estudo da Geografia pautada nas questões raciais e nas perspectivas negras antirracistas que tratam de um debate de geógrafos/as negros/as e não-negros/as sobre as relações raciais e os efeitos da interseccionalidade, que por sua vez, buscam enegrecer os estudos geográficos, com outras falas e outros sujeitos historicamente invisibilizados na Geografia Tradicional, considerada branca e elitista. As Geografias Negras tratam de uma abordagem que traz possibilidades de maior percepção e discussão com a dimensão racial do espaço, além da preocupação de trilhar seu próprio caminho dentro dos pensamentos e das maneiras de se produzir uma Geografia que não ignore e nem apresente a população negra de forma negativa.

Compreende-se que ocorrem estereótipos carregados de racismo em relação ao continente africano e aos negros africanos. Sendo estes, uma população invisibilizada e rotulada de estigmas negativos. A pesquisa bibliográfica de Teses e Dissertações, entre outros trabalhos acadêmicos confirmam esta questão.

Os estudos corroboram para o entendimento do racismo estrutural na sociedade brasileira, e a análise comparativa dos Livros Didáticos permitiram a compreensão das Representações Sociais inferiorizantes do continente africano e dos negros africanos.

Autores como Abdias do Nascimento (1978/2016), Lélia Gonzalez (1982, 1984 e 2020), Milton Santos (2002); Kabengele Munanga (2001), Ana Célia da Silva (2002), Nilma Lino Gomes (2003; 2012 e 2017), Almicar Araújo Pereira (2011), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, 2007 e 2018), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), Sueli Carneiro (2011), Silvio de Almeida (2019), Maria Beatriz Nascimento (2020), entre outros importantes autores já escreveram além de denúncias sobre o projeto racista de desqualificação da África e de tudo que ela representa, como também sobre o Movimento Negro.

Na Geografia Negra foram analisados: Rafael Sanzio dos Anjos (2005, 2011 e 2014), Alex Ratts (2006 e 2010), Antônio Carlos Malachias (2006), Ednéa do Nascimento Carvalho (2008), Renato Emerson dos Santos (2010 e 2011), Rosemberg Ferracini (2010, 2012a, 2012b, 2012c e 2021), Edimilson Mota (2011 e 2013), Adão Silva e Marcielly Conceição (2016), Waldnely Silva (2016), Lorena Francisco de Souza (2016, 2020, 2021), Denilson Araújo de Oliveira (2018), Raquel Almeida Mendes (2019, 2020 e 2021), Ana Flávia Borges de Oliveira

(2019), Alan Bizerra Martins e Marcelo Gaudênio Brito Pureza (2020), Ana Carolina dos Santos Marques (2020 e 2021), entre outros pesquisadores que debatam a relevância de estudos geográficos sobre a Lei 10639/2003 e o continente Africano, longe dos olhares eurocentrados, para a compreensão da própria História e Geografia brasileira.

Na pesquisa documental, segundo Gil (2002), fez-se uso de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como por exemplo, os documentos oficiais, as leis, pareceres, documentos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A princípio a intenção da pesquisa era analisar coleções que fossem aprovadas antes de 2003 e no ano vigente do PNLD, porém, na busca por exemplares dos livros, constatou-se diferentes divergências. Diante deste fato, a proposta deste Mestrado foi analisar os livros de Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, de coleções que foram aprovadas nas edições do PNLD de 2014 e 2020. O critério de escolha destes anos para a seleção do Livro Didático levou em consideração o acesso e a atualidade do material publicado após a Lei 10639/2003, o que pode evidenciar os avanços e retrocessos em relação aos conteúdos que combatam o racismo.

Após levantamentos e pesquisas sobre as coleções, ficou decidido analisar livros do 6º ao 9º ano de coleções aprovadas no PNLD, sendo que almejava-se analisar duas coleções diferentes, perfazendo um total de 16 livros. Contudo pela questão de tempo optou-se por analisar apenas uma Coleção com duas edições (2014 e 2020), num total de oito livros.

Nessa pesquisa não houve identificação das obras analisadas e nem dos autores, sendo assim, foram nomeadas de “Coleção A”, com a intenção de investigar se, após a implementação da Lei 10639/2003, ocorreram mudanças ou permanências nas representações do negro africano e da África nos livros em análise, e ao mesmo tempo, averiguar se o que está sendo abordado (des)cumpre a proposta da Lei, atentando aos conteúdos que mencionam a África e suas populações, focando no texto e nas imagens utilizadas nos Livros Didáticos de Geografia.

A Dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado: “(In)visibilidade e Estigmas nas Representações Sociais e Imagens de Controle: contextualizando o objeto de pesquisa”, traz considerações acerca do referencial teórico que orientou e sustentou esta pesquisa. Iniciando o estudo dos conceitos de “Representações Sociais”, de Moscovici (2003) e Imagens de Controle, de Collins (2019), estabelecendo uma relação entre a forma que são criadas e impostas pelos grupos dominantes para dar sentido e controlar a sociedade como um todo, que mantém um determinado grupo em situação de subordinação e inferioridade, considerando que foram e ainda são invisibilizados e carregam

estigmas (GOFFMAN, 1988) de um período desumano que destruiu histórias e culturas de um continente. Para dar continuidade às ideias sobre representações, recorre-se também ao teórico Stuart Hall (2016) para auxiliar nesse debate.

O Capítulo 2, intitulado: “Relações Étnico-Raciais e Geografias Negras no contexto histórico, social e político brasileiro”, apresenta as lutas históricas do Movimento Negro em prol da educação, desde o período colonial até a promulgação da Lei 10639/2003. A ênfase primeiramente no acesso à educação de forma geral e posteriormente pela valorização da história, da cultura e da identidade africana e afrodescendente no currículo escolar. O capítulo foi embasado a partir dos pensamentos de geógrafos negros e geógrafas negras para entender a temática racial e discutir sobre o racismo e o antirracismo que perpassam no currículo de Geografia.

O Capítulo 3, intitulado: “Um olhar sobre o Livro Didático e o Ensino de Geografia da África: análises das imagens e das narrativas”, aborda a contextualização dos aspectos históricos, característicos e avaliativos dos Livros Didáticos de Geografia. Para aprofundar a relação dos textos e das imagens foi realizado a análise comparativa de duas edições de uma coleção selecionada para compreender se as Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) da África e dos negros africanos se encaixam ou não nas Imagens de Controle definidas no pensamento de Collins (2019).

Espera-se que essa Dissertação possa contribuir para a denúncia e combate do racismo ainda presente nos textos e nas imagens em Livros Didáticos de Geografia, mesmo que os que foram aprovados recentemente apresentem avanços na representação da população negra africana e da África. Além de contribuir para que essa população seja valorizada e os estudantes negros conheçam sua história, bem como os estudantes não negros reconhecessem a importância de não disseminar preconceito e uma “história única” do povo negro e do continente africano. Salienta-se, ainda, a pertinência da Lei 10639/2003, no intuito de promover os conteúdos raciais e o auxílio na luta antirracista.

## **CAPÍTULO 1**

### **(IN)VISIBILIDADE E ESTIGMA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL E NAS IMAGENS DE CONTROLE: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

Este capítulo busca apresentar e refletir duas metodologias de análise de imagens e textos: Representação Social (MOSCOVICI, 2003) e Imagens de Controle (COLLINS, 2019). Estes dois autores contribuirão para a discussão do racismo ainda presente nos materiais didáticos por meio da (in)visibilidade e estigma.

Segundo Serge Moscovici (2003, p. 46) “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem”, como por exemplo imagens racistas que são usadas para desumanizar pessoas. Por sua vez, Patrícia Hill Collins (2019) considera que as imagens para desumanizar tem como finalidade controle social.

#### **1.1 Contribuições da Teoria da Representação Social de Serge Moscovici**

O primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais elaboradas por Serge Moscovici (2003) se deu na escrita do projeto de pesquisa para ingresso ao curso de Pós-graduação em Geografia, no qual utilizei como referencial os trabalhos de Ana Célia da Silva (2009 e 2011) que utilizou o teórico para basear sua pesquisa sobre a Representação Social do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa da década de 1990. Com base nesse fato, utilizo Moscovici (2003) para fundamentar teoricamente esse trabalho que trata das Representações Sociais da África e do negro africano nos livros didáticos de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que fazem parte de coleções que foram aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) logo após a promulgação da Lei 10639/2003.

Serge Moscovici, psicólogo social romeno naturalizado francês, nasceu em 1925 e vivenciou a Segunda Guerra Mundial. Estudou Psicologia na França no ano de 1948, além de investigar a Psicanálise. O conceito de Representações Sociais foi criado por Moscovici, em 1961, em seu estudo *La Psychanalyse, son image e son public*. No Brasil, foi traduzida com o título “A representação social da psicanálise”, em 1978, e teve sua segunda edição francesa em 1976, pela *Presses Universitaires de France*, de Paris, na série *Bibliothèque de Psychanalyse*. As Representações Sociais, inicialmente, foram objeto de estudo da Psicologia Social e, posteriormente alcançou outros campos e áreas de conhecimento como, por exemplo, a Sociologia, a Antropologia, a Saúde, a Economia, a História, a Geografia, a Educação, entre outras. Sendo considerada um campo amplo por apresentar aspectos da realidade social e a relação com o conhecimento do senso comum.



O conceito de Representação Social remete inicialmente aos estudos de Émile Durkheim (1898) como representação coletiva e para o psicólogo Serge Moscovici (2003) como representação social. Inicialmente Durkheim buscava estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma, separando os conceitos de representações individuais e representações coletivas, sendo que caberia a Psicologia estudar as primeiras e a Sociologia estudar as últimas, pois seria o campo que estuda a consciência coletiva, ou seja, o conjunto de crenças e sentimentos comuns de uma mesma sociedade. Sendo assim, as representações coletivas são definidas como “formas estáveis de compreensão coletiva” (MOSCOVICI, 2003, p. 15), ou seja, traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objetos que o afetam.

Ainda mais: do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço etc. De fato, qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído. (MOSCOVICI, 2003, p. 45)

Durkheim tratava as representações coletivas como fenômenos sociais, isto é, na maneira de exercer sobre o indivíduo e as “relacionam a práticas ou realidades que não o são” (MOSCOVICI, 2003, p. 184). Buscava compreender como a sociedade se organizava e se mantém a partir das trocas e da interação conjunta, levando em consideração a natureza da sociedade e não dos indivíduos, podendo se atrair, repelir e até criar outras representações (DURKHEIM, 1978). Enquanto o sociólogo entendia as representações coletivas como elaborações da sociedade primitiva, ou seja, “como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo”, Moscovici “esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações” (2003, p. 15).

Compreende-se assim que as Representações Coletivas apresentam uma enorme quantidade de formas de conhecimentos e são entendidas como entidades explicativas e estáticas. Já as Representações Sociais são dinâmicas, se preocupam com as questões contemporâneas e acreditam que são fenômenos que devem ser explicados por meio de estudo de suas estruturas.

No século XIX, o termo coletivo era comum, sugerindo a imagem de um agregado de indivíduos formando um todo. A mudança do termo Representação Coletiva para Representação Social ocorreu com a finalidade de ressaltar uma mudança de postura. Assim, seria responsabilidade da Psicologia Social explicar esse fenômeno, pois como enfatiza Moscovici (2003, p. 41), a tarefa dessa ciência é “estudar tais representações, suas propriedades,

suas origens e seu impacto”. Moscovici preferiu o termo social para diferenciar do coletivo e se referir “a uma noção clara da sociedade, a uma ideia de diferenciação de redes de pessoas e suas interações” (MOSCOVICI, 2003, p. 348). Porém, há pouca diferença entre os conceitos, pois ambos estão presentes no cotidiano, nas relações e construções sociais entre os sujeitos, nos meios de comunicações, assim como nas coisas do mundo.

As representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo””. (MOSCOVICI, 2003, p. 49)

A Teoria da Representação Social era vista como conceito e estudada enquanto fatos sociais pela Sociologia de Durkheim, depois resgatada como um fenômeno capaz de comunicar com o mundo na Psicologia Social de Moscovici, pois buscava a mudança de perspectiva individualista e compreender a realidade social considerando a dimensão histórica-crítica. Para o psicólogo, as Representações Sociais são alteradas nas interações entre os indivíduos e não são apenas reproduções de fatos sociais já estabelecidos. Nessa perspectiva, Moscovici defende que “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano” (2003, p. 10)”. Dessa forma, as representações têm vida própria, comunicam entre si, emerge para novas representações e são partilhadas e produzidas por nossa sociedade. Pois para o autor, as Representações Sociais “são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de pensamento preexistente”; sempre dependentes de sistemas de crença ancoradas em valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (MOSCOVICI, 2003, p. 216).

A Teoria das Representações Sociais tem como ponto de partida, “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a parti de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 79), dessa forma, entende-se a ligação existente entre o sujeito e a sociedade em constante transformação.

De acordo com Almeida, I. (2019, p. 74), “[...] o conceito de Representações Sociais busca descrever uma forma de descrição do conhecimento, socialmente elaborado, historicamente construído e compartilhado, realizando a função de mediador entre sujeitos e a realidade”.

As Representações Sociais não se baseiam em ações individuais, e sim em observações do mundo comum e cotidiano, a partir do que é discutido com o outro e o que é apresentado pelas mídias. Assim sendo, se embasam sempre em ações coletivas construídas socialmente nas interações dos sujeitos em determinada sociedade ou como afirma Moscovici (2003, p. 8), “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.” Moscovici (2003) evidencia a presença social da representação que passa a ter um conjunto de valores onde categorias são estabelecidas e adquirem um caráter simbólico e que acabam por remeter diretamente a uma realidade.

Segundo Moscovici (2003, p. 63), “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa dele”. O autor ainda acrescenta que: “nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante” (MOSCOVICI, 2003, p. 64).

O estudo sobre as Representações Sociais pressupõe analisar o que pensam os sujeitos sobre um objeto, porque pensam dessa maneira, a forma como pensam determinado objeto e quais efeitos têm sobre os sujeitos na realidade. Por isso, é fundamental, em Representação Social, de acordo com Moscovici (2003, p. 10), saber “por que” se produzem as Representações Sociais, uma vez que sua função “[...] é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais [...]”.

A partir do momento que estudamos as Representações Sociais, segundo Moscovici (2003, p. 43), “nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender.” As Representações Sociais são feitas a partir dos ensinamentos obtidos nas relações vindas dos grupos sociais, conversas cotidianas advindas da família, escola, igreja e outras instituições. Moscovici (2003) analisa que:

“[...] a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos dependem de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos dada representação. [...] elas são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implica um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente”. (MOSCOVICI, 2003, p. 37)

As Representações Sociais são produzidas pelos grupos dominantes e são reproduzidas na elaboração de saberes do cotidiano de cada indivíduo, o que resulta em estereótipos de objetos ou de pessoas, com poder de influenciar os comportamentos, os valores, os sentimentos, entre outros, interferindo na interação entre os sujeitos dos grupos sociais na vida em sociedade.

Classes dominantes e dominadas não possuem uma representação igual à do mundo que elas compartilham, mas o veem com olhos diferentes, julgam-no de acordo com critérios específicos e cada uma faz isso de acordo com suas próprias categorias. Para as primeiras o indivíduo é que é responsável por tudo o que lhe acontece e especialmente por seus fracassos. Para as segundas, os fracassos se devem sempre às circunstâncias que a sociedade cria para o indivíduo. (MOSCOVICI, 2003, p. 87)

As Representações Sociais são definidas previamente de forma a influenciar as ideias individuais e o senso comum dos indivíduos em sociedade. Determinando ideologicamente como se estabelece a relação entre o sujeito e o mundo, e vice-versa, seja para o grupo dominado (com a falta de identidade e a invisibilidade) ou para o dominante (o padrão de tudo que se almeja).

A humanidade vê o mundo e a si mesmo, reproduzindo o processo social em que vive. Nesse processo, de forma geral, há produção de conhecimento, todavia de senso comum. Por meio do senso comum, os indivíduos veiculam e reproduzem ideias, resultando uma nova forma de conhecimento, manifestadas por gestos, falas e comportamentos.

Para Moscovici (2003):

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. (MOSCOVICI, 2003, p. 46)

Sobre os elementos da representação, interessante destacar a face icônica e a face simbólica, onde a face icônica refere-se a imagem e abrange objetos, pessoas ou acontecimentos do mundo social, enquanto a face simbólica designa-se ao conceito, considerado como valor ou significado que o sujeito dá a essa imagem. Para Osti et al. (2013, p. 54), “a significação é capaz de conceber um objeto sem ele estar presente, dando sentido e o simbolizando. Enquanto a imagem compreende a atividade perceptiva pois recupera esse objeto dando-lhe concretude”.

Moscovici (2003) procurou identificar a gênese social da Representação Social que se inicia de forma geral nas relações sociais, mas especialmente nas instituições como as

representantes de religiões, nos meios de comunicações e na ciência. A tarefa é facilitar a comunicação entre as pessoas e definir o que elas vão pensar, pois entre outras características importantes as representações são carregadas de ideologias da classe dominante, com severas consequências para o indivíduo comum.

Ao pensar na Representação Social do cotidiano das pessoas é imprescindível observar que opiniões, ideias e informações são transmitidas através dos meios de comunicação e das organizações sociais, que por sua vez são recebidas e impostas na consciência individual que por sua parte passa a integrar a consciência coletiva, reproduzindo imagens com significados já pré-definidos e por conseguinte com valores sociais.

Com isso, as representações se tornam justificativas para diversas situações de exploração e opressão, como por exemplo, no período pós-abolição, em que a ideologia do racismo continuou a existir dentro de cada país, com discriminação e invisibilidade para as pessoas ex-escravizadas (in)desejadas. Na sociedade brasileira reforçam-se ideias carregadas de estigmas e reduções sobre a África e o povo negro africano, associadas de imagens estereotipadas criadas a partir dos pensamentos europeus e com um olhar colonial sobre o mundo e, especialmente desconhecido sobre o continente africano e a população negra.

O autor mostra que as representações são constituídas na prática de comunicação e são compartilhadas e inseridas em um mundo comum dos sujeitos. Diferentes culturas, com diferentes formas de organização do grupo social, muitas vezes são organizadas pela própria representação. Sobre esse assunto, Moscovici aborda que:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

As Representações Sociais implicam interações humanas, independentemente de ocorrerem entre duas pessoas ou grupos. Elas têm o poder de influenciar no comportamento dos indivíduos ou dos grupos que estão inseridos na coletividade, pois são conceitos pré-definidos sobre o mundo. Um exemplo dessa questão é que mesmo depois do período de escravização no Brasil, as pessoas negras continuaram excluídas da sociedade, pois permaneceram sendo reconhecidas como simples instrumentos de trabalho. Com isso, é possível perceber que as representações racistas foram e ainda são atualizadas para justificar a violência sobre as pessoas negras. Outro exemplo é a história única contada sobre a África e a

população africana, como se a única versão do colonizador fosse a verdadeira, entre outras questões; inclusive tratando o continente africano como um lugar reduzido. Os meios de comunicação em massa são uma forma de acelerar a circulação das Representações Sociais negativas, como por exemplo, a fome, a miséria e as doenças.

É importante destacar que as Representações Sociais são discursos sobre algo que são compartilhados por diversas pessoas, e nem sempre a Representação Social que mais circula na sociedade corresponderá à realidade. Nesse sentido, Moscovici (2003, p. 37) enfatiza que “enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, recitadas e rerepresentadas.”

Afinal, “as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2003, p. 210). Para o autor, todas as interações humanas, sejam individuais e coletivas, implicam as representações. Os sujeitos são seres pensantes que estabelecem questões e buscam respostas, pensam por si próprios, produzem e compartilham suas representações e realidades por eles colocadas, sendo que essas representações podem ser modificadas a partir de ações desenvolvidas socialmente.

A representação que temos de algo não está relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as decisões científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

A realidade é que a sociedade, em sua maioria, pensa conforme as Representações Sociais que lhes foram impostas, seja em relação aos indivíduos ou a agrupamentos. Elas estão inseridas nos discursos e pensamentos preexistentes desde o início da organização das sociedades humanas, são caracterizadas por ideologias e preconceitos, e qualificadas como verdades, por alguns grupos sociais. As representações compõem-se de combinações de imagens, tradições e percepções compartilhadas por diversas pessoas em suas coletividades, e também são herdadas de uma geração a outra, a qual reproduz para repetir algo já existente no passado e que ainda faz sentido no presente.

Ocorre dentro da sociedade uma mudança de paradigma quando as Representações Sociais provem das teorias científicas, pois elas provocam inquietação e debates nas pessoas, o que por sua vez permite uma nova aprendizagem e por conseguinte transformações que geram novos conhecimentos. A sociedade sempre terá representações que serão organizadas de forma inicial nas trocas sociais, todavia nas conversas e discussões, as representações são perpetuadas, do mesmo modo, as representações que se tem são resultado da própria vivência e pensamento, assim como, experiências em comum com os outros.

Os grupos dominantes sempre criaram representações dos grupos subalternos, por sua vez, os sujeitos organizados em coletividade, desde sempre, também formularam suas próprias representações, inclusive ressignificando representações anteriores. Todavia, a sociedade ainda é estruturada a partir do que foi produzido no passado e reproduzido no presente. Por exemplo, discriminar ou estigmatizar um grupo pela cor da pele tem ligação com uma Representação Social do século XV, mas que está vigente no pensamento coletivo atual. Essa questão é evidenciada na prática quando o indivíduo faz um discurso racista, preconceituoso e que fere uma pessoa, mesmo sabendo que tal ato é um crime passível de punição.

De acordo com Cavalcanti (1998, p. 31), as Representações Sociais se referem aos sistemas de concepções, imagens e valores que possuem um conceito cultural próprio e persistem das experiências individuais, que age e reage a partir de representações já produzidas anteriormente. Quando uma representação é apossada por um grupo, um partido, ou um órgão do Estado, ela é reestruturada e transformada em uma nova representação, que pode ter um novo significado ou pode reforçar significados antigos. A autora destaca que uma das funções das Representações Sociais seria a de “permitir a dominação de umas ideias sobre as outras”.

A Teoria da Representação Social de Moscovici (2003) pode colaborar com a explicação de conceitos gerados em processos de mudanças e permanências em contextos de exclusão de sujeitos, seja de forma a invisibilizá-los ou colocá-los de forma pejorativa, como por exemplo, as representações racistas elaboradas por grupos étnico-raciais dominantes. A representação é construída e acrescida de estereótipos e ideologias que são atribuídos pelo senso comum a grupos considerados minoritários e pode obter transformações a partir de outras visões da realidade transmitidas pela sociedade.

As Representações Sociais são definidas por Moscovici (2003) como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e

classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

A conversação é destacada pelo autor como o primeiro estado da comunicação, por sua vez, a comunicação só é possível porque as Representações Sociais permitiram um código comum. Esse conceito mostra que a maioria das sociedades aceita e assimila (de forma inconsciente) ideias elaboradas por grupos dominantes (como por exemplo, o Estado, a religião, a ciência e as instituições de forma geral) orientando suas condutas, das mais simples até as mais complexas.

A dupla função das Representações Sociais apresentada por Moscovici (2003) evidencia sua contribuição nos processos de formação de condutas, na orientação e controle da própria comunicação social. São também um conjunto de mecanismos de intervenção na sociedade, na medida em que dão significado às coisas, aos acontecimentos e às pessoas, com a intenção de controlar e normatizar as ações dos sujeitos. Um exemplo desta questão é o discurso sobre o “lugar do negro”, conforme as discussões de Lélia González (1982), construído desde o século XV sobre os povos negros, e que “induziu à conformidade” geral de toda a sociedade branca.

Ressaltando que as Representações Sociais são “teorias” sobre o mundo e a vida humana elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Ou seja, são conjuntos de conceitos, proposições, explicações originadas na vida cotidiana no decorrer das comunicações interpessoais. Há uma relação entre representação e comunicação, pois sem representação não haveria comunicação. Toda representação é social e construída na coletividade.

Moscovici (2003) constrói o conceito de Representações Sociais com a intenção de compreender as relações da sociedade do presente a partir de um conjunto de conceitos, de valores, ideias e práticas, o qual teria a função de ordenar e mediar a relação entre as pessoas e o mundo material.

As representações sociais [...] impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

A Teoria das Representações Sociais estuda formas de organização do conhecimento das sociedades, como mitos, lendas, entre outros. Tende a entender as lutas, os espaços e as formas de comunicação dos indivíduos e a produção dos saberes do cotidiano. Elas se fazem necessárias para a construção do conhecimento, principalmente por constituir o senso comum



e representar a forma como o indivíduo pensa, interpreta e confia em determinada realidade tanto sobre si quanto sobre os outros sujeitos. O sujeito é produto e produtor da realidade.

As representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente *não-problemática* e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros. Sendo que essa é a questão, as representações não podem ser conseguidas através do estudo de alguma crença ou conhecimento explícitos, nem ser criadas através de alguma deliberação específica. Ao contrário, elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos. Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas a vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos. (MOSCOVICI, 2003, p. 208)

As representações guiam o comportamento, e são validadas pelas pessoas que as utilizam, sejam em suas próprias ações cotidianas ou nas de outras pessoas do grupo social ao qual pertencem. Através das conversas, nas quais se elaboram os saberes populares e o senso comum, é possível identificar diferentes representações, pois elas se exprimem por meio da língua falada e escrita, da arte, da ciência, da religião. Inicia-se com as famílias, em seus vínculos e regras, contemplando também as relações econômicas e políticas.

“Toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la” (MOSCOVICI, 2003, p. 218).

A classe opressora faz as suas próprias Representações Sociais de diferentes grupos oprimidos, construíram imagens racistas que se perpetuaram na sociedade advindas de padrões europeus e que tiveram apoio na estrutura social brasileira, e no mundo como um todo, baseada na hierarquia e na exploração de grupos subalternizados. Os argumentos para explorar e se sentir superior a outros grupos mantem a Representação Social racista sobre todas as pessoas negras.

A Representação Social se relaciona à forma dos sujeitos sociais avaliarem um objeto e construírem nele um significado, esse significado passa a ser reproduzido e compartilhado pelo grupo, atuando no senso comum e se tornando uma regra de comunicação, ou seja, é uma ponte entre o mundo individual e o social. Por isso Moscovici (2003) considera que as Representações Sociais se constituem no senso comum dos indivíduos, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias.

De acordo com Moscovici (2003), as Representações Sociais possuem duas funções, e uma delas é convencionalizar o significado sobre objetos, pessoas ou acontecimentos, ou seja, elas lhes dão sentido, os localizam em uma determinada categoria, e aos poucos colocam alguns

como modelos de um específico grupo de pessoas. Desse modo, os indivíduos estão cercados de imagens, linguagens e culturas que são pensadas antecipadamente por grupos dominantes e visibilizadas por meio das representações aceitas e ressignificadas no grupo ao qual estão inseridos.

Segundo Michaelis (2022, s/p.), o conceito de imagem significa “representação exata ou bem semelhante de algo ou alguém; aquilo que simbólica ou realmente imita, personifica ou representa pessoa ou coisa”. A linguagem “é a faculdade que tem todo homem de comunicar e exprimir seus pensamentos e sentimentos”; e cultura pode ser definida como “conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamentos, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social”.

Além da imagem corresponder a representação da forma ou do aspecto do ser ou objeto em relação a outro, também são apossadas por indivíduos e coletividades para diálogos de várias naturezas. Já a linguagem é considerada um processo de socialização do indivíduo impulsionado pelo meio que vive, também se refere à função inata que permite ao ser humano simbolizar o seu pensamento e decifrar o pensamento do outro. Enquanto a cultura é um conhecimento adquirido das estruturas sociais, religiosas e intelectuais que são difundidas e vivenciadas por uma sociedade.

Assim, como afirma Moscovici (2003, p. 35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

O indivíduo não está livre de compor e seguir uma ideologia (crenças ancoradas em ideias e tradições do mundo) ligada à um grupo específico, que consiste em um instrumento para garantir que esse sujeito pense e comunique-se na sociedade. O desenvolvimento de representações relacionadas à África e aos negros africanos, são teorias elaboradas por discursos opressores, desenvolvidos há mais de quatrocentos anos, porém ainda continuam perpetuando-se na sociedade. Os pensamentos racistas e preconceituosos dependem de ideologias impostas na sociedade, que foram criadas e estão sempre em reformulação, pois em geral, analisa-se e transmite-se representações de representações. E nada é mais complicado que erradicar a falsa ideia que as deduções ou explicações que foram absorvidas pelo senso comum e que na realidade são estereotipadas.

As Representações Sociais também têm a função de serem prescritivas, isto é, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível” (MOSCOVICI, 2003, p. 36). Isso acontece porque aparecem no meio social, são transmitidas e reaparecem em forma de novas representações que reforçam a ideia anterior, além de determinar o que os sujeitos vão pensar, prescrevendo objetos e fenômenos sociais de forma impositiva, como “uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Importante também ressaltar, contudo, que na Teoria das Representações Sociais a realidade é dividida entre universos consensuais e universos reificados. O universo consensual está associado as teorias do senso comum, acessíveis a todos onde se encontram as práticas do dia a dia. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 49-50), no universo consensual, “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano, ou seja, o ser humano é a medida de todas as coisas”.

Em um universo consensual, Moscovici (2003, p. 50) ainda resalta que “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu princípio, ou seja, todos podem falar com a mesma competência”. Os indivíduos elaboram o real a partir de suas vivências, explicam e partilham assuntos sem serem especialistas.

Os universos reificados são mundos restritos, onde circulam os saberes e conhecimentos científicos ou as teorizações abstratas, com objetividade e rigor lógico e metodológico. Ou seja, circulam as ideias e pensamentos eruditos em geral. Para Moscovici (2003, p. 50), no universo reificado, “a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”, assim, esta sociedade “ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades.” Neste universo, a sociedade é percebida “como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais.” (MOSCOVICI, 2003, p. 51)

Apesar de terem essa diferenciação, ambos os universos se inter-relacionam e são indispensáveis para a vida humana, “pois se acredita na interpenetração desses universos em que os reificados inferem sentidos apropriados pelos consensuais, assim como os consensuais são ressignificados e ressignificantes dos universos reificados” (RODRIGUES; RANGEL, 2013, p. 547). Dessa forma, as ciências compreendem o universo reificado; já as Representações Sociais se constroem no universo consensual e circulam no cotidiano.

As ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. (MOSCOVICI, 2003, p. 52)

Na ciência, o conhecimento é elaborado a partir de teorias e metodologias científicas, no qual se dissemina seus conceitos, imagens e terminologias dentro de uma comunidade e posteriormente para toda sociedade por meio das publicações. Todavia o conhecimento científico não é compreendido por todas as pessoas, o que explica o porque de ainda estarmos com ideias e entendimentos errôneos de que questões que já foram superadas pela própria ciência.

Quando uma representação é apossada por um grupo, um partido, ou um órgão do Estado, ela é reestruturada e transformada em uma nova representação, que pode ter um novo significado ou pode reforçar significados antigos.

As ciências também tentam libertar o grupo social dos mitos criados no cotidiano, permitem a reflexão do real sentido do que é imposto para a sociedade, e a partir da ação de refletir é possível “abrir a mente” do ser humano para enxergar as representações existentes, além de ser capaz de desconstruir os preconceitos e estereótipos e mostrar a verdadeira história de um grupo, acontecimento ou lugar. As Representações Sociais trazem significados e serão compreensíveis para o indivíduo, ou grupo, desde que estejam de acordo com aquilo que ele defende ideologicamente.

Para compreender o fenômeno das Representações Sociais, pergunta-se: por que foram criadas essas representações? Para tornar familiar algo até então não-familiar, ou desconhecido, com a possibilidade de classificar, categorizar e dar nome aos novos acontecimentos e ideias que não se tinha contato, e isso, é uma das finalidades de todas as Representações Sociais.

As representações sociais são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso, enriquecido e transformado. [...] Ao criá-lo, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo “já visto” (dèjà vu) e já conhecido (dèjà connu) (MOSCOVICI, 2013, p. 58).

O autor nos mostra que o propósito das Representações Sociais é amenizar aquilo que é estranho quando ocorre o surgimento de um novo objeto na vida social, que por sua vez foi

introduzido no espaço por meio das interações humanas e das múltiplas visões de um grupo. Antes de ver e ouvir um lugar ou uma pessoa, estes já são julgados, classificados e reafirmados o sentido negativo ou positivo, com base numa Representação Social anterior. Trata-se de um sentimento estranho, onde prevalece a ideia de “eu já vivi” ou “eu já sei” ou uma sensação de familiaridade em uma situação nova e desconhecida.

Quando se tem uma Representação Social de um grupo, pessoa, fato ou lugar, é importante descobrir a característica incomum, às vezes negativas ou não, que estes absorvem. Um exemplo, seria uma pessoa negra como presidente do Brasil, que para muitas pessoas, traz desde sua possibilidade uma Representação Social negativa, pois isso é considerado incomum para a sociedade brasileira, porque a maioria dos governantes são pessoas da classe dominante branca. E quando se tem um negro em uma posição de alto poder, causa estranheza, como se aquele cargo profissional não fosse o lugar adequado. Este pensamento é uma Representação Social evidentemente racista, consequência do passado escravagista brasileiro, que mesmo após a abolição manteve a desvalorização e a invisibilidade das pessoas negras na sociedade.

Moscovici (2003) esclarece que se as Representações Sociais servem para familiarizar o não-familiar,

A primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. (MOSCOVICI, 2003, p. 25).

Ou seja, a ciência irá identificar as Representações Sociais utilizadas no senso comum e torná-las questionáveis, identificando os elementos ideológicos presentes.

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum. [...] Não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de pensamento [ancoragem e objetivação] baseados na memória e em conclusões passadas (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Moscovici (2003) enfatiza que quando se estuda o senso comum, estuda-se algo ligado à sociedade, aos indivíduos, à sua cultura, sua linguagem, e para o autor, o senso comum é “como todo conhecimento partilhado pela sociedade como um todo, entrelaçado com nossa linguagem, constitutivo de nossas relações e de nossas habilidades” (2003, p. 202). Afinal,

O senso comum está continuamente sendo criado e recriado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas. (MOSCOVICI, 2003, p. 95)

Para entender a produção do conhecimento a partir do senso comum, Moscovici (2003) considera enquanto sistema, que as Representações Sociais são elaboradas por dois processos: a ancoragem e a objetivação. No primeiro, os sujeitos conectam imagens reais e “tentam ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categoria e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60). No segundo mecanismo, os sujeitos tornam familiares teorias incomuns/desconhecidas em objetos novos e normais, sendo que isso possui o objetivo de “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existia no mundo físico [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

É dessa forma que os indivíduos vão criando as representações dos objetos com os quais se deparam no seu cotidiano e acerca dos quais precisam estabelecer atitudes, empreender alguma ação e elaborar práticas sociais. Num primeiro momento, busca-se estabelecer uma classificação daquele novo fato ou objeto, categorizando-o conforme os conhecimentos anteriores, passando posteriormente, a nomeá-lo e, por fim, transformando em um ente convencional e consensual. (PIMENTEL NETO; SILVA, 2021, p. 29-30)

Essa ancoragem é o processo, pelo qual, classifica o desconhecido (novo) em representações já existentes, ou seja, quando há uma inserção do que é estranho no pensamento já construído e os indivíduos ou grupos conectam imagens comuns de seu cotidiano aos novos elementos. Nesse processo, implica juízo de valor, pois ao ancorar, a sociedade classifica uma pessoa, uma ideia ou um objeto, e com isso, já se encaixam dentro de alguma categoria.

Santos (2019, p. 84) defende que a ancoragem como

instrumentalização do saber propicia compreender como os elementos da representação expressam as relações sociais, possibilitando que as pessoas possam se comunicar entre os grupos aos quais pertencem sob critérios comuns, com a mesma linguagem.

O processo de objetivação se refere as noções abstratas que são transformadas em algo tangível, pelo qual o indivíduo ou grupo associam imagens reais, concretas e precisas, retiradas do cotidiano, e associam aos novos esquemas conceituais que se apresentam e aos quais têm de lidar. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 71-72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”. Ou seja, objetivar uma imagem jamais visualizada com uma imagem já conhecida, facilitando assim o entendimento.

Moscovici (2003) argumenta que:

A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar. Mas a mesma operação que constrói um objeto dessa maneira é também constitutiva do sujeito. As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o

sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico.” (MOSCOVICI, 2003, p. 20-21)

Os mecanismos, ancoragem e objetivação, são utilizados pelos grupos sociais para promover uma familiaridade e aproximação com as mais distintas situações, fatos e objetos que lhe são inusuais e “suspeitos”, com isso, aparecem novas compreensões que influenciam no comportamento e nas ações individuais e coletivas, abalando a realidade social e cotidiana. Moscovici (2003) fala que é difícil modificar palavras, seres ou ideias não familiares, em expressões atuais, usuais, consideradas familiares. Então, os processos de ancoragem e objetivação são importantes para dar uma feição familiar à essas palavras ou expressões.

Em outras palavras, a ancoragem, além de ter o poder de transformar as representações já materializadas, também procura identificar a raiz da Representação Social e do seu objeto, e modifica a imagem concreta em um objeto de significado social amparado por pensamentos preestabelecidos do indivíduo. Enquanto, a objetivação é o processo no qual ocorre a materialização de um conceito ou ideia abstrata, conceitual, por intermédio de uma imagem tangível, tornando-se parte do dia a dia da sociedade.

Denise Jodelet (1990) distingue que a esquematização estruturante é uma das fases do processo de objetivação. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 28), na esquematização,

Uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações.

Cita-se essa fase do processo de objetivação, pois esta etapa refere-se a forma pela qual os elementos serão organizados em uma estrutura denominada de “núcleo figurativo” (MOSCOVICI, 2003, p. 72). Esse núcleo se refere a

um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias com valor de paradigma”. E quando “uma sociedade aceita esse paradigma, ou núcleo figurativo, torna-se comum falar sobre tudo relacionado a esse paradigma e a evocar palavras mais usadas referentes ao mesmo MOSCOVICI, 2003, p. 72-73).

Moscovici (2003) constata a elaboração de uma análise de estruturas cognitivas quanto a estrutura da Teoria das Representações Sociais. Uma hipótese é do núcleo central desenvolvida por Jean-Claude Abric (2000), pois nos dizeres de Moscovici (2003, p. 219), “cada representação social é composta de elementos cognitivos, ou esquemas estáveis, ao redor dos quais estão ordenados outros elementos cognitivos, ou esquemas periféricos”.

O núcleo central conceitua-se como um conjunto de elementos simbólicos que está relacionado à memória coletiva dando significação à representação, sendo, portanto, estável e resistente a transformações. O núcleo central é considerado a parte mais rígida da Representação Social e possui duas funções: geradora e organizadora, a partir das quais atribui sentido e determina os elos de significação entre os outros elementos. Para Abric (2001, p. 31), as Representações Sociais se referem a um “conjunto de informações, de crenças, de opiniões a respeito de um objeto social. Em torno desse objeto representado pelo sujeito/grupo, existem elementos organizados que se estruturam e se constituem em sistema sociocognitivo”.

As Representações Sociais necessitam da compreensão do processo de construção do senso comum, pois pressupõe analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes a essas representações. Para Moscovici (2003), a teoria deveria ser vista como uma forma de entender e comunicar o que já sabemos, ou seja, como formas de lidar com a memória. Reforçando essa ideia, Moscovici (2003) acrescenta que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78)

Esses dois mecanismos, ancoragem e objetivação, colaboram para criar um universo consensual, e a Representação Social é modelada e elaborada a partir de imagens que carregam crenças, julgamentos e preconceitos, que por sua vez são internalizados na mente dos sujeitos e dos grupos sociais.

Como apresenta Silva (2011, p. 29), “quando se trata de um indivíduo ou grupo estranho, ele não é julgado por si próprio, mas pela etnia, raça, classe ou nação a que pertence como os negros, os judeus, os ciganos, as mulheres, entre outros.”

Moscovici (2003, p. 58) confirma isso com os dizeres: “Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela”, pois todas as interações humanas estão permeadas por representações e o embate entre o conhecido e não familiar está presente nos universos consensuais, defendendo o que é familiar e originando ideias preconceituosas.

Para Moscovici (2003, p. 216), as Representações Sociais “são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens



do mundo e da existência”. Podem, entretanto, desempenhar diferentes funções: cognitivas – “ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações equivocadas”; sociais – “mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos” (MOSCOVICI, 2003, p. 218)

Nas palavras de Serge Moscovici (2003), a Representação Social é uma construção que o sujeito se apropria para entender o mundo e para se comunicar, colocando o senso comum como uma fonte de informação, sendo capaz de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. São significados impostos na sociedade e perpetuados em novas imagens, em novos discursos para reforçar representações anteriores.

Para aprofundar nas discussões sobre representações, serão abordadas as contribuições dos estudos de Stuart Hall (2016) que também colaboraram para o debate sobre as representações, atribuídas como produção do sentido pela linguagem. Tendo a linguagem como um dos principais elementos no processo de criação.

## **1.2 Perspectivas e contribuições sobre o conceito de Representação por Stuart Hall**

Stuart Hall (2016) foi um importante teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano que atuou no Reino Unido, contribuindo com pesquisas dos estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político. Seu trabalho é centrado em questões de hegemonia e de Estudos Culturais Britânicos, que estudam mudanças de pensamentos, conhecimento e debate sociais e culturais, além de compreender questões centrais e urgentes de uma sociedade, como por exemplo, estudos sobre preconceito racial e mídia.

O interesse em abordar os estudos de Hall (2016) nesta dissertação, primeiramente ocorre por valorizá-lo como um teórico negro que realiza pesquisas sobre as representações de pessoas negras, o que permitirá melhor compreender a abordagem sobre estereótipos racistas e suas relações com o poder.

Entre suas contribuições para o Campo da Comunicação, Hall (2016) tornou-se pesquisador dos estudos da teoria da recepção. Esse ramo da análise textual dá atenção à possibilidade de negociação e de oposição por parte da audiência no processo de recepção de um texto (compreendido como não apenas escrito, mas oral e visual). Isso significa que a audiência não é apenas uma receptora passiva de um texto. Sua recepção é um processo ativo, onde há negociação em torno da significação. O significado depende do contexto cultural da pessoa, fator que pode explicar por que alguns aceitam uma forma de leitura de um texto que outros rejeitam (HALL, 2016).

As pesquisas de Hall (2016) passaram por mudanças após ele observar a sociedade em que estava inserido, trocando seu tema de estudo para raça e comunicação, no qual era essencial

compreender que não existe apenas um tipo de racismo, mas há diferenças na identidade, na cultura, nos sistemas de crença e modos de vida. Assim, como estudou o que a mídia está representando quanto a raça, a etnicidade e o racismo, além de ser considerada uma propagadora em massa de representações sobre diversos grupos e sujeitos.

Em uma humanidade mergulhada nas imagens, o livro “Cultura e Representação” (HALL, 2016), trata as imagens que envolvem a sociedade, como estas ajudam a entender o funcionamento do mundo e como apresentam as realidades, os valores e as identidades, além da análise crítica dos efeitos da mídia na produção ou transformação de ideologias racistas presente na sociedade.

Segundo Hall (2016, p. 18), “a representação pela linguagem é essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos”. Nesta perspectiva a linguagem não é um reflexo da sociedade, mas um processo de produção e compartilhamento dos significados entre os indivíduos de uma mesma cultura.

Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. (HALL, 2016, p. 18)

A linguagem opera também como um sistema representacional, na qual há um repositório de valores e significados culturais que são acessados e compartilhados, atribuindo sentido às coisas. Por meio da linguagem são encontradas formas de descrever, codificar e simbolizar um fenômeno. A cultura permite criação e troca de significados dentro de um grupo ou sociedade, além de relacionar aos sentimentos, conceitos, ideias e o senso de pertencimento.

Para Hall (2016, p. 21), a “cultura diz respeito a significados compartilhados” de um grupo ou sociedade. Dessa forma, cultura é um conjunto de práticas que podem ou não influenciar a conduta dos indivíduos de uma sociedade, que por sua vez, as coisas do mundo recebem seus significados, que podem resultar na interpretação que é dada para algo ou alguém, pela forma que são utilizadas ou como são trazidas para as práticas.

Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. [...] Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. (HALL, 2016, p. 31)

Hall (2016) aborda que a representação utiliza da linguagem para apresentar ideias sobre o mundo, essas ideias por sua vez são carregadas de significados vinculados aos grupos que

detêm o poder, e estes normalizam as ações de controle por meio da construção de funções de identidades nos grupos.

A definição de representação por Hall (2016) parte da noção de que se trata de um processo em que os integrantes de uma determinada cultura utilizam da linguagem para a produção de sentidos. Essa perspectiva encara que o sentido dado às coisas do mundo é produzido pelos sujeitos, sendo uma prática social e, portanto, com base na abordagem construtivista, faz uma relação entre as coisas, os conceitos e os signos. Esses sentidos precisam ser interpretados e essa interpretação ocorre através da utilização de códigos — codificação ao inserir o sentido e decodificação ao ser interpretado. Os códigos, assim como os sentidos, não são fixos e imutáveis e são traduzidos através da linguagem. (PILAR, 2021, p. 55)

Hall (2016) apresenta que o conceito de representação passou a ocupar um novo e necessário lugar no estudo da cultura, em outras palavras, a representação seria a produção de sentido pela linguagem conectado à cultura, sendo que a mesma é um conjunto de valores ou significados compartilhados.

O conceito de representação possui uma distinção entres abordagens ou teorias:

1) a reflexiva, [em que] a linguagem reflete um significado que já existe no mundo dos objetos, pessoas ou eventos; 2) a intencional, onde a linguagem expressa somente o que o falante, o escritor ou pintor quer dizer, o significado intencional pretendido por ele ou ela; 3) a abordagem construtivista no qual o significado se constrói na linguagem e por meio dela. (HALL, 2016, p. 32)

A abordagem reflexiva confirma e repete o significado de objetos, pessoas, acontecimentos, presente na sociedade, utilizando para isso de palavras, signos, entre outros recursos. A abordagem intencional faz com que haja um reducionismo da representação às intenções do autor ou sujeito. Na abordagem construtivista, entende-se que o significado é construído na linguagem e por meio dela, ou seja, sem linguagem não há significado.

Hall (2016, p. 54) ressalta que, “o sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais. [...] é produzido pela prática, pelo trabalho, da representação. Ele é construído pela prática significante, isto é, aquela que produz sentidos”. Isso mostra que os sentidos são criados e perpassados por intermédio da linguagem, como por exemplo, pela escrita, pela fala, pelas imagens, objetos, expressões faciais, músicas, entre outras. Comunicar-se com o outro é entendê-lo de alguma forma e isso pode acontecer de maneiras diferentes que não a linguagem das palavras, além de permitir ter noção da própria identidade, sendo reelaborado de acordo com o período de vivência e experiência dentro de um grupo social.

Hall (2016) aborda que o conceito de um objeto, pessoa ou grupo é transferido da representação mental que o dominante possui para a sociedade através da palavra. “A palavra

indica ou representa o conceito, e pode ser usada para referenciar ou designar tanto um objeto ‘real’ quanto um objeto imaginário” (HALL, 2016, p. 33)

A representação é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios. (HALL, 2016, p. 34)

Hall (2016) salienta que grupos dominantes comandam as mídias em geral, constroem novos significados de estereótipos que já estão impostos na mente dos sujeitos, que por sua vez, reforçam ideias e pensamentos controladores de ações, o que facilita a perpetuação de algumas representações por meio da comunicação entre os indivíduos de uma mesma cultura. O autor apresenta a existência de dois processos ou sistemas de representação que “consiste em diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificar os conceitos, bem como em formas de estabelecer relações complexas entre eles” (HALL, 2016, p. 35).

No cerne do processo de significação na cultura surgem, então, dois ‘sistemas de representação’. O primeiro nos permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de um cadeia de equivalências, entre as coisas – pessoas, objetos, acontecimentos, ideias abstratas etc. – e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondência entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos, a relação entre ‘coisas’, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de ‘representação’. (HALL, 2016, p. 38)

Hall (2016) aborda que dentro de uma cultura existe dois sistemas de representação que se relacionam: o primeiro tem a função de dar sentido para as coisas do mundo, o que por sua vez está ligado a conceitos que já foram construídos e usados para controlar aquilo que está na mente dos indivíduos, de forma a classificar e organizar objetos, pessoas, grupos e acontecimentos em categorias. O segundo está relacionado à linguagem que possibilita a organização de um conjunto de correspondências entre o mapa conceitual das pessoas e o conjunto de signos que lhe são próprios da cultura em que estão inseridos.

Os grupos da classe dominante produzem significados, conceitos, símbolos e objetos carregados de ideologias racistas e preconceituosas, que por sua vez, são impostos na mente dos sujeitos de forma planejada e contínua, tendo assim, fortes consequências para grupos historicamente subordinados, como por exemplo, ataques racistas e a desvalorização social desses indivíduos.

Hall (2016, p. 34) ressalta que o primeiro sistema se refere as representações mentais, que trata que o sentido depende da relação entre as coisas no mundo e do sistema conceitual.

É o sistema pelo qual toda ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos é correlacionada a um conjunto de conceitos que nós carregamos. Em primeiro lugar, portanto, o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que põem ‘representar’ ou ‘se colocar como’ o mundo. Este sistema possibilita que façamos referências a coisas tanto dentro quanto fora de nossa mente.

Hall (2016, p. 36) enfatiza que “devemos ser capazes de representar e de trocar sentidos e conceitos – o que só podemos fazer quando também temos acesso a uma linguagem comum”. Assim, a linguagem apresenta como o segundo sistema de representação, no qual os mapas conceituais são compartilhados e compreendidos, e o termo usado para a linguagem carregada de sentidos, conceitos, palavras e imagens, é o signo, que “indicam ou representam conceitos, ideias e sentimentos que permitem aos outros ‘ler’, decodificar ou interpretar seus sentidos de maneira próxima à que fazemos, que constroem os sistemas de significados” (HALL, 2016, p. 37).

Segundo Michaelis (2022, s/p), signo é conceituado como “unidade linguística que consiste na combinação de uma imagem acústica, o significante, e de um conceito, o significado. Também é compreendido como a “denominação comum a qualquer objeto, forma ou fenômeno ou símbolo que representa uma realidade distinta de si mesmo”. Dessa maneira, os signos são utilizados na linguagem como ferramenta de representação para que os sujeitos de uma cultura possam interpretar o mundo e comunicar entre si.

A linguagem usa signos (realidade concreta) e símbolos (realidade abstrata por semelhança ou proximidade semântica) para representar pessoas, conceitos, ideias e sentimentos dentro de uma cultura. Na obra, o autor dá ênfase na abordagem construtivista, pois a importância da linguagem na forma como a representação é compreendida por Hall (2016) também teve influência do filósofo Ferdinand de Saussure e Michel Foucault, na qual a abordagem construtivista se divide em duas vertentes: a semiótica que é o estudo dos signos e seus significados, por influência dos trabalhos de Saussure; e a discursiva que tem influência dos estudos de Foucault.

Hall (2016) destaca a visão social construtivista dos estudos de Saussure sobre a representação e a forma com que seu modelo de linguagem confirmou a importância dos signos somente em um contexto de sistema de convenções compartilhadas. Deste modo, para Saussure, o signo pode ser analisado em dois elementos: o significante, que é o elemento tangível, perceptível e material do signo, e o significado que é o conceito abstrato do signo.

Havia, argumentou ele, a forma (a verdadeira palavra, imagem, foto etc.) e havia a ideia ou conceito na sua cabeça com qual a forma era associada. Saussure chamou o

primeiro elemento de significante, e o segundo elemento – o conceito correspondente que ele desencadeia na sua cabeça – de significado. (HALL, 2016, p. 57)

Para Hall (2016), o significante e o significado são necessários para produzir a representação, sendo sustentada por uma determinada cultura, com códigos e linguagens próprias. O autor apresenta ainda segundo Saussure (2012 apud HALL, 2016), a relação entre o significante e o significado, que é determinado pelos códigos culturais, não é constantemente fixa, uma vez que as palavras podem mudar de sentido. Se o sentido pode mudar e nunca é de forma definitiva, o que se segue é que “captar o sentido” deve envolver um processo de interpretação. Com isso, foi gerado nos estudos dos signos na cultura, e da cultura como tipo de linguagem, que Saussure propôs, que é conhecido atualmente como semiótica.

Outro autor citado foi o filósofo Michel Foucault (1977 apud HALL, 2016) que traz, no contexto da representação, a mudança do termo linguagem para o termo discurso. Para ele o sujeito torna-se o ponto central do funcionamento da linguagem, bem como o poder influencia no discurso e na formação do conhecimento. Hall (2016) aponta que desta forma, significados e práticas significantes são construídos dentro de um discurso.

Na abordagem semiótica, encontra-se a importância da conceitualização do significante e significado, e na abordagem discursiva, é possível verificar a forma como o discurso produz os sujeitos e define suas posições.

Hall (2016), ressalta que para Foucault, o conhecimento e o poder atuavam em conjunto nos discursos para regulamentar a conduta dos sujeitos, “ele se concentrou na relação entre conhecimento e poder, e em como este funcionava dentro do que o filósofo chamou de aparato institucional e suas tecnologias (técnicas)” (HALL, 2016, p. 86).

Foucault entendia que os sujeitos podem ser produtores de alguns textos e operam “dentro dos limites da episteme, da formação discursiva, do regime da verdade, de uma cultura e período particulares” (HALL, 2016, p. 99) e, portanto, também são produzidos pelo discurso.

O ‘sujeito’ de Foucault parece ser produzido por meio do discurso em dois sentidos ou lugares diferentes. Primeiro, o próprio discurso produz ‘sujeitos’ – figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz. Esses sujeitos têm os atributos que poderíamos esperar, como definidos pelo discurso: o homem louco, a mulher histérica, o homossexual, o criminoso individualizado, e assim por diante. Essas figuras são específicas para regimes discursivos e períodos históricos determinados. O discurso também produz um lugar para o sujeito (ou seja, o leitor ou espectador, que também está ‘sujeito ao’ discurso), onde seus significados e entendimentos específicos fazem sentido. Não é inevitável, nesse sentido, que todos os indivíduos em um dado período se tornem sujeitos de um discurso em especial, portadores de seu poder/conhecimento. Mas para que eles – nós – assim façam/façamos, é preciso se/nos colocar na posição da qual o discurso faz mais sentido, virando então seus ‘sujeitos’ ao ‘sujeitar’ nós mesmos aos seus significados, poder e regulação. Todos os discursos, assim, constroem posições de sujeito, das quais, sozinhos, eles fazem sentido. (HALL, 2016, p. 100)

Para Foucault, o sujeito é produzido pelo discurso, ou seja, os atributos relacionados à certas pessoas ou grupos são pré-definidos por ideologias, sejam positivas ou negativas. E esse mesmo discurso define também o lugar deste sujeito. Todavia, todos os sujeitos podem questionar os discursos e construir suas próprias posições, se diferenciando por suas características, seja de classe, gênero, raça e etnia. Caso contrário, se não forem capazes de identificar as posições que o discurso constrói, os mesmos ficarão expostos ao que foi pré-definido pelos grupos dominantes.

A definição de representação abordada por Hall (2016) parte da noção do que se refere um processo em que os indivíduos de uma cultura utilizam da linguagem repleta de signos que dão sentidos às coisas do mundo. Desta forma, segundo Hall (2016, p. 108) “representação pode ser entendida como a aceitação de um grau de relativismo cultural entre uma e outra cultura, certa falta de equivalência e a necessidade de tradução quando nos movemos de um universo conceitual de uma cultura para outra”.

Hall (2016) utiliza da abordagem dos estereótipos para analisar a representação como conceito e prática. Os estereótipos antigos ganham uma nova aparência e continuam comuns nas mídias de massa como prática de produção de significados, como por exemplo, representando pessoas negras na cultura popular e ocidental, utilizando de imagens negativas para marcar a diferença racial, “de forma valorativa, para definirem as representações racializadas de dois grupos distintos, em uma posição binária entre aceitável e inaceitável”. (PILAR, 2021, p. 44)

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou naturalizar a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditava os proprietários de escravos -, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico. (HALL, 2016, p. 171)

As representações sobre a diferença racial fica evidente durante o período da escravização, onde o negro era marcado por estereótipos de servidão cujo senhores brancos os vigiavam como se fossem animais valiosos ao ponto de puni-los de maneira torturante caso não cumprissem o trabalho ou fugissem. Essas representações se tornaram “normais”, servindo de justificativa para a opressão que esse grupo estigmatizado sofria nesta época de dor e sofrimento. Os escravizados foram estereotipados, isto é, foram reduzidos às características simplificadas e interpretadas como negativas pelo grupo branco dominante, “sendo reduzidos

à sua essência e aos significantes de suas diferenças físicas: lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largos, entre outros.”. (HALL, 2016, p. 173-174)

Para Hall (2016, p. 190) os estereótipos são um “conjunto de práticas representacionais”, ou seja, um fenômeno que reduz um grupo a determinadas características específicas, como se fossem “naturalmente inferiores”. São características preconcebidas sobre um grupo ou pessoa, que já são marcados imediatamente por imagens ou frases quando se pensa em caracterizá-los, isso ocorre por influência dos grupos dominantes por meio da mídia em geral, principalmente.

Para argumentar sobre o assunto, Hall (2016) recorre aos estudos de Richard Dyer (1977) para tratar sobre a diferença de tipificação e estereotipagem. A tipificação é o processo necessário na produção de sentidos, categorizando e classificando as coisas (pessoas, objetos, lugares, acontecimentos) em determinados grupos (idade, classe, gênero, nação, personalidade). Dessa maneira, a tipificação refere a “qualquer caracterização simples, vívida, memorável, facilmente compreendida e amplamente reconhecida, na qual alguns traços são promovidos e a mudança ou o ‘desenvolvimento’ é mantido em seu valor mínimo” (DYER, 1977, p. 28 apud HALL, 2016, p.191).

Hall (2016) ressalta que os estereótipos são mais rígidos que a tipificação, pois estabelece separação entre o que é aceitável e o inaceitável, o normal e o perverso, e o que pertence e o estrangeiro. Nos estereótipos, os indivíduos ou grupos são representados com poucas características simplificadas para poderem ser facilmente reconhecidas e compreendidas dentro da coletividade. Além de reduzir os sujeitos às características reais, a tática do estereótipo é “exagerá-las e simplificá-las”.

O autor cita alguns exemplos de estereótipos da época da escravização:

A preguiça, a fidelidade simples, o entretenimento tolo protagonizado por negros (*coonin*<sup>1</sup>), a malandragem e a infantilidade [...] e para o escravo de joelhos lhe restava a servidão, para o escravo pai Tomás, restando a sua tolerância cristã e para a *mammy*<sup>2</sup> restando sua fidelidade à casa dos brancos” (HALL, 2016, p. 173).

Importante ressaltar que estes estereótipos ainda são clássicos na sociedade, como a “mulher mulata gostosa” (um exemplo é a “Globeleza”, uma mulher que foi hipersexualizada); a “nega maluca” (uma expressão muito utilizada quando se deseja desqualificar uma reivindicação da mulher negra); a “negra mandona” (mulher negra batalhadora, forte, inabalável desde criança); e a “empregada fiel” (a mulher servil, quase como uma escrava,

---

<sup>1</sup> Estereótipo extremamente ofensivo para as pessoas negras. Coon é como são classificados os meninos negros travessos, malandros, descompromissados e que buscam vencer na vida sem muitos esforços.

<sup>2</sup> Estereótipo sobre a mulher negra retratada como a mãe preta cuidadora da casa, amiga e fiel aos patrões brancos.



sendo representada pela “Tia Anastácia”, tendo semelhança com a “imagem de controle da mammy” (COLLINS, 2019).

Para Hall (2016) nenhuma imagem leva um sentido verdadeiro ou fixo, mas existe uma tentativa em fixá-lo através de uma “prática representacional que intervém nos vários significados potenciais de uma imagem e tenta privilegiar um deles” (HALL, 2016, p. 142), denominando, assim de estereotipagem, uma prática de produção de significados, sendo importante para a representação da diferença racial.

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles. (HALL, 2016, p.192).

Hall considera que a estereotipagem é uma forma de poder que está interligada à produção do conhecimento, ou seja, “as práticas do que Foucault chamou de poder/conhecimento” (HALL, 2016, p. 194). Isso porque foi a partir da imagem estereotipada das pessoas negras que o discurso sobre a população negra foi produzido e é reproduzido na sociedade, sendo possível definir os excluídos como o ‘Outro’.

A estereotipagem “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”, além de tender a ocorrer onde existem maiores desigualdades de poder. (HALL, 2016, p. 191).

Na estereotipagem, então, estabelecemos uma conexão entre representação, diferença e poder [...] O poder tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira - dentro de um determinado “regime de representação”. Ele inclui o exercício do poder simbólico através de práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica. (HALL, 2016, p. 193).

A citação reflete que o poder envolve o conhecimento, a representação, as ideias, a liderança e não deve ser levado em consideração somente como uma forma de utilizar da força para exploração. O dominador possui poder sobre o dominado dentro da sociedade, induzindo e produzindo novos e antigos conceitos que podem ser encontrados em toda a parte, pois está sempre circulando. “O argumento é que todos — os poderosos e os sem poder — estão presos, embora não de forma igual, na circulação do poder” (HALL, 2016, p.197).

Um dos importantes aspectos que definem o processo de estereotipagem são o poder da fantasia e do fetichismo, considerados como efeitos inconscientes. No que se refere à relação entre estereotipagem e fantasia, Hall (2016) mostra a importância de perceber que os

estereótipos remetem à imaginação e ao que é fantasiado, quanto ao que é percebido como “real”, sendo que

as reproduções visuais das práticas de representação são apenas na metade da história. A outra metade – o significado mais profundo – encontra-se no que não está sendo dito, mas está sendo fantasiado, o que está implícito, mas não pode ser mostrado (HALL, 2016, p. 200).

Hall (2016, p. 198) aborda que durante o período de escravização, o “senhor branco” usava de sua autoridade sobre o negro para impedi-lo de suas responsabilidades em família, o tratando como uma criança. Esse fato deu-se o nome de “infantilização, entendida como uma forma de ‘castrar’ simbolicamente o homem negro, ou seja, privá-lo de sua ‘masculinidade’”. Ainda sobre isso, o “senhor branco” por muitas das vezes, fantasiava sobre o apetite sexual excessivo dos homens negros, que por sua vez, eles desejavam ter e secretamente invejavam o grupo minoritário.

A atitude consciente entre brancos – a saber, ‘os negros não são homens sérios, eles são apenas crianças’ – pode ser um ‘disfarce’, ou uma capa, para uma fantasia mais profunda, mais preocupante – ou seja, ‘os negros são realmente super-homens, mais bem-dotados que os brancos e sexualmente insaciáveis’”. (HALL, 2016, p. 199)

Essa citação confirma estereótipos bastante recorrentes aos homens negros em relação ao seu corpo e a sexualidade. Uma narrativa muito comum na sociedade como um todo, esses estereótipos compõem as expressões racistas que generalizam representações sociais opressoras seculares, com tom de piadas e brincadeiras que buscam naturalizar e reafirmar as organizações sociais.

De acordo com Hall (2016), a estereotipagem tem sua base apoiada na “fantasia e projeção” que por sua vez, introduz-se um enfoque sexual no processo de estereotipagem que nos leva para outros aspectos, que são os seus efeitos de “divisão e ambivalência”. Essas questões, segundo o autor, orientam para outro aspecto da estereotipagem, denominada como fetichismo.

Hall (2016, p. 205) coloca a fetichização como uma prática representacional que se configura a partir da “substituição do todo pela parte, de um sujeito por uma coisa – um objeto, um órgão, uma parte do corpo”.

O fetichismo nos leva para o reino onde a fantasia intervém na representação; para o nível no qual aquilo que é mostrado ou visto na representação só pode ser entendido em relação ao que não pode ser visto, ao que não pode ser mostrado. O fetichismo envolve substituir por um “objeto” uma força perigosa, mas proibida. (Hall, 2016, p. 206)

Segundo Michaelis (2022, s/p), o conceito de fetichismo se refere à “admiração extrema e ao interesse sexual por pessoas ou alguns objetos, geralmente por peças de vestuários, ou por algumas partes do corpo, entre outros”.

Nos estudos de Hall (2016), a objetificação da sexualidade se refere a uma espécie de fetichismo, como por exemplo, um homem ou uma mulher é fetichizado com base nas suas características, tais como ter um corpo pequeno e liso ou outros atributos físicos específicos que sejam ligados a características culturais, tais como ser submisso e passivo, ou seja, estereótipos sexualizados.

Determinados grupos são reduzidos em representações com estereótipos sexuais que os tornam vulgares e os diminuem diante da sociedade. Um exemplo é a sexualização de homens e mulheres negras em relação aos “desejos” do homem branco desde o período da escravização, e que até os dias atuais, visualizam os corpos negros como objeto para servir ao opressor.

Segundo Hall (2016, p. 207), o fetichismo envolve o processo de rejeição. Essa estratégia é extremamente relevante para a prática e é o meio encontrado para que um “poderoso fascínio, ou um desejo, seja satisfeito e ao mesmo tempo negado. Além disso, a prática também diz respeito ao deslocamento na representação de algo que é considerado tabu”.

Um exemplo citado por Hall (2016) para abordar as questões de fantasia e fetichismo, é o caso de Sarah “Saartje” Baartman (Figura 1), uma mulher africana conhecida como “Vênus Hotentote”, que teve seu corpo invadido e objetificado de forma sexual para apresentações, sendo retratada como um animal acorrentado e de forma patológica, pois estava fora do padrão das mulheres da cultura europeia.

Figura 1 – Sarah “Saartje” Baartman em exposições na Grã-Bretanha (1810)



Fonte: Foto SPL (<https://www.sciencephoto.com/search?q=sarah+baartman>)

Posteriormente, mesmo após sua morte, não era vista como uma pessoa, porque seu corpo foi transformado em objeto e sua sexualidade retratada de forma reduzida, ocorrendo a fragmentação de suas partes íntimas para estudos, no qual a classificaram e a examinaram com a justificativa de o que foi feito era pela Ciência.

Uma maneira de demarcação do ‘Outro’, de acordo com Hall (2016, p. 203) ocorre, como já foi dito, pela utilização da fantasia, do fetiche e da sexualidade. Neste caso, referindo a “marcação da diferença” ao citar como exemplo, Sarah Baartman, que foi levada da África do Sul para a Inglaterra em 1810 para ser exibida por seus atributos físicos (estatura baixa com nádegas avantajadas) para o público em Londres e Paris durante cinco anos. Seu corpo foi apresentado em um palco e explorado como um animal selvagem ou um objeto, dentro de uma jaula.

Saartje foi assimilada à ordem do natural e, portanto, comparando aos animais selvagens, como o macaco ou o orangotango; não à cultura humana. Essa naturalização da diferença era representada, sobretudo, por sexualidade. Ela foi reduzida a seu corpo e este, por sua vez, resumido a seus órgãos sexuais, que passaram a ser significantes essenciais de seu lugar no esquema universal das coisas. Nela, natureza e cultura coincidiam e, portanto, poderiam ser substituídas uma pela outra, ser lidas uma contra outra. (HALL, 2016, p. 205)

Ao tratar Sarah dessa forma, ela foi objetificada e transformada em um objeto, além de ter seus órgãos femininos desumanizados, “substituindo o todo pela parte, de um sujeito por uma coisa – um objeto, um órgão, uma parte do corpo.” (HALL, 2016, p. 205). Assim como foi reduzida e colocada entre oposições binárias, “primitiva” com o oposto de “civilizada”.

Hall (2016, p. 211) chama de “transcodificação”, a prática de dar um novo significado àquele já existente. Diante disso, o autor aborda estratégias que foram empregadas desde a década de 1960 para o combate ao racismo e no tratamento de outras questões dos movimentos sociais, que eram recorrentes nas representações de pessoas negras, que por sua vez, trouxeram novas construções de narrativas que buscavam reverter a visão negativa atribuídas aos negros na mídia em geral.

A primeira estratégia que Hall (2016) chamou de “inversão dos estereótipos” consiste na ressignificação de situações negativas, como por exemplo, pobre, subservientes, posições subalternas, sempre servos e bons em possibilidades de riqueza e poder. Nesta condição alguns filmes e novelas colocaram atores negros em papéis que lhes deram visibilidade, destacando o protagonismo negro em detrimento das pessoas brancas.

O autor cita filmes do cinema norte-americano das décadas de 1950 a 1970 que retratam homens negros hipersexualizados e sedutores em heróis, ricos e felizes, garanhões e “durões”.

Esses filmes conseguiram realizar uma contra estratégia com um único objetivo – inverter a avaliação dos estereótipos populares – e provaram que tal estratégia era capaz de oferecer sucesso de bilheteria e identificação da audiência. O público negro adorava os filmes, pois contavam com um elenco de atores negros em papéis glamorosos, ‘heroicos’ e ‘durões’; a audiência branca também começou a gostar deles porque continham todos os elementos dos gêneros cinematográficos populares. No entanto, entre os críticos, o reconhecimento do sucesso desses filmes como uma contra estratégia representacional não tem sido unânime. Eles passaram a ser vistos por muitos como filmes de ‘blaxploitation’ (exploração negra). (HALL, 2016, p. 214)

Por mais que estes filmes mostrassem os negros em papéis de maior protagonismo que os brancos, havia em contrapartida estereótipos que continuam, como por exemplo, a violência e a marginalização continuaram. Para a sociedade, de forma em geral, a população negra apareceu como um divertimento, como por exemplo, o negro representado como “durão” que pratica agressões e crimes, e também como o negro viril que está sempre rodeado de muitas mulheres para satisfazê-lo sexualmente. O fato de serem ricos e felizes era justificado por serem traficantes e corruptos, o que evidencia que o racismo não acabou. Estes filmes foram criticados por movimentos sociais, como as feministas negras que desaprovaram esse exagero na masculinidade do homem negro e a agressividade sexual em relação às mulheres.

A segunda estratégia é a tentativa de substituir as “imagens negativas em imagens positivas” de pessoas negras. Hall (2016, p. 216) ressalta que essa estratégia “tem o mérito de corrigir o equilíbrio e é sustentada pela aceitação da diferença. Ela inverte a oposição binária, privilegiando o termo subordinado, às vezes lendo o negativo de forma positiva.” Essa abordagem tenta construir uma identidade positiva para grupos que sempre foram vistos como objetos, apresentando uma diversidade nas representações raciais com a intenção de reduzir os estereótipos negativos antigos. Um exemplo foram as campanhas publicitárias utilizando modelos negros para apresentarem a diversidade étnico-racial.

A terceira estratégia refere-se em ver “através do olhar da representação”. Hall (2016) apresenta que essa estratégia está dentro das complexidades e incertezas da representação em si e tenta contestar a partir dessa esfera.

Está mais preocupada com as *formas* de representação racial do que com a introdução de um novo *conteúdo*. Ela aceita e funciona juntamente com o caráter instável e mutável do significado e entra, por assim dizer, em uma luta pela representação, embora reconheça que não haverá vitória final, pois não existe possibilidade de fixar o significado (HALL, 2016, p. 219).

O autor considera essa abordagem como a forma mais eficaz de contestar um regime racial de representação e estereótipos racistas, pois o olhar dominante se instala e se impõe diante da pluralidade de sentidos possíveis. Considerada como “ver a imagem por dentro”. O

estereótipo estabelece conexão entre representação, poder e diferença, e nessa abordagem faz com que os estereótipos aconteçam contra eles próprios. Um exemplo é o olhar para o corpo negro de forma positiva, como um lugar de resistência, invertendo a leitura do fetichismo e das fantasias racistas.

Adichie (2019, p. 26) ressalta que os estereótipos não são uma mentira, e sim, uma redução. Ou seja, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. A construção de estereótipos pode levar em conta a base teórica e histórica, e os grupos dominantes utilizam da mídia repetindo-os por muito tempo, podendo levar à falta de diversidade, o que acaba por fixar uma representação única na sociedade. É importante interrogar as origens de imagens estereotipadas e negativas, identificando quais os motivos ideológicos e políticos que as construíram, assim como quais os meios em que estão inseridas e como elas estão sendo criticadas ou aprovadas pela sociedade.

### **1.3 Imagens de Controle: categoria analítica do pensamento de Patrícia Hill Collins**

A socióloga, feminista e teórica negra norte-americana, Patrícia Hill Collins (2019) nasceu na Filadélfia em 1948. Filha única de uma família de classe trabalhadora, tendo seu pai como operário veterano da guerra e sua mãe como secretária, a autora formou-se em escolas públicas, onde passou por momentos de silenciamento e invisibilização, como consequência disso, permaneceu calada em várias situações.

Nas páginas iniciais de seu livro (COLLINS, 2019), a autora apresenta sua vivência de infância e relata que a partir de sua adolescência, entendeu que na escola, no ambiente de trabalho e nos espaços sociais, ela era a única ou uma das poucas mulheres negras da classe trabalhadora, o que evidenciou ainda mais o seu silenciamento.

Segundo Collins (2019), os processos de inferiorização estão interligados com as táticas manipuladas pelos grupos dominantes para manter os grupos minoritários excluídos de espaços de poder e da cidadania. Uma das formas do grupo dominante comandar e reprimir a sociedade racista foi criando mecanismos de segregação e exploração, entre eles estão o que Collins (2019) chamou de “imagens de controle”, que tem o poder de controlar o comportamento e silenciar de forma violenta os grupos historicamente oprimidos.

A primeira edição do livro “Black Feminist Thought” foi publicado em 1990, e foi traduzida em 2019 à edição brasileira como “Pensamento Feminista Negro” (COLLINS, 2019). A metodologia utilizada pela autora incluiu o pensamento de mulheres negras nos estudos

feministas, com o objetivo de dar voz e ao mesmo tempo demonstrar as diversas vozes de mulheres negras que foram silenciadas historicamente.

O intuito do Pensamento Feminista Negro está relacionado com a modificação das estruturas sociais, através da extinção de opressões impostas às mulheres negras, que por sua vez, ocupam a base da pirâmide social no sistema racista e colonial. Com o desenvolvimento do empoderamento das mulheres negras, levando em consideração o que Collins (2019) designa de Pensamento Feminista Negro como justiça social, mostrando a produção intelectual, o conhecimento e a política de mulheres negras. O conceito de justiça social se refere a construção moral e política baseada na igualdade de direitos e na solidariedade coletiva, sendo que devem ser garantidos à toda sociedade.

O pensamento feminista negro, a teoria social crítica das estadunidenses negras, reflete relações de poder semelhantes. Para as afro-americanas, a teoria social crítica abrange conjuntos de conhecimentos e práticas institucionais que tratam ativamente das principais questões enfrentadas pelas estadunidenses negras como coletividade. Tal pensamento é necessário porque as afro-americanas como grupo permanecem oprimidas em um contexto nacional caracterizado pela injustiça. Isso não significa que todas as afro-americanas desse grupo sejam oprimidas da mesma maneira nem que umas não oprimem as outras. A identidade do pensamento feminista negro como teoria social “crítica” reside em seu compromisso com a justiça, tanto para as estadunidenses negras como coletividade quanto para outros grupos oprimidos. (COLLINS, 2019, p. 43)

O Pensamento Feminista Negro, os saberes e os esforços de mulheres negras na constituição da Teoria Social Crítica refletem as experiências vividas em meio as opressões interseccionais de raça, classe, gênero, etnia, sexualidade, religião e nação. Este pensamento colabora com a luta contra essas opressões, além de não surgirem da imaginação social e sim da realidade na qual são subordinadas, auxiliando a sobreviver e a resistir ao tratamento que lhe são dadas. A Teoria Social Crítica manifesta como única perspectiva de se compreender as mulheres como um grupo historicamente oprimido, dominado e que ainda lutam para sobreviver às condições desfavoráveis dentro da sociedade.

Ao longo da história, a Teoria Social Crítica que Collins (2019) destaca é estimulada por dois fatores: a proteção dos direitos humanos e da classe trabalhadora. A autora apresenta como exemplos desses dois fatores, opressões que são vivenciadas por mulheres e homens negros, como a “segregação racial da moradia urbana”, pois viviam em bairros, escolas, igrejas e comunidades predominantemente negros e segregados racialmente. Esses grupos usam saberes baseados na ancestralidade da matriz africana para resistir as opressões e injustiças a que são submetidos. Uma outra opressão a que são submetidas as mulheres negras, refere-se à “exploração do trabalho baseada na agricultura e no trabalho doméstico” que permitiu criar

meios de suportar e desmitificar o racismo na prática. Dentro das casas das famílias brancas, as trabalhadoras domésticas criavam relações afetivas com os filhos das patroas, porém sabiam que jamais fariam parte daquela família.

O movimento feminista negro consiste em um cenário importante para a sociedade, dando respostas às opressões sofridas por muitas mulheres de grupos oprimidos, buscando entender as diversas formas de injustiças, pois não se viam representadas em movimentos feministas que desejavam a ascensão feminista branca. Dentro desses movimentos, a integração das mulheres seria um passo importante para que seja possível eliminar barreiras existentes na sociedade.

Sobre o Pensamento Feminista Negro, Bueno (2019, p. 25) aponta:

Embora sua visibilidade tenha aumentado nas últimas décadas, o feminismo negro não se constitui de forma responsiva ao feminismo branco e tampouco de um mero desdobramento dele. Feministas negras existem desde os primórdios do feminismo, o que nem sempre houve foi o reconhecimento destas enquanto feministas, devido ao racismo.

A pesquisadora ativista antirracista brasileira, Winnie Bueno (2019) pesquisou em sua dissertação o pensamento de Collins (2019) com enfoque no conceito de Imagens de Controle. Bueno (2019, p. 70) ressalta que “a matriz de dominação é um conceito sociológico relacionado aos níveis de poder, controle e opressão entre os diferentes grupos da sociedade. Na obra, Collins (2019) mostra como raça, classe, gênero e sexualidade se constituem em sistemas de opressões que se sustentam assim como, a interseccionalidade tem relação direta com as Imagens de Controle e estão associadas com a matriz de dominação.

O conceito de interseccionalidade, nos primeiros anos do século XXI, passou a ser amplamente apropriado por acadêmicos, militantes, profissionais e ativistas. No entanto, o conceito foi sistematizado em 1989, por Kimberlé Williams Crenshaw, ao perceber que em certas situações, haveria uma ligação entre diferentes identidades sociais, e quando isso ocorreria, a discriminação assume características singulares.

Crenshaw (2002, p. 177), conceitua interseccionalidade como:

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.



Neste sentido, é importante entender que o conceito de interseccionalidade é uma perspectiva da Teoria Social Crítica do Pensamento Feminista Negro. Através dessa categoria pode se explicar os eixos de poder e exploração relacionados a raça, etnia, gênero e classe, o que permite o aprofundamento reflexivo das opressões de sexualidade, identidade de gênero, geração, entre outras, pois os sistemas de dominação, se estruturam nos espaços sociais, econômicos e políticos, se articulam e podem ser inseparáveis, sendo um referencial importante para decifrar realidades das mulheres negras e suas experiências.

Collins (2019) utiliza os conceitos de interseccionalidade e matriz de dominação para observar como a opressão afeta as mulheres negras. A autora os difere como:

A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em contrapartida, a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão. (COLLINS, 2019, p. 57)

Segundo Collins (2019), a interseccionalidade refere-se ao entrecruzamento de eixos de opressões, principalmente de gênero, classe e raça que vão além de sexualidade, religião, idade e etnia, entre outras, as quais resultam em maior discriminação e desigualdades sociais nas vidas das minorias. O conceito de matriz de dominação constitui-se em organizações sociais de poder e controle historicamente na qual grupos dominantes estão inseridos e onde se originam e desenvolvem as opressões interseccionais.

Perante as desigualdades históricas associadas à luta de raça, classes e gênero, no Brasil, semelhantes as ideias de Collins (2019) sobre mulheres negras estadunidenses, Carla Akotirene (2019, p. 14), apresenta a interseccionalidade como sendo uma “sensibilidade analítica pensada por feministas negras”. Estas questões compreendem matrizes do Pensamento Feminista Negro e epistemologias que dialogam com as opressões contra as mulheres negras brasileiras.

O seu livro, “Interseccionalidade”, faz parte da Coleção Feminismos Plurais de Djamila Ribeiro, propõe uma revisão teórica sobre o conceito e o apresenta como ferramenta analítica e metodológica.

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se

filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros. (AKOTIRENE, 2019, p. 29)

A interseccionalidade perpassa os grupos oprimidos que sofrem discriminações cotidianamente impostas por opressões estruturantes da matriz de dominação, além de serem considerados inferiores em uma sociedade patriarcal, racista e machista. A interseccionalidade é importante para entender como começa o racismo e determina as discriminações, assim como as opressões são ressignificadas.

Akotirene (2019, p. 54) aponta que “a interseccionalidade pode ajudar a enxergarmos as opressões e combatê-las, reconhecendo que algumas opressões são mais dolorosas. E que às vezes somos oprimidos, mas às vezes somos opressores”. É possível compreender o impacto entre os eixos de opressões, a interação simultânea e contínua entre as identidades, e o quanto o feminismo tradicional não contempla mulheres negras em suas ideias, assim como o movimento negro não alcançou incluir as pautas das mulheres negras, em decorrência do machismo na época.

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir as diretrizes heterogêneas do ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível insisto utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (AKOTIRENE, 2019, p. 29).

Segundo a autora, a interseccionalidade refere-se ao modo de perceber a interação de duas ou mais opressões, que existem de maneiras inseparáveis. É preciso reconhecer que não é única para mulheres negras, uma vez que mulheres não-negras e demais gêneros também sofrem diferentes tipos de opressões, o que Akotirene (2019) sugere que elas precisam pensar de modo articulado suas experiências identitárias para melhor entendimento da questão.

A interseccionalidade pensa na identidade e na relação de poder que a matriz de dominação possui sobre as opressões, e quando a sociedade luta contra o racismo, é importante também lutar em conjunto com outras formas de violência, como o machismo, o capitalismo.

É importante entender o conceito de matriz de dominação para compreender o processo das Imagens de Controle, pois

Elas organizam ideologicamente a forma que as opressões se cruzam, independentemente da maneira com que as intersecções específicas podem ou não estar contidas em cada imagem de controle. A partir da ideia de matriz de dominação é possível compreender como os diferentes domínios de poder se rearticulam em experiência identitárias distintas. (BUENO, 2019, p. 82)

Na citação, a autora apresenta que as Imagens de Controle se constituem a partir de ideias racistas de grupos da classe dominante que formam a matriz dominante onde se articulam e se associam os sistemas de opressão, e por meio deste entendimento é possível refletir as diferentes histórias de experiências das mulheres negras como também opressões interseccionais vivenciadas por outros grupos, como por exemplo, LGBTQIAP+, homens e mulheres brancas, indígenas e demais grupos historicamente identificáveis. O conceito de matriz de dominação se “constitui uma mudança paradigmática na forma com que os estudos feministas vão analisar as opressões e operam enquanto sistemas de dominação sociais” (BUENO, 2019, p. 81).

Segundo Collins (2019), os estereótipos são representações que buscam normatizar determinado grupos às poucas características que lhe são impostas e influenciam negativamente a autopercepção do outro com a necessidade de promover e justificar as opressões. Quando pensados a partir de uma lógica de opressão, eles deixam de ser apenas representações para serem considerados Imagens de Controle, como por exemplo: histórias, mitos, entre outros, que naturalizam opressões inter cruzadas, como o racismo e o sexismo.

Os estereótipos, presentes nas Imagens de Controle, são representações com características negativas e simplificadas com a intenção de inferiorizar e desumanizar um sujeito ou grupo e sempre são articulados para sustentar o racismo, o sexismo, entre outras opressões.

Nos dizeres de Bueno (2019, p. 69-74), as Imagens de Controle não necessariamente são estereótipos, pois os ambos “se diferem a partir da forma com que as imagens de controle são manipuladas dentro dos sistemas de poder articulados por raça, classe, gênero e sexualidade” e “são articuladas a partir da autoridade que os grupos dominantes possuem para nomear os fatos sociais”.

Os estereótipos são resultados das Imagens de Controle para ditar como algumas opressões devem acontecer, seja de maneira inconsciente ou não, ou também de modo provisório ou contínuo. O estereótipo apresenta características simplificadas, sobre uma pessoa ou grupo, que podem ser facilmente reconhecidas e compreendidas por outros sujeitos ou grupos. Além de reduzir as pessoas em características limitadas, a estratégia do estereótipo é exagerá-las e desqualificá-las.

Neste sentido, de acordo com Collins (2019), os estereótipos, presentes nas Imagens de Controle, referem-se à ideias erradas sobre determinados grupos, como por exemplo, aquelas aplicadas às mulheres negras, que naturalizam situações de opressões, e que as obrigam a “tolerar” que outras pessoas as tratem de determinado jeito. Essas imagens não são destinadas

somente às mulheres, elas se aplicam em todos os grupos sociais, que acreditam e agem de acordo com elas. São usadas para dar sentido à realidade, o que por sua vez permite o controle por parte de quem possui o poder de construir as Imagens de Controle.

Podem ocorrer dois movimentos, um externo, no qual a sociedade enxerga um grupo por meio dessas Imagens de Controle; e outro interno, no qual o grupo desqualificado passa a acreditar no significado depreciativo que essas imagens falam sobre si, e por isso, se sentem diminuídos e inferiores a outras pessoas.

As Imagens de Controle existem desde antes do período de escravização, sendo utilizadas para controle social, e sempre atualizadas ao contexto histórico e aos objetivos dos grupos dominantes. Especialmente no período do tráfico de mulheres e homens negros da África houve a criação de imagens com significados desumanizantes para justificar o sequestro, a violência, o trabalho forçado e toda forma de abuso que foi realizada. Pós-abolição da escravização houve uma mudança sutil nas imagens ideológicas do sistema de opressão, pois não houve a supressão do racismo, pelo contrário, ele continua presente e recorrentemente fortalecido por imagens atualizadas ao contexto atual.

De acordo com Collins (2019, p. 135):

Retratar as afro-americanas com os estereótipos da *mammy*, da matriarca, da mãe dependente do Estado e da gostosa ajuda a justificar sua opressão. Desafiar essas imagens de controle é um dos temas principais do pensamento feminista negro.

Ao representar as mulheres negras com estereótipos que as desumanizam, os grupos da classe dominante branca justificam ideologicamente e perpetuam as violências que impuseram sobre elas por séculos, disseminando narrativas errôneas e racistas que fazem com que suas histórias e lutas fossem silenciadas e apagadas historicamente, cabendo ao Pensamento Feminista Negro fazer a denúncia, combater e provocar as Imagens de Controle de maneira crítica de forma a ressignificá-las.

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição da mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição de mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos. Hazel Carby sugere que o objetivo dos estereótipos não é 'refletir ou representar uma realidade, mas funcionar como um disfarce ou mistificação de relações sociais objetivas. Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana. (COLLINS, 2019, p. 135-136).

As Imagens de Controle consistem em uma estrutura ideológica relacionadas às matrizes de dominação, em geral utilizadas para desqualificar e dominar outros grupos humanos, sendo

que sua influência permanece no imaginário social por longos períodos. Entre outras questões, a ideologia dominante sempre encontra meios de revitalizar, e naturalizar, sua proposta de manipulação, trazendo sempre novas imagens com apelos que fazem sentido ao contexto histórico da época.

Representar as mulheres negras e outros grupos subalternos a partir de Imagens de Controle, ajuda a justificar violências, como o racismo e o sexismo. É um dos temas do Pensamento Feminista Negro é desafiar essas imagens.

As imagens de controle são a justificativa ideológica que sustenta a continuidade dos sistemas de dominação racistas e sexistas que buscam manter as mulheres negras em situação de injustiça social. São uma forma potente de atacar a assertividade e a resistência de mulheres negras à sua objetificação enquanto o outro da sociedade. Ao retratar as mulheres negras através de estereótipos que as desumanizam, os grupos dominantes estabelecem uma miríade de justificativas que busca perpetuar as inequidades sociais e violências que eles impõem às mulheres negras em todo o globo. As imagens de controle fazem parte de uma ideologia generalizada de dominação, que opera a partir de uma lógica autoritária de poder, que nomeia, caracteriza e manipula significados sobre as vidas de mulheres negras que são dissonantes daquilo que elas enunciam sobre si mesmas. (BUENO, 2019, p. 69)

As Imagens de Controle são sempre relacionadas com a desumanização de um grupo subalterno, são imagens impostas, padronizadas e estabelecidas por um grupo dominante, referendadas pelo senso comum. Elas são usadas para generalizar e desqualificar um indivíduo ou grupo social, para isso são refeitas e constantemente atualizadas. Fazem parte de uma dimensão de ideologia de dominação e são traçadas para que o racismo, o sexismo e outras formas de violências aparentem ser naturais, normais e inevitáveis na vida das minorias, o que por sua vez, garante a manutenção do grupo dominante no poder e no privilégio.

Trata-se da estereotipação da condição de ser uma mulher negra, atribuindo-lhe uma série de imagens negativas, que servem à justificação ideológica da opressão, da exploração e das práticas punitivas no contexto do sistema de justiça criminal e do sistema carcerário. A autora [Patrícia Hill Collins] deixa evidente que, enquanto as mulheres brancas das classes mais abastadas e as de classe média emergentes foram encorajadas a aspirar virtudes atreladas ao ideal tradicional de família: piedade, pureza, submissão e domesticidade, como desenvolvido anteriormente, as afro-americanas depararam com um conjunto diferente de imagens de controle, as quais refletem também a realidade brasileira. Portanto, firmou-se no imaginário social a concepção de certos lugares a serem ocupados pelas mulheres negras, que as tornam vulneráveis diante de estereótipos periféricos, que se somam a condições de classe e, portanto, de marginalidade. (PIMENTEL; WANDERLEY, 2020, p. 261)

A citação mostra os diferentes lugares sociais que as mulheres ocupam na sociedade, além de ressaltar que as opressões interseccionais de raça e classe estão ligadas diretamente com o período escravocrata. Com imagens negativas que foram construídas a partir de mitos, que por sua vez, são instrumentos de controle e poder das mulheres negras, nas quais foram estigmatizadas e hierarquizadas do ponto de vista dos grupos dominantes. Enquanto os corpos

de mulheres brancas são vinculados a fragilidade feminina, as associando ao ideal de família tradicional, consideradas como mulheres “de verdade” no sistema patriarcal, os corpos de mulheres negras eram vistos como exploração de trabalho, exóticos e sensuais prontos para serem violentados sexualmente, e considerados aptos para os crimes. Essas Imagens de Controle continuam presentes no imaginário social, ressaltando as desigualdades raciais e de classe entre as mulheres.

Nas palavras de Bueno (2019):

As imagens de controle são a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que historicamente são constituídos para que permaneçam no poder. As imagens de controle aplicadas às mulheres negras são baseadas centralmente em estereótipos articulados a partir das categorias de raça e sexualidade, sendo manipulados para conferirem às inequidades sociorraciais a aparência de naturalidade e inevitabilidade. Isso se dá porque as imagens de controle são articuladas no interior da história matriz de dominação que caracteriza a dinâmica intersectada na qual as opressões se manifestam. (BUENO, 2019, p. 71)

A citação ressalta que as opressões interseccionais de racismo e sexismo se convergem nas Imagens de Controle, que por sua vez, se articulam e se sustentam ideologicamente dentro de um sistema de dominação, formado por grupos autoritários da cultura eurocêntrica, com o poder de caracterizar e manipular representações sobre as mulheres negras. As Imagens de Controle são dinâmicas e passam por transformações ao longo do tempo histórico, apresentando uma falsa ideia de que não são mais racistas.

Collins (2019) analisa, então, estudos sobre os estereótipos associados às mulheres negras resultando em cinco Imagens de Controle: a *mammy*, a matriarca, a Welfare mother (mãe dependente do Estado), a Black Lady e a Jezebel. De acordo com Collins (2019), essas imagens são sempre danosas a esse grupo, mas acertam sobre todos os grupos sociais oprimidos.

A primeira imagem de controle descrita por Collins (2019) consiste na figura da *mammy* (Figura 2). Constituída no período da escravidão, refere-se ao estereótipo da trabalhadora doméstica ou babá negra escravizada ou liberta, como mão de obra barata, é considerada uma serviçal fiel e obediente às “famílias” brancas, a qual serve com amor e carinho, principalmente com as crianças da família, além de ser responsável por muitas tarefas domésticas. É a figura criada para

justificar a exploração econômica das escravas domésticas e mantida para explicar o confinamento das mulheres negras ao serviço doméstico, [...] representa o padrão normativo usado para avaliar o comportamento das mulheres negras em geral (COLLINS, 2019, p. 140)

Figura 2 – A mammy



Fonte: Filme “E o vento levou” (<https://www.uol.com.br/splash/colunas/roberto-sadovski/2020/06/12/e-o-vento-levou-apagar-filmes-da-historia-nao-vai-apagar-o-racismo.htm>)

Na mídia, na maioria das vezes, é uma personagem sem nome e sem história, solitária, representada como uma mulher negra gorda, de pele retinta e com a ideia de mãe preta no contexto brasileiro.

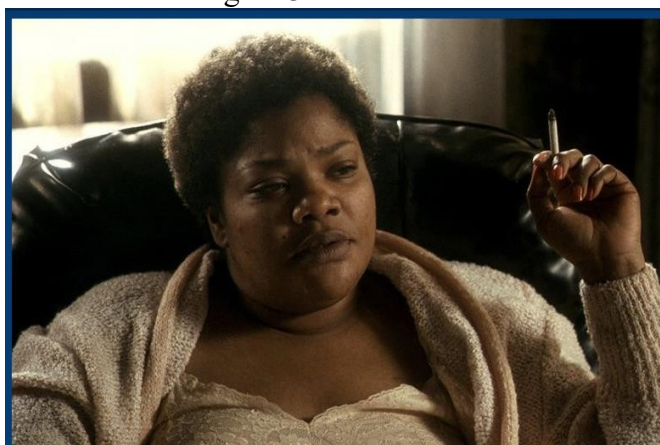
Em contraste, a imagem da *mammy* é a de uma mulher assexuada, uma mãe substituta de rosto negro, cuja devoção histórica a sua família branca dá lugar, hoje em dia, a novas expectativas. Espera-se que as *mammies* contemporâneas se comprometam totalmente com o trabalho. (COLLINS, 2019, p. 142-143)

A segunda imagem refere-se à *matriarca* (Figura 3), segundo Collins (2019), essa imagem está atrelada a imagem da *mammy*, representa o estereótipo da mulher negra forte, àquela que sempre dão conta de tudo. “Enquanto a *mammy* caracteriza a figura da mãe negra nas famílias brancas, a *matriarca* simboliza a figura materna nas famílias negras. A primeira representa a mãe negra boa, enquanto a segunda a mãe negra má” (COLLINS, 2019, p. 140).

A imagem da matriarca negra serve como um símbolo forte, tanto para as mulheres negras como para as brancas, do que pode dar errado se o poder patriarcal for desafiado. As mulheres agressivas e assertivas são punidas – abandonadas pelos parceiros, acabam na pobreza e são estigmatizadas como não femininas. A imagem da matriarca ou da mulher negra excessivamente forte também tem sido usada para influenciar o modo como os homens negros entendem a masculinidade negra. Muitos homens negros rejeitam as mulheres negras como cônjuges, sob o pretexto de que somos menos desejáveis que as brancas por sermos assertivas demais. (COLLINS, 2019, p. 148)

As mulheres negras são retratadas como forte demais e isso justifica a rejeição por parte dos homens negros, que as consideram poucas atrativas que as mulheres brancas, levando-as à solidão e a posições subalternas. Nesta imagem, a mulher negra leva a culpa pelos problemas nas comunidades negras, pois elas são mães solteiras, mantedora da sua própria família, e ao trabalharem fora, não cuidava dos seus filhos, que por sua vez, se tornavam problemáticos.

Figura 3 – A matriarca



Fonte: <https://twitter.com/winniebueno/status/1274110426524106759>

Consideradas desprovidas de feminilidade e extremamente agressivas e violentas, e não possuem relações afetivas, pois provavelmente eram castradoras e exigiam a submissão dos seus maridos negros. “A matriarca representa uma *mammy* fracassada, um estigma negativo aplicado às afro-americanas que ousassem rejeitar a imagem de serviçais submissas e diligentes” (COLLINS, 2019, p. 145)

A terceira imagem de controle *Welfare-mother* (Figura 4) ou “mãe dependente do Estado” de acordo com Collins (2019, p. 152), refere-se àquelas mulheres negras pobres da classe trabalhadora que fazem uso das assistências sociais providas pelo Estado, sendo possível perceber uma opressão de classe. “É retratada como uma pessoa acomodada, satisfeita com os auxílios concedidos pelo governo, que foge do trabalho e transmite valores negativos para os descendentes”. Com isso, são estereotipadas como preguiçosas, retratando a ideia de *mammy* fracassada, além de representadas como uma mulher solteira, pois também são indesejadas pelos homens negros.

Criar a imagem de controle da mãe dependente do Estado e estigmatizá-la como causadora de sua própria pobreza e da pobreza das comunidades afro-americanas desloca o ângulo de visão das fontes estruturais da pobreza e culpa as vítimas. Essa imagem fornece, assim, uma justificativa ideológica para o interesse do grupo dominante em limitar a fecundidade das mães negras, consideradas produtoras de um excesso de crianças economicamente improdutivas. (COLLINS, 2019, p. 152)

Essa imagem de controle serviu para compor a ideologia dominante que justificava a associação entre fecundidade das mulheres negras com as necessidades de política de violência, que também pode ser considerada como a versão recente da mulher procriadora que foi criada no decorrer da escravização. Collins (2019, p. 150) ressalta que a imagem da mulher procriadora “retratava as mulheres negras como as mais adequadas para ter filhos que as



brancas. Ao alegar que as mulheres negras eram capazes de ter filhos tão facilmente quanto os animais, (...) forneceu justificção para a interferência na vida reprodutiva das escravizadas”.

Figura 4 – A *Welfare-mother*



Fonte: <https://www.american-pictures.com/story/chapter-46.htm>

O Estado as culpabiliza por não terem ética no cuidado aos filhos, por serem irresponsáveis e acomodadas por procriarem para se beneficiarem dos recursos do Estado e não precisarem trabalhar fora. Essa falsa imagem tem ligação direta com a discriminação que ocorre no Brasil com as “assistências sociais de distribuição de renda”, como por exemplo, o antigo Bolsa Família, substituído pelo Auxílio Brasil.

Operou no Brasil, especialmente durante o período de ascensão das políticas de redistribuição de renda operadas nos governos presidenciais de Lula, a manifestação de um estereótipo semelhante ao da *welfare queen*, que é a ideia de que mulheres beneficiárias dos programas sociais, sobretudo do Bolsa Família., seriam acomodadas, preguiçosas e reproduzia para aumentar o valor do benefício social recebido. É um estereótipo que possui uma dimensão de raça e classe, uma vez que as destinatárias do Programa Bolsa Família são mulheres de baixa renda que em sua massiva maioria são negras. (BUENO, 2019, p. 98)

Essa imagem foi atualizada, após a década de 1980, para uma imagem ainda mais infeliz: a da “rainha da assistência social” (COLLINS, 2019, p. 152). Segundo a autora, a mãe dependente do Estado não seguia a ética e moral das comunidades afro-americanas e a “rainha da assistência social” é considerada como uma “mulher negra da classe trabalhadora altamente materialista, dominadora e sem parceiro homem” (COLLINS, 2019, p. 153).

A quarta imagem de controle denominada por Collins (2019) de *Black Lady* ou “*dama negra*” (Figura 5), designa as mulheres negras de classe média que já concluíram os estudos, trabalharam muito e conquistaram muito além do que as outras pessoas do seu grupo social.

Figura 5 – A *Black Lady* ou “*dama negra*”



Fonte: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/01/28/melhor-amiga-de-oprah-revela-como-ela-estava-no-sorteio-you-get-a-car.htm>

A princípio não aparenta ser uma imagem de controle, pois simboliza uma imagem positiva, pois não está associada às características negativas das Imagens de Controles anteriores, todavia, existe aqui uma falsa ideia de positividade.

Por um lado, parece ser mais uma versão da *mammy* moderna, ou seja, da profissional negra diligente, que trabalha duas vezes mais que os outros. Se assemelha a aspectos da tese do matriarcado – os empregos das damas negras são tão exigentes que elas não têm tempo para os homens e ser bem-sucedidas, elas se tornam menos femininas. As damas negras altamente instruídas são consideradas assertivas demais – é por isso que não conseguem homens para casar. (COLINS, 2019, p. 153-154)

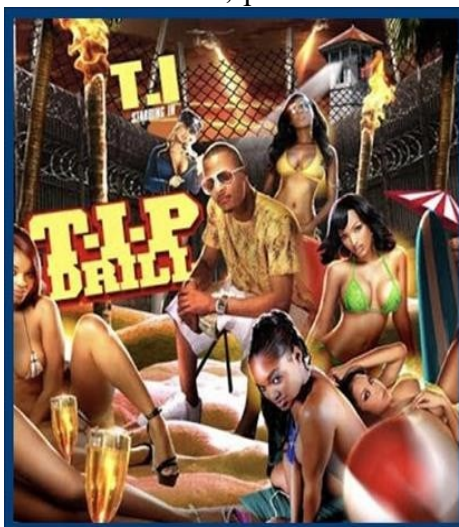
As damas negras em relação com a *mammy* se identificam no que refere à prioridade do emprego, quanto a outros campos sociais (como família, lazer, descanso, entre outros); com a matriarca se conectam com as características de serem fortes demais e exigentes nos relacionamentos, o que por sua vez não é um fator atrativo para o homem negro. Apesar de conquistarem os espaços acadêmicos e profissionais, por ações afirmativas ou não, seu mérito ainda é questionado.

A quinta imagem consiste na figura da “*Jezebel*” ou “prostituta ou hoochie”, segundo Collins (2019, p. 35), se referindo ao estereótipo da mulher negra altamente sexualizada, e vista como pervertida, que se veste de maneira sexualmente provocante, e possivelmente capaz de usar seu poder de atração, por meio do seu corpo, para enganar, manipular e conseguir o que almeja. “O nome tem origem em uma personagem bíblica”.

Representam uma forma desviante de sua sexualidade, já que os esforços para exercer controle sobre elas estão na base de sua opressão. Vistas como sexualmente agressivas, seus comportamentos justificavam, supostamente, os ataques sexuais, o que remete à ideia de que os homens são ativos e as mulheres devem ser passivas (COLLINS, 2019, p. 155)

Segundo Pilar (2021, p. 54), “a imagem surgiu na escravidão e se referia a mulheres negras que era reduzida a sua sexualidade e consideradas agressivas nesse quesito, o que servia como justificativa para que elas sofressem assédios sexuais.” A imagem da Jezebel (Figura 6), retrata uma objetificação a partir da animalização dos corpos e dos comportamentos de mulheres negras, sendo consideradas como promíscuas e predadoras sexuais, independentemente dos seus reais interesses.

Figura 6 – A “Jezebel, prostituta ou hoochie”



Fonte: <https://twitter.com/winniebueno/status/1274110452805623808>

As Imagens de Controle circulam com maior agilidade na sociedade devido às novas tecnologias, sendo disseminadas pelas mídias de forma geral, pelas agências governamentais e pelas instituições de ensino, “que acabam por reforçar as ideologias racistas a partir da massificação de representações” (BUENO, 2019, p. 71). Como por exemplo, a persistência de imagens sexualizadas de mulheres negras, principalmente em músicas, novelas e videocliques que continuam sendo exibidas em toda a sociedade. Fica evidente que os órgãos legislativos as mantêm, pois estabelecem quais narrativas são validadas, quais são censuradas e quais vão prevalecer na sociedade.

As imagens de controle das mulheres negras não são apenas enxertadas nas instituições sociais existentes, e sim tão amplamente difundidas que, embora imagens mudem na imaginação popular, a caracterização das mulheres negras como o Outro persiste. Significados, estereótipos e mitos específicos podem mudar, mas a ideologia geral da dominação parece ser características duradoura das opressões interseccionais. (COLLINS, 2019, p. 166)

Um exemplo de como as Imagens de Controle desprezam as mulheres negras, são os padrões de beleza, em especial, a cor da pele, tipo de cabelo e fenótipos. Por mais que as mulheres oprimidas são objetificadas e se preocupam em valorizar sua aparência, elas não conseguem viver de acordo com os padrões de beleza presentes na sociedade, porém é nítido que uma mulher de pele branca e o cabelo liso possuem privilégios em um sistema racista e que valoriza a branquitude.

As Imagens de Controle da *mammy* e da *Jezebel* podem ser relacionadas às imagens presentes no contexto brasileiro: “a doméstica, a mulata e a mãe preta” (GONZALEZ, 1984).

Essas imagens conduzem o comportamento, a vida das mulheres negras “(a doméstica: ser submissa a família a qual ela trabalha), a forma como elas são vistas na sociedade (a mulata: corpo objetificado visto apenas como um caminho para o prazer)” (PILAR, 2021, p. 58), além de terem como base, os estereótipos que são resultados das opressões de raça e gênero.

Um exemplo de representação na mídia para refletir sobre a imagem de controle da *Jezebel ou da mulata*, é a novela *Xica da Silva* (1990) com papel de protagonismo de Taís Araújo, que interpretou a história de uma escravizada de pouca idade, o que possibilita associar ao estereótipo de sexualização de crianças e jovens negros.

Segundo Collins (2019), todas as Imagens de Controle possuem relação com a sexualidade feminina.

Se a *jezebel* e sua forma atualizada, a *hoochie*, dizem do apetite sexual das mulheres negras; a *mammy* aponta para uma mulher negra que não tem desejo sexual; a *matriarca* não é passiva e, portanto, se torna uma “castradora de homens”; a *rainha da assistência social* e a *dama negra* se completam, sendo a primeira sobre mulheres negras que não seguem a moral comum, e a segunda de mulheres negras que seriam exigentes demais. (PILAR, 2021, p. 55)

Pilar (2021) ressalta que todas as Imagens de Controle possuem relação com o comportamento das mulheres negras, evidenciando que todos os estes “tipos” de mulheres negras são ruins e indesejáveis, o que justifica as formas de opressões sofridas por esse grupo.

Outra questão posta para as mulheres negras e que coloca as imagens ligadas ao período da escravização e que também representam o interesse da classe dominante branca é o padrão de beleza que essas mulheres devem seguir. E que quando elas não seguem o modelo de “perfeição” do cabelo, entre outros detalhes, e o comportamento desejado, ocorre a justificativa para a sua solidão. A referência europeia sempre irá colocar a beleza das mulheres não brancas como inferior, perpetuando novas e antigas representações negativas na coletividade.

Collins (2019) aponta as estratégias como instrumento de resistência às Imagens de Controle ao qual as mulheres afro-americanas estão submetidas, como forma de mudança de

imagens negativas por imagens positivas, resignificando o regime de representação. As formas de rejeitar tais imagens acontecem por quatro estratégias: 1) autodefinição; 2) autovalorização e respeito; 3) autossuficiência e independência; 4) a transformação do eu para o empoderamento pessoal, quando mulheres negras se colocam no centro dos debates como forma de luta e resistência.

A autodefinição busca “posicionar o ‘eu’ no centro da análise” (COLLINS, 2019, p. 203) com objetivo de que essas mulheres negras possam não só demonstrar a forma como se sentem em relação ao mundo, mas também entender o que essas opressões causaram nelas mesmas ao longo dos anos, a partir de um entendimento sobre sua identidade. A autodefinição tenta trazer uma mente livre e promove falas individuais que levarão a ações; essa autodefinição, apesar de partir de uma individualização, é construída em contextos coletivos, como os espaços seguros, “em vez de definir o ‘eu’ em oposição aos outros, a conexão entre os indivíduos proporciona às mulheres negras autodefinições mais profundas e mais significativas” (COLLINS, 2019, p. 205).

A partir da autodefinição se questiona a substituição de imagens negativas por positivas, pois esse processo também pode ocasionar novas opressões e “quando nós, mulheres negras, nos autodefinimos rejeitamos claramente o pressuposto de que aqueles em posição de autoridade para interpretar nossa realidade têm o direito de fazê-lo” (COLLINS, 2019, p. 206).

A autovalorização mostra sobre a força com que essas Imagens de Controle têm sobre as mulheres negras e a importância de se apreciar e se respeitar, pois “as afro-americanas que valorizam aqueles aspectos da condição de mulher negra que são estereotipados, ridicularizados e caluniados na academia e na mídia popular desafiam ideias básicas inerentes a uma ideologia de dominação” (COLLINS, 2019, p. 207). Esse processo de autovalorização e respeito próprio precisa caminhar em conjunto respeitando todos os grupos que compõem a sociedade.

Collins (2019) aborda o processo de autossuficiência e independência de mulheres negras à questão de sobrevivência como forma de resistir às Imagens de Controle, pois “põe claramente em xeque as ideias dominantes a respeito da feminilidade” (COLLINS, 2019, p. 209).

Outro aspecto se refere a mudança do “eu” e o empoderamento pessoal, em consequência de uma consciência coletiva. As transformações podem ocorrer no espaço pessoal e privado da consciência individual, pois “qualquer mulher negra que seja forçada a permanecer, como indivíduo, ‘inerte por fora’ pode desenvolver o ‘dentro’ de uma consciência transformadora como esfera da liberdade” (COLLINS, 2019, p. 211).

Segundo Collins (2019), essas quatro estratégias são importantes para o Feminismo Negro, pois as mulheres negras conseguem resistir e rejeitar as Imagens de Controle que foram construídas por grupos europeus historicamente dominantes. Novas narrativas e definições próprias precisam ser construídas, além de dar voz àquelas que foram silenciadas por séculos, reforçando a luta coletiva de empoderamento que será capaz de transformar as representações presentes na sociedade.

#### **1.4 Representação do Outro, (In)visibilidade e Estigma Social**

As representações que demarcam diferenças humanas sobre um determinado grupo são vivenciadas por meio das interações da sociedade. A representação do ‘Outro’, sempre como antagonista do ‘eu’, aparece nos estudos de Hall (2016) como uma abordagem ligada a raça, mostrando que foi criado quando o grupo padrão se refere ao grupo não-padrão a partir da binaridade entre branco e preto.

Ao marcar a diferença entre pessoas negras e pessoas brancas, de forma valorativa, eles também definiram as representações racializadas desses dois grupos, em uma posição binária entre aceitável e inaceitável. (PILAR, 2021, p. 44).

A categoria ‘Outro’ se refere a pessoa negra ou a pessoa não-branca, a partir de oposições binárias que são manipuladas e controladas. Sobre as oposições binárias, elas são “reducionistas e simplificadoras, e um dos polos é dominante, e aquele que inclui o outro dentro de seu corpo de operações, há sempre uma relação de poder entre os polos de uma oposição binária” (HALL, 2016, p. 154-155). O discurso racializado está estruturado em oposições binárias.

Há a poderosa oposição entre “civilização” (branco) e “selvageria” (negro). Existe a oposição entre as características biológicas ou corporais das “raças” “negra” e “branca”, polarizadas em seus extremos – significantes de uma diferença absoluta entre espécies ou “tipos” humanos. Estão presentes as abundantes distinções agrupadas em torno da suposta ligação, por um lado, entre as “raças” brancas e o desenvolvimento intelectual – requinte, aprendizagem e conhecimento, crença na razão, presença de instituições desenvolvidas, governo formal, leis e “contenção civilizada” em sua vida emocional, sexual e civil, os quais estão associados à “Cultura”. Por outro lado, a ligação entre as “raças” negras e tudo o que é instintivo – a expressão aberta da emoção e dos sentimentos em vez do intelecto, falta de “requinte civilizado” na vida sexual e social, dependência dos costumes e rituais e falta de desenvolvimento de instituições civis, tudo isso ligado à Natureza. Finalmente, há uma oposição polarizada entre “pureza racial de um lado e a “poluição, originada dos casamentos mistos, do hibridismo e de cruzamento raciais. (HALL, 2016, p. 167-168)

De acordo com Hall (2016), uma das abordagens teóricas sobre a diferença é a construção do significado através do diálogo com o Outro. Nesse sentido, o Outro é essencial

para o significado, assim sendo, “tudo que dizemos e significamos é modificado pela interação e pela troca com o outro” (HALL, 2016, p. 155).

Outra abordagem teórica sobre a diferença, relaciona-se, segundo Hall (2016), com o papel da diferença na nossa vida psíquica. Nesse sentido, o Outro é fundamental para a constituição do *self*. Sabendo que o sujeito branco identifica em duas partes em sua consciência: uma “boa” e acolhedora vista como *self*; a outra que é “má” e desprezada, é a que recai sobre o ‘Outro’ e o apresenta como algo externo. “A subjetividade surgirá e a percepção do *self* será formada somente através das relações simbólicas e inconscientes que o indivíduo forja com o Outro significativo que está fora de si – ou seja é diferente de si” (HALL, 2016, p. 159).

O autor nota que, embora as abordagens psicanalíticas do “Outro” possam parecer à primeira vista apenas positivas, há muitas implicações negativas. Como o “eu” ou a sua identidade não possui núcleo estável, o sujeito não é totalmente completo, unificado. “Nossa subjetividade é formada por este diálogo problemático, nunca concluído e inconsciente com o ‘Outro’ - com a internalização do ‘Outro’. É formada em relação a algo que nos completa, mas que, de certa forma, sempre nos falta” (HALL, 2016, p. 159).

Segundo Frantz Fanon (1986, *apud* HALL, 2016, p. 160), a “Teoria Psicanalítica” explica o racismo, pois argumenta que “a maioria da estereotipagem racial e a violência surgiram a partir da recusa do ‘Outro’ branco em reconhecer ‘do ponto de vista do outro’ a pessoa negra”. Também enfatiza que a diferença, nesse caso o ‘Outro’, é ambivalente, ou seja, pode tanto ser positiva quanto negativa.

Os pensamentos do Ocidente sobre a criação do ‘Outro’ impuseram a maneira como o ‘ser negro’ apareceu no cotidiano e demarcou a diferença racial no período colonial, desenvolvidos em três momentos. O primeiro teve início com o contato entre comerciantes europeus e África Ocidental no século XVI; no segundo ocorreu a colonização da África, como consequência a escravização e a “partilha” entre as potências europeias, e no terceiro momento, as migrações para a Europa e América do Norte pós Segunda Guerra Mundial dos países de Terceiro Mundo. Levando em conta, esses acontecimentos, originou-se alguns estereótipos mais marcantes de pessoas negras: “primitivos”; “pai Tomás”; “malandros”; “mães pretas”; “mal-encarados” (HALL, 2016, p. 177)

Os estereótipos são comuns em representações de pessoas negras, além de marcarem a diferença do Outro, reduzindo em características negativas. A representação de sujeitos subordinados como o ‘Outro’ da sociedade é fortalecida a partir de Imagens de Controle, as quais se cristalizam através de oposições binárias manipuladas para segregá-los de qualquer grupo social. A não identificação e a identificação inapropriada da identidade do ‘Outro’ pode

causar danos ou alteração ao colocar um grupo ou sujeito em uma posição falsa e reduzida. O grupo dominante utiliza de estereótipos para representar e fixar um discurso sobre o ‘Outro’, sempre com uma visão humilhante e desumana em imagens negativas e estereotipadas sobre indivíduos subalternizados.

Importante ressaltar que a “história única cria os estereótipos e fazem com que uma história se torne única e verdadeira”, assim como ressalta a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p. 14). A autora ressalta que os estereótipos não que sejam uma mentira, mas eles são incompletos e são uma redução das características de uma pessoa, de um grupo, de um objeto, de um lugar ou de um acontecimento. Um exemplo que Adichie (2019) destaca em seu livro “O perigo de uma história única”, é a respeito dá ênfase que é dada pelos grupos dominantes sobre as catástrofes existentes no continente africano, sendo que existem outras histórias muito importantes para serem contadas sobre a África e sua população. A autora ainda destaca que é necessário ter diversas narrativas ao ponto da população negra se sentir representada, “normal e comum” para estar à vontade de viver neste mundo e criar suas próprias histórias.

A demarcação de ‘Outro’, na perspectiva de Collins (2019), é estudada a partir das mulheres negras na sociedade. Os grupos subordinados considerados como estranhos, são rejeitados e vistos como uma ameaça, se tornam a base da definição do Outro na sociedade, pois tornam-se uma interpretação já estabelecida do que a classe dominante prefere reconhecer sobre si mesmo, podendo ser negativo ou positivo.

Manter imagens de mulheres negras estadunidenses como o outro justifica ideologicamente a opressão de raça, classe e gênero. Uma dessas ideias consiste no pensamento binário que categoriza pessoas, coisas e ideias segundo as diferenças que existem entre elas. Por exemplo, cada termo dos pares branco/preto, masculino/feminino, razão/emoção, cultura/natureza, fato/opinião, mente/corpo e sujeito/objeto tem significado apenas em relação a sua contraparte. Outra ideia básica diz respeito a como o pensamento binário dá forma à compreensão da diferença humana. Nesse pensamento, a diferença é definida em termos de opostos. Uma parte não é simplesmente diferente de sua contraparte; é inerentemente oposta a seu “outro”. Brancos e negros, homens e mulheres, pensamento e sentimento não são partes contrárias e complementares – são entidades fundamentalmente diferentes que se relacionam apenas como opostos. Não é possível incorporar o sentimento ao pensamento binário, definido em termos opostos, o sentimento retarda o pensamento e os valores obscurecem os fatos. (COLLINS, 2019, p. 136-137)

Entende-se por pensamento binário, quando são enxergados apenas duas possibilidades, em geral dois elementos opostos que categorizam pessoas, grupos, ideias de acordo com as diferenças existentes entre elas. Significa atacar um grupo para defender o outro.

Segundo Collins (2019) o pensamento binário é essencial nas estruturas das Imagens de Controle de grupos subalternizados, pois esse pensamento também está organizado nas políticas



de dominação que caracterizou a escravização dos povos africanos, o colonialismo e o neocolonialismo.

Collins (2019) ressalta que a partir de pesquisas feministas e teóricas sociais negras destaca que a objetificação de mulheres e homens negros é uma justificativa para as opressões vivenciadas por estes grupos, além de ser um processo presente no pensamento binário.

A objetificação é fundamental para esse processo de diferenças formadas por oposição. No pensamento binário, um elemento é objetificado como o Outro e visto como um objeto a ser manipulado e controlado. [...] Segundo uma análise marxista do binário cultura/natureza, a história pode ser vista como processo em que os seres humanos objetificam constantemente o mundo natural para controlá-lo e explorá-lo. A cultura é definida como o oposto de uma natureza objetificada. Se não for domesticada, essa natureza selvagem e primitiva pode destruir uma cultura mais civilizada. (COLLINS, 2019, p. 137)

O pensamento binário está sustentado pela objetificação de mulheres negras como o Outro da sociedade, no qual opressões interseccionais são justificadas ideologicamente por uma matriz de dominação, onde esse processo de diferenciação cria categorias opostas fundamentais para a articulação das Imagens de Controle.

Bueno (2019, p. 76) justifica que “as imagens de controle informam um processo de diferenças que se dá a partir das lógicas do pensamento binário, e a objetificação de mulheres negras enquanto o Outro da sociedade é o que organiza o controle”.

Um exemplo importante que Collins (2019) apresenta sobre a objetificação se dá pelo trabalho doméstico de mulheres negras e as Imagens de Controle que são presentes nas opressões de exploração econômica.

Fazer as mulheres negras trabalharem como se fossem animais ou “mulas do mundo” é uma forma de objetificação. Os rituais de deferência, por exemplo, chamar as trabalhadoras domésticas negras de “meninas”, permitem que os empregadores as tratem como crianças, como seres humanos menos capazes. (COLLINS, 2019, p. 138)

A autora mostra que a animalização de mulheres negras é um processo de objetificação grave, para que isso ocorra o Outro é considerado invisível, o que permite a justificativa para as severas opressões que esses grupos sofrem desde o período da escravização. Apesar desse tratamento ser considerado desumano e racista, eles se perpetuam nos dias atuais. Isso confirma o poder que o pensamento binário e a diferença por oposições das Imagens de Controle exercem nas opressões.

Os estereótipos contidos nas representações sociais do povo negro constituíram-se na gênese dos processos de auto rejeição e rejeição ao seu outro assemelhado, bem como pelo alijamento e desrespeito por parte dos outros grupos étnicos/raciais (SILVA, 2019, p. 109-110).

Essas marcas negativas foram criadas por um grupo dominante, desde o período escravocrata, para subjugar determinados grupos sociais, como se estes representassem algo de mal e uma ameaça à sociedade. Por sua vez, a sociedade estabelece categorias que os indivíduos devem pertencer, e essas representações criadas transformam os sujeitos discriminados em pessoas más, criminosas, desprovidas de potencialidades.

Os estereótipos são representações com características negativas e simplificadas com a intenção de inferiorizar e desumanizar um sujeito ou grupo. São resultados das Imagens de Controle para ditar como algumas opressões devem acontecer seja de forma inconsciente e contínua. As Representações Sociais fazem parte do processo de formação de identidade e em sua grande maioria reproduzem estereótipos que são interiorizados pela sociedade e devolvidas por ela de maneira normativa e reguladora.

Quando as Representações Sociais são constituídas, elas passam a ter significado para o sujeito e com isso, ele passa a ter reação. O sujeito terá capacidade de inserir algo, pessoa, acontecimento ou objeto em uma determinada categoria, onde ele classifica, rotula e nomeia os novos acontecimentos e ideias com as quais não se tinha contato anteriormente. Tudo que é estranho, atrai e chama atenção das pessoas, enquanto ao mesmo tempo, elas questionam tal fato, imagens, ideias, e relacionam com as ideias que já possuem de mundo, desenvolvendo a partir daí o que assimilará ou não.

A partir de representações desumanizadas os sujeitos são estigmatizados socialmente e anulados diante da sociedade, impondo perda da identidade social, redução de oportunidades e uma imagem deteriorada, entre outras situações. Os grupos estigmatizados são demarcados por suas diferenças no contexto social, separando-os dos sujeitos “normais”. Dentro de uma sociedade que classifica as pessoas segundo padrões determinados por grupos específicos, o diferente, segundo padrões definidos pelos grupos dominantes, é estigmatizado. E por serem estigmatizados passam a ser invisíveis, sem voz, sem espaço, sem função e apagados nas relações com o Outro.

Durante o período da escravização, além dos africanos perderem sua liberdade, também perderam sua identidade resultando na invisibilidade. Nesta época cruel, na maioria dos casos, os escravizados não eram nomeados ou seu nome não era conhecido, recebendo o sobrenome dos proprietários, sendo tratados como mercadoria e tendo sua identidade negada. “De certa maneira, a representação social dominante em relação ao escravo reforça a falta de identidade e, portanto, a sua invisibilidade” (GIRON; RADÜNZ, 2012, p. 146)

A discussão a respeito da invisibilidade social é um fenômeno recente, ou seja, um fenômeno pós-moderno. A invisibilidade em si não é fato novo, na verdade ela se faz presente, por exemplo, nas memórias do século XIX que (in)visibilizaram o negro (GIRON; RADÚNZ, 2012, p. 145)

O conceito de invisibilidade social remete aos sujeitos e grupos que são vistos como invisíveis socialmente, seja por preconceito ou pela indiferença quanto aos fatores sociais, econômicos, estéticos, entre outros e esse fenômeno atinge principalmente aqueles que estão à margem da sociedade.

De acordo com os autores Giron e Radünz (2012, p. 144) “o surgimento da palavra invisibilidade data de 1679”, o que indica que antes o termo e seu significado não eram utilizados.

A invisibilidade social decorre do estigma e do preconceito. O fenômeno estudado pelas ciências sociais trata de como os indivíduos da classe dominada se tornam invisíveis (e de certa forma transparentes) para indivíduos da classe social dominante ou de outro grupo estabelecido no poder. (GIRON; RADÚNZ, 2012, p. 144)

Apesar das pessoas negras serem mais de 50% da população brasileira, o país carrega o estigma da invisibilidade racial, os mantendo ainda mais invisíveis em diversos espaços. Essa exclusão está naturalizada e é reproduzida na mídia de forma geral e nos livros didáticos especificamente, apresentando um papel importante na reprodução de Imagens de Controle que trazem discursos racistas que normalizam a condição de subalternidade do negro, o que afeta a forma pela qual a sociedade trata os grupos minoritários. Por mais que tenha mudado a representação das diferenças de classes sociais, o povo africano e afro-brasileiro ainda aparece sem protagonismo e sempre no plano de fundo, sem família e sem nomes. São milhões de pessoas que vivenciam ao apagamento histórico diariamente.

Erving Goffman (1988, p. 4), sociólogo norte-americano, por sua vez, apresenta o conceito de estigma, entendido como “marcas sociais construídas historicamente para a sujeição de indivíduos considerados fora do padrão da normalidade, definindo como a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena”. Essas marcas estão relacionadas com a identidade social dos sujeitos e grupos excluídos que têm direitos e oportunidades negados na sociedade. O sociólogo afirma que o estigma pode ocorrer devido a três circunstâncias:

Estigma é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. São classificáveis em três espécies: primeiramente os defeitos físicos ou abominações do corpo; em segundo lugar as culpas de caráter individual, como desonestidade, prisão, vícios, homossexualismo, desemprego etc.; em terceiro lugar em estigmas que tangem às raças, nações, religiões. (GOFFMAN, 1988, p.13-14).

Os estigmas sociais são atribuídos aos preconceitos, estereótipos e o medo do desconhecido que a sociedade faz sobre os grupos minoritários, sendo caracterizados como indesejáveis e rotulados de criminosos, preguiçosos, e como ameaça. Um exemplo deste estigma foi criado em relação ao continente africano, classificado como primitivo, pobre, selvagem, folclórico e demoníaco, entre outras características desfavoráveis. Com essas denominações pode-se identificar a perpetuação de imagens negativas sobre a população negra da África e o silenciamento dos conteúdos acerca do continente africano, apresentando uma história calcada numa perspectiva única e eurocêntrica.

Assim, no campo das representações estão presentes as disputas pela hegemonia social das diferentes classes e frações de classe. Dessa maneira, é possível acompanhar as contradições tanto no discurso dos dominadores como na lembrança dos dominados, e assim entender como se construiu as representações em relação ao negro escravo e sua posterior condição de liberto. (GIRON E RADÜNZ, 2012, p. 146)

A base do racismo é o estigma que desumaniza o Outro e como consequência da estigmatização, entende-se como se construiu as Representações Sociais em relação ao africano escravizado e sua posterior condição de liberto, reforçando a falta de identidade e a sua invisibilidade na sociedade.

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis, funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução. (SILVA, 2011, p. 30-31)

As Representações Sociais, entre elas as Imagens de Controle, estão na base do Racismo Estrutural, contribuindo para a justificativa das desigualdades e das diversas opressões que atingem a população negra, e a própria África como um continente. O povo negro teve e ainda tem sua história, sua ancestralidade, sua cultura e contribuições no campo social, cultural, político e religioso silenciados e invisibilizados. No Brasil especialmente, existe o apagamento histórico da importância das contribuições dos povos africanos na formação social, econômica e cultural nacional. A luta hoje do Movimento Negro, entre outras questões, é por este reconhecimento, pois sempre resistiu às opressões do cotidiano e reivindicou direitos e condições iguais.

## **1.5 Pesquisas sobre Representações Sociais no Ensino de Geografia**

Uma importante referência sobre a Representação Social é a professora Josélia Saraiva e Silva (2021), pesquisadora no estado do Piauí, que orientou trabalhos de pesquisa de Mestrado resultando na obra “Representações Sociais e Ensino de Geografia”, com sete textos voltados para diversos temas da Geografia, tais como: espaço geográfico; conceito de paisagem; recursos didáticos não convencionais; processos migratórios e docência em Geografia.

Silva (2021) foi escolhida para compor esta dissertação, porque suas investigações na Geografia têm como base a abordagem da teoria desenvolvida por Serge Moscovici (2003). Em suas pesquisas se preocupa com questões relacionadas com as vivências e práticas desenvolvidas pelos professores, e se o conhecimento por eles elaborado é ou não orientado pelo conhecimento científico, ou se é influenciado por elementos do senso comum. Seu objetivo é identificar o modo de pensar e tomar decisões dos professores, e quais são as Representações Sociais presentes.

As Representações Sociais são construídas por grupos dominantes e são reafirmadas, ou não, na interação dos sujeitos com o contexto histórico e social do qual as pessoas estão inseridas, o que por sua vez, são importantes para organização do comportamento e do modo como os indivíduos se relacionam em seu cotidiano.

Silva (2021) identificou a necessidade de investigar o ensino e a aprendizagem em Geografia e o processo de construção de conceitos geográficos essenciais, para tanto contou com a colaboração de professores pesquisadores, considerados como agentes do processo da escrita de trabalhos sobre Representações Sociais e Ensino de Geografia, apresentando a importância dos conhecimentos naturalizados pelo senso comum que fazem parte do cotidiano da prática docente na Educação Básica.

O referencial teórico da obra em estudo utiliza das ideias da Teoria Psicossocial de Serge Moscovici (2003), associando com as contribuições de teorias complementares de outros teóricos, como a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais de Jean-Claude Abric (2001).

Como metodologia, as pesquisas utilizaram a estrutura da teoria proposta por Abric (2001), pois usaram o software EVOC para o tratamento dos dados levantados por meio do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), com recursos que são permitidos análises e identificação dos elementos e a estrutura da Representação Social, seguindo da etapa de agrupamento das palavras lembradas pelos sujeitos e interpretação dos motivos das expressões apresentadas no teste.

O primeiro trabalho é de autoria da professora Josélia Saraiva e Silva (2021): “Ensino de Geografia e Representação Social: uma introdução”, que descreve a sobre o tema principal

desta coletânea, trazendo os resultados de dez anos de sua pesquisa. O trabalho verificou que mesmo com as atualizações das práticas nos processos de formação de docentes, ainda há uma repetição no padrão de aulas executadas pelos professores de Geografia da Educação Básica. A autora identificou que as Representações Sociais utilizadas na prática docente em Geografia em escolas públicas de Teresina-PI não estão atualizadas de acordo com os conhecimentos da Geografia Escolar.

Silva (2021) traz em seu texto pressupostos iniciais da formulação da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em 1961, mostrando que ainda possui poder de explicar as ações praticadas por sujeitos e grupos nas sociedades.

A ideia de representação social, introduzida por Moscovici, parte do pressuposto de que a realidade é inatingível e que, portanto, mesmo tendo alcançado um nível tecnológico bem avançado, vivemos imersos em representações. Sendo assim, podemos denominar várias delas de “sociais”. (SILVA, 2021, p. 18-19)

Inicialmente, as representações foram estudadas na Psicologia e na Sociologia, embora existam outras áreas fazendo a articulação com a teoria. Para aproximar da ideia de Moscovici (2003), Jodelet (2001, p. 22) desenvolve o conceito de Representação Social, como “uma maneira de conhecimento, que foi elaborada e partilhada socialmente capaz de contribuir para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Sobre esse entendimento, podemos acrescentar que uma representação social apresenta funções na vida social, advindas de uma racionalidade que substitui contemporaneamente formas de conhecimento das sociedades tradicionais. Tal como nos esclarece o próprio Moscovici (2001), essas formas são os mitos, lendas, etc. (SILVA, 2021, p. 19)

Essa teoria busca entender as lutas, os espaços e as formas de comunicações dos indivíduos e a produção dos saberes do cotidiano. Elas se fazem necessária para a construção do conhecimento, principalmente por constituir o senso comum e representam a forma como o indivíduo pensa, interpreta e confia em determinada ideia de realidade tanto sobre si quanto sobre os outros sujeitos. “Ele considera que a representação social tem como função a elaboração de comportamentos e possibilita a comunicação entre os indivíduos, sendo, portanto, uma modalidade particular de conhecimento [...]” (SILVA, 2021, p. 20)

O teórico Abric (2001), com pesquisas de 1976, continuou a pesquisa de Serge Moscovici (2003), realizada em 1961. Com seu modelo de Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais estabelece uma nova abordagem com a Psicossociologia e aponta que nos estudos os comportamentos dos sujeitos e grupos são determinados pela representação e não pelas características. De acordo com o teórico, as Representações Sociais de Moscovici

(2003) são abordadas em termos de produto e de processo, e nos traz que uma representação é “o processo e o produto de uma atividade mental por intermédio do qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica” (ABRIC, 2001, p. 156).

Silva (2021) constatou que há convergência de pensamentos entre os dois teóricos. Isso porque Abric (2001) em sua teoria enfatiza a ruptura com a distinção entre sujeito e objeto, e para Moscovici (2003) o sujeito e objeto não são distintos e são indissociáveis.

Em sua pesquisa, Silva (2021) apresenta dois universos de pensamento, a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar, e a ruptura entre esses pensamentos devido as distintas Representações Sociais elaboradas por indivíduos que fazem parte desses universos.

O que observamos em funcionamento na escola é um contexto que reforça a constituição das representações sociais da Geografia como um saber sem finalidade específica, tributário da ideia clássica de Geografia, como um enunciado para o exercício da memória sobre os lugares do planeta Terra. (SILVA, 2021, p. 25)

Nesta citação, a autora apresentou como resultado da pesquisa, que na escola as Representações Sociais da Geografia ainda são embasadas nos pensamentos da Geografia Clássica ou Tradicional que está vinculada ao estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas, baseando-se na memorização e descrição dos elementos e conceitos que fazem parte da disciplina escolar. Constatou-se que o conhecimento geográfico foi reduzido a uma “descrição de paisagens e localização dos territórios” (SILVA, 2021, p. 25), e essas Representações Sociais são elaboradas por ideias existentes, partilhadas e determinam o comportamento dos sujeitos e dos indivíduos em sala de aula, por isso precisam ser transformadas em novas leituras atualizadas.

O segundo trabalho é de autoria de Pimentel Neto e Silva (2021), intitulado como: “A Representação Social de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que buscou conhecer a realidade dos professores com formação em Pedagogia. Na pesquisa, observou-se que esses profissionais não tiveram uma formação inicial em Geografia e são os responsáveis por transmitir os conhecimentos geográficos para esses alunos, contudo a fonte de conhecimento que direciona suas práticas, em geral, emerge do senso comum, isto é, é embasado na descrição de mundo e de experiências escolares anteriores com os saberes geográficos.

O trabalho apresenta bases teóricas da Teoria das Representações Sociais inauguradas por Moscovici (2003), que “visa elucidar o sentido de ações cotidianas dos sujeitos, relacionadas a determinados objetos sociais” (PIMENTEL NETO; SILVA, 2021, p. 28) e

complementações da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais de Abric (2001, p. 31), ressaltando que “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação”. Em relação ao núcleo central, foram identificados na pesquisa os termos: Conhecimento, Terra, Localização e Espaço, que convergem entre si em relação aos sentidos atribuídos, aproximando-se da visão tradicional da Geografia, que aborda o estudo da Terra em um formato físico, descritivo e de geometrização espacial, embora tenha sido identificada a presença de algumas noções do pensamento atual da Geografia quando mencionam sobre as transformações sociais e espaciais. Verificou-se ainda, uma relação entre a sociedade e a natureza, deixando de reconhecer a dialética entre elas. Por fim, concluiu-se a importância de um debate mais amplo nas universidades como formadora inicial a respeito do saber geográfico e as formas de ensino atualizadas para estes professores.

O terceiro trabalho é de autoria de Pinheiro e Silva (2021), intitulado como: “A Paisagem e sua Representação Social por alunos do Ensino Médio”, que identificou a simbiose de elementos do senso comum e científico nas Representações Sociais dos alunos que podem, em maior ou menor grau, influenciar no aprendizado desse conceito em sala de aula.

Após tratar da Teoria das Representações Sociais e do Núcleo Central, com um enfoque característico, o texto destaca o papel dos processos básicos envolvidos na construção de uma representação, como a ancoragem e a objetivação, devidamente explicitados como sistemas de classificação e nomeação que formam opiniões sobre variados assuntos. Ressalva ainda, que as representações são constituídas por um sistema central, mais estável, durável e coletivo, e um sistema periférico, mais sensível ao contexto imediato, heterogêneo e individual, ambos possuindo a função geradora e organizadora, produtoras do significado de uma representação, contraditoriamente rígidas (núcleo central) e flexíveis (sistema periférico). (PINHEIRO; SILVA, 2021)

Em termos metodológicos, foram utilizadas técnicas de aplicação de questionários, entrevistas estruturadas e o Teste de Associação Livre de Palavras, analisado pelo *software* EVOC e pela técnica de análise do conteúdo. As ocorrências predominantes do conceito de Paisagem o associam à visibilidade (contemplação) do espaço natural, associado ao belo e preservado e, em menor grau, à paisagem modificada pelo homem e como fonte de recursos naturais. Os resultados revelam, portanto, representações que se articulam mais aos postulados de uma visão tradicional da Geografia e menos à Geografia Cultural e Crítica. (PINHEIRO; SILVA, 2021)



O quarto trabalho é de autoria de Leão e Silva (2021), intitulado como: “A Representação Social do Processo Migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio no município de Campo Maior (PI)”, que consistiu em explorar o conteúdo e as representações de migrantes, visando apresentar subsídios para a prática docente, como uma maneira de compreender os conhecimentos prévios a partir das vivências e experiências dos alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, foram identificadas as palavras mais expressivas que se situam no núcleo central, procurando dar seus sentidos e significados, geralmente associados a aspectos positivos do fenômeno migratório das cidades pequenas para as cidades grandes, do ponto de vista social e econômico como: as oportunidades educacionais e, de emprego e renda, porém, ainda pautados no senso comum. As justificativas para esse fenômeno, interpretadas à luz da literatura ressaltam fatores históricos, sociais, familiares e escolares na representação dos alunos, sendo que esse conhecimento empírico é gerado por imagens, opiniões e crenças, mas os professores de Geografia não enfatizam muito o tema da migração e contribuem para a produção de Representações Sociais permeadas pelo senso comum.

O quinto trabalho é de autoria de Barbosa e Silva (2021), intitulado como: “A Representação Social do Espaço Geográfico piauiense partilhada por professores de Geografia do Ensino Médio”. Para esta pesquisa, além das bases da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003), destaca as ideias de Denise Jodelet (2001) e Jean-Claude Abric (2001). Em seguida, comenta algumas pesquisas em Representações Sociais no ensino de Geografia no Brasil, sublinhando os trabalhos realizados no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia do estado do Piauí. O método utilizado também é o estrutural, baseado na Teoria do Núcleo Central das Representações de Abric (2001), constatando assim, a existência da Representação Social acerca do objeto selecionado para a pesquisa. Essa representação é evidenciada pelos elementos diversificados e ricos presentes no núcleo central. No primeiro caso, enfatizando mais a diversidade das paisagens naturais e, no segundo, ressaltando a riqueza natural e seu potencial para a exploração econômica. Há, portanto, uma forte representação em torno da visão naturalizada do espaço geográfico piauiense, constituída praticamente por elementos do senso comum.

O sexto trabalho é de autoria de Alencar e Silva (2021), intitulado como: “Representação Social de Recursos Didáticos não convencionais no Ensino de Geografia Escolar”, que tem como finalidade analisar os recursos usados por professores e alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Teresina. No texto, afirma-se a importância do uso de recursos didáticos não convencionais na Geografia Escolar dado o fato da restrição de uso pelos professores, considerando que esses recursos dinamizam as aulas e estimulam a interação professor-aluno,

reforçando a aprendizagem da Geografia. Destacou como recursos didáticos não convencionais: a música, as histórias em quadrinhos, o cinema, o teatro, o texto jornalístico, o computador e a Internet. Quanto aos métodos e instrumentos, foram utilizados o questionário (TALP), o grupo focal e a entrevista semiestruturada, culminando uma intervenção pedagógica com recursos não convencionais. Concluiu-se então que os professores pouco diversificam os recursos nas aulas, nas quais a exposição oral com o uso do quadro é predominante. Como resultado da pesquisa, a partir das dificuldades enfrentadas, foi feita uma intervenção pedagógica, utilizando como recurso a Internet, o videodocumentário e as histórias em quadrinhos com a possibilidade de promover a ressignificação do ensino de Geografia e tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

O último trabalho é de autoria de Mendes e Silva (2021), intitulado como: “‘Por amor à docência’: representações sociais partilhadas entre discentes da Licenciatura em Geografia”, que investigou as representações dos discentes da Universidade Federal do Piauí (UFPI), iniciantes e concludentes. A autora apoia-se teoricamente na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), levando em conta os principais conceitos que estruturam esse princípio, assim como, utiliza de outros teóricos como Jodelet (2001) e ênfase na abordagem estrutural de Abric (2001). Chama a atenção para o fato de que as Representações Sociais dos discentes sobre a profissão docente influenciam na maneira como eles se relacionam com o curso. A observação da estrutura da representação evidencia a mudança da representação entre o início e o final do curso, inferindo uma evolução das cognições, motivadas pelo contato com o conhecimento científico e as experiências construídas nos estágios supervisionados, porém de maneira incompleta, pela persistência da influência do senso comum. Sendo necessário transformações na formação inicial e nos programas de ensino para que haja a construção de novas representações da docência em Geografia, evidenciando a importância do saber geográfico e das formas de ensino atualizadas.

No próximo capítulo será apresentado uma breve retrospectiva do processo de escravização e as heranças do racismo estrutural que ainda persistem no Brasil, o histórico da luta do Movimento Negro na conquista da Lei 10639/2003 e da política educacional antirracista que inclui nos conteúdos de Geografia a contribuição da África e dos descendentes de africanos na construção da sociedade brasileira. Serão discutidos também o Livro Didático de Geografia, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, este capítulo será apoiado com enfoque em referenciais teóricos de geógrafos e geógrafas nas perspectivas negras.

## **CAPÍTULO 2**

### **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GEOGRAFIAS NEGRAS NO CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO**

Este capítulo está embasado em pesquisas de geógrafos negros e geógrafas negras para auxiliar nas discussões sobre o racismo e o antirracismo que perpassam no currículo de Geografia. O objetivo deste capítulo é identificar as contribuições para a cidadania e uma educação antirracista na trajetória da Lei 10639/2003 na Geografia, com base na relevância histórica, política e social, com ênfase nas lutas históricas do Movimento Negro, primeiramente pelo acesso à educação e, posteriormente pela sua reformulação para contemplar a história, a cultura e a valorização da identidade no Ensino de Geografia e nos Livros Didáticos.

Além de contextualizar os aspectos historiográficos, característicos e avaliativos que os Livros Didáticos de Geografia foram submetidos, recorrendo aos textos dos guias e dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) e os Temas Contemporâneos Transversais – TCT (BRASIL, 2019), é importante verificar se os documentos oficiais contemplam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, e como, essas discussões chegam nas escolas através dos Livros Didáticos de Geografia. Neste capítulo também estão identificadas as possíveis negligências nas discussões sobre o racismo e discriminação nos Livros Didáticos, pensando assim, se os Livros Didáticos de Geografia (des) cumprem o que determina a legislação.

#### **2.1 O processo histórico da escravização como base estruturante das relações sociais no Brasil**

O racismo é um legado da era colonial e escravocrata estabelecida pelos colonizadores europeus, especialmente no Brasil os portugueses. Sabe-se que a escravização dos africanos durou quatro séculos, de 1550 até 1888. Foram quase 400 anos de muita injustiça, dor e situações desumanas, que até os dias atuais é possível observar os estigmas e opressões dessa época com a justificativa de uma suposta hierarquização das raças e a superioridade da raça branca. Diante desse fato, compreende-se que a escravização forjou o racismo enquanto fenômeno social, aquele que estrutura a sociedade, ou seja, todo processo de escravização dos africanos e dos povos indígenas no Brasil, fez com que a sociedade e o Estado marginalizassem e os excluíssem como cidadãos.

O ponto de partida começou em 1500, mas praticamente no século XV, com a “descoberta” do Brasil pelo império colonial português durante a expedição de Pedro Álvares

Cabral. As primeiras relações com os nativos, iniciaram com a ocupação das Capitâneas Hereditárias, por meio de um sistema de troca conhecido por escambo, encontrando e carregando troncos de pau-brasil até a costa, em troca de produtos comerciais, instrumentos de metal ou armas. Os nativos foram capturados, forçados a abandonar suas crenças e costumes e escravizados pelos colonos, além de sofrerem ameaças, da força física, da propagação de doenças, e também catequizados pelos jesuítas da Igreja Católica. (SCHWARTZ, 2018)

Esse grupo foi considerado o primeiro a ser escravizado na Colônia, pelo fato de ser o grupo disponível em grande quantidade para que os portugueses pudessem explorá-los. Aos primeiros sinais de extinção da árvore do pau-brasil, ciclo que durou entre os anos de 1500 e 1530, começou-se a buscar novas formas de exploração. O historiador Schwartz (2018) ressalta que a partir de 1534 com a efetivação do sistema de capitâneas e da inserção da cana-de-açúcar e dos engenhos, alteraram-se os vínculos com a população indígena.

Nos primeiros anos da colonização no Brasil, os nativos foram a mão de obra escrava dos colonizadores, enquanto para os padres jesuítas eles representavam “almas a serem salvas”, visto que buscaram desaculturar os nativos e impor-lhes a doutrina do cristianismo. Estes dois grupos, colonos e jesuítas, estavam em constante conflito pelo controle e posse dos nativos. (SILVA, R., 2022, p. 27)

A população indígena naquela época foram vítimas de constantes violências para serem escravizados pelos colonizadores, como por exemplo, sequestros, torturas, genocídios, além do apagamento de sua história e cultura, sendo impostos aos costumes europeus. O crime de estupro cometido pelos colonizadores contra as mulheres indígenas segue invisibilizados e são tidos como mecanismo de dominação racial e colonial que desumanizam um grupo, e que por sua vez, também originou a miscigenação brasileira, processo esse, ainda considerado o ápice da nacionalidade do povo brasileiro e que assume o papel de negação da diversidade nacional, que se efetivou enquanto sociedade desigual ao longo dos séculos.

Isso mostra que a vinda dos portugueses trouxe devastadoras e inúmeras consequências. Para além do trabalho forçado destacaram-se as epidemias que causaram um alto número de mortes, além das violências cultural e sexual [...]. A primeira os obrigou a apartar-se de seus próprios valores para aderir aos costumes europeus; a segunda teve como resultante a mestiçagem do Brasil, processo que se deu sob estupros de mulheres indígenas e que até os dias atuais são silenciados. (SILVA, 2020, p. 24)

Os jesuítas com a função de catequizar os nativos e os tornarem “mansos”, também determinavam que eles seguissem as leis religiosas. O grupo dos jesuítas foram opostos à escravização indígena e entraram em conflito com os colonos interessados nessa prática, bem como conseguir a posse dos nativos.

A Coroa Portuguesa promulgou, por pressão dos jesuítas, a Lei sobre a Liberdade dos Gentios, em 1570, primeira lei que proibia a escravização dos povos nativos brasileiros.

Seguiram-se outras leis em 1587, 1595 e 1609, mas essas leis de pouco serviram, devido à resistência dos colonizadores e porque os governadores tinham poder discricionário para autorizar mais operações de "guerra justa", que resultavam em mais prisioneiros, como expedições em que se obtinham trabalhadores índios com o resgate de cativos, impedindo que fossem executados por seus inimigos indígenas e levando aos engenhos milhares deles, trazidos de longas distâncias; lá, embora designados como "administrados", isto é, guarda temporária, na prática eram escravos em tudo, exceto no nome. (SCHWARTZ, 2018, p. 229)

De acordo com Alencastro (2000, p. 143), a escravização dos indígenas foi efetivamente abolida em 1758, por meio do decreto elaborado pelo Marquês de Pombal (1699-1782), que foi nomeado pelo D. José I para a Secretaria dos Estados e Guerra e para superintendente do reino, “declarando livre os índios, transferindo para as autoridades civis a administração dos aldeamentos exercida pelos jesuítas.”

O ciclo do açúcar iniciou em 1530, por meio do cultivo da cana-de-açúcar nos engenhos distribuídos pelas costas do nordeste, principalmente nos estados da Bahia e Pernambuco, e se estendeu até o final do século XVII, quando entrou em decadência e foi substituído pelo ciclo do ouro (1695-1785). Inicialmente, indígenas e africanos, vistos como mercadoria, trabalharam forçados na produção do açúcar, e com o tempo o negócio açucareiro se tornou tão lucrativo que necessitou bastante de mão-de-obra escravizada africana que já estava sob comando europeu. Diante deste fato, segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 19) “começava uma grande catástrofe humana da deportação massiva de cativos para o Brasil, que até 1850 vitimou quase 5 milhões de africanos” (Figura 7).

Figura 7 – Números de africanos desembarcados no Brasil (1551-1888)

Período		Quantidade estimada	Percentual do total estimado		
Século XVI	1551-1575	50.000	10.000	0,24%	1,24%
	1576-1600		40.000	0,99%	
Século XVII	1601-1625	560.000	150.000	3,72%	13,89%
	1626-1650		50.000	1,24%	
	1651-1675		185.000	4,59%	
	1676-1700		175.000	4,34%	
Século XVIII	1701-1720	1.700.300	292.700	7,26%	42,19%
	1721-1740		312.400	7,75%	
	1741-1760		354.500	8,79%	
	1761-1780		325.900	8,08%	
	1781-1790		181.200	4,49%	
	1791-1800		233.600	5,79%	
Século XIX	1801-1810	1.712.500	241.300	5,98%	42,66%
	1811-1820		327.700	8,13%	
	1821-1830		431.400	10,70%	
	1831-1840		334.300	8,29%	
	1841-1850		378.400	9,39%	
	1851-1860		6.400	0,15%	
	1861-1870		-	-	
<b>Total</b>			<b>4.029.800</b>		<b>100%</b>

Fonte: Alencastro (2000)

Segundo Alencastro (2018), cerca de 46% de todo o tráfico negreiro capturado tanto no litoral como no interior da África, por meio do uso de força e violência, foi trazido para o Brasil.

É quase impossível estimar o número de escravos entrados no país. Isto não só por causa da ausência de estatísticas merecedoras de crédito, mas, principalmente, consequência da lamentável Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro de Finanças, Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionado com o comércio de escravos e a escravidão em geral. As estimativas são, por isso de credibilidade duvidosa. Há uma estimativa cujos números me parecem abaixo do que seria razoável, dando 4 milhões de africanos importados e distribuídos conforme as seguintes proporções, aproximadamente: 38% para o porto do Rio de Janeiro, de onde eles foram redistribuídos para os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Goiás; 25% para o estado da Bahia; 13% para o estado de Pernambuco; 12% para o estado de São Paulo; 7% para o estado do Maranhão, e 5% para o estado do Pará. (NASCIMENTO, 2016, p. 58-59)

A partir do momento que a escravização indígena foi proibida, a mão-de-obra escravizada continuou exclusivamente com os africanos. A escravização de africanos se iniciou por volta de 1550, porém segundo o historiador Alencastro (2018, p. 62), o primeiro desembarque dessa população foi registrado nos anos de 1560 em Pernambuco. O historiador ainda ressalta que “desde 1550 até 1850 todos os ‘ciclos’ econômicos brasileiros - o do açúcar (1530-1700), o do ouro (1695-1785) e o do café (1830-1930) - derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo trazido pelos traficantes.”

O Brasil neste período se estabelece como o maior importador de escravizados do “Novo Mundo”, a partir do momento que os portugueses comercializaram homens, mulheres e crianças da África, processo no qual foram capturados e trazidos à força para o Brasil em embarcações desumanas, conhecidas por navios negreiros ou tumbeiros.

A primeira justificativa surge da missão colonizadora, esse peso e essa responsabilidade que a sociedade colonial deveria assumir, a fim de tirar os negros da condição de selvagens, poupando-os do longo caminho percorrido pelos ocidentais. Uma vez civilizados, os negros seriam assimilados aos povos europeus, considerados superiores, ou seja, tornar-se-iam iguais aos brancos. Acrescentaram-se ao discurso legalizador da missão civilizadora outras tentativas, no sentido de reduzir o negro ontológica, epistemológica e teologicamente. (MUNANGA, 2020, p. 25)

O início das explorações dos europeus no continente África, no século XV, foram marcadas de representações desfavoráveis e imaginárias. Uma dos primeiros relatos no Ocidente sobre a população africana vêm do historiador e geógrafo grego Heródoto (estimasse que viveu entre 485-430 a.C.), que criou uma imagem do continente africano a partir da sua imaginação, pois não visitou pessoalmente o continente. Sua narrativa mostrou um lugar com raças monstruosas, lendas, suposições sobrenaturais de pessoas com chifres, com caudas, sem cabeça e com um olho no corpo, sendo considerados como animais selvagens, e isso dominava

os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII. Essas representações místicas foram o início das imagens depreciativas sobre o negro e o continente africano, de acordo com a visão europeia (MUNANGA, 2020).

As embarcações portuguesas com destino para o continente África foram custeadas por comerciantes devido às vantagens econômicas que o tráfico negreiro gerava. Além da intenção de obter lucro e conseguir mão-de-obra escravizada, tinham interesse também de apossar dos recursos que o continente oferecia, como as terras e as riquezas naturais. Entre outras formas de denominação, foram enviadas missões religiosas para catequizar e converter a população africana. Uma das justificativas para escravizar e catequizar seria de que os africanos eram “tribos selvagens” e considerados almas pagãs e inferiores.

No processo de formação do Brasil, os portugueses se utilizaram de inúmeros tipos de ideologias para consolidar e manter o poder sobre sua colônia, subjugando índios e africanos. O discurso religioso, instrumento ideológico fortemente utilizado no início da colonização, se baseava na ideia da estratificação social e econômica e também na escravidão e na catequese do africano. (VAZ, 2011, p. 18-19)

Durante o processo de formação da sociedade brasileira, os colonizadores usavam (e ainda usam) discursos ideológicos sobre a inferioridade dos negros e dos indígenas, considerados selvagens, para manutenção do domínio colonial. Um dos exemplos do discurso de inferioridade é a questão religiosa que considerava as religiões dos povos indígenas e dos africanos como primitivas, sendo fundamental então que os missionários realizassem a conversão.

Em verdade, o papel exercido pela Igreja Católica tem sido aquele de principal ideológico e pedra angular para a instituição da escravidão em toda sua brutalidade. O papel ativo desempenhado pelos missionários cristãos na colonização da África não se satisfaz com a conversão dos ‘infiéis’, mas prosseguiu, efetivo e entusiástico. Dando apoio até mesmo à crueldade, ao terror do desumano tráfico negreiro. (NASCIMENTO, 2016, p. 62)

Nascimento (2016) relata sobre o comportamento da Igreja Católica que em nome da fé cometeu atrocidades contra os negros africanos, porém foram pouco questionados pois realizavam suas ações em nome de Deus, a partir de um discurso religioso e ideológico fundamental para o início da colonização, se baseava na ideia da escravização e na catequese do africano, como forma de controle social daqueles considerados infiéis.

Conforme Munanga (2020, p. 27), os negros se recusaram a serem evangelizados, assim os missionários relacionaram essa recusa com a cor da pele, que para eles era de caráter condenável. Com isso, “a única possibilidade de ‘salvar’ esse povo tão corrupto era a escravidão”.

Havia teorias de ordem religiosa que explicavam o motivo dos africanos terem a pele de cor negra. Uma das explicações dizia que os habitantes do continente africano eram descendentes de Caim, que teve como castigo de Deus, por ter matado seu irmão Abel, o enegrecer de suas faces. Outra explicação para o ser negro, tem origem no Velho Testamento, sugerindo que os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando o encontrou embriagado e despido. Diante destas teorias, os grupos dominantes faz da cor preta a representação das maldições divinas, do caos e do pecado; já a cor branca sempre foi representada como símbolo de pureza, de paz e da luz.

Com o argumento de “salvar as almas” antes dos corpos morrerem, como afirma Vaz (2011, p. 18), “a imposição da fé católica já iniciava nos navios negreiros, onde havia capelas para que os africanos fossem batizados antes da travessia”.

O navio negreiro simbolizava a reafirmação do negro (esse ser que estava sendo inventado pelo colonizador) como um problema espacial que necessitava de controle e disciplina. Corpos nus acorrentados num espaço imundo durante semanas, às vezes meses, para serem vendido em outro continente. Lembremos que os navios negreiros eram também conhecidos como tumbeiros, isto é, espaço de morte. (OLIVEIRA, 2020, p. 321)

De acordo com o autor, os navios negreiros eram considerados um espaço de confinamento e controle de corpos negros apertados em porões de condições precárias e desumanas, no qual milhares de escravizados morreram no trajeto, seja por doenças, suicídios e assassinatos ou despejados no oceano. E àqueles que resistiam, eram comercializados. Os colonizadores, além de tentar apagar a história e cultura dos negros africanos e catequizá-los nas “leis do cristianismo”, também era, produzir seres oprimidos e “domesticados” que cumpririam as ordens de seus futuros senhores. Após serem vendidos, foram mais humilhados, passaram a trabalhar de sol a sol, vivendo em locais insalubres e alimentação escassa e de péssima qualidade. As mulheres negras, além de serem escravizadas, foram exploradas sexualmente e usadas como mão-de-obra em trabalhos de serviços gerais dentro das casas.

Os nomes dos navios negreiros escolhidos pelos donos, mostravam o cinismo dos comerciantes de escravizados que acreditavam que estavam “fazendo um bem” para eles, como por exemplo, “Boa Intenção” (1798-1802); “Caridade” (1799-1836); “Feliz Destino” (1818-1821). Isso remete ao racismo cordial que dissimula violência e crueldade vivida por esses seres humanos (MANENTI, 2015).

Oliveira (2020) afirma que o navio negreiro também constituiu o racismo que organiza estruturalmente a sociedade brasileira, pois a escravização dos africanos não derivou somente em perda da liberdade, mas também no apagamento da sua identidade e, logo depois, a



invisibilidade. Como mostra Giron e Radünz (2012, p. 158), “a falta de identidade, forjada pela escravidão, propiciou condições favoráveis para se tornarem invisíveis e inominados”.

Uma outra justificativa para a escravização, foi a manipulação dos cientistas em relação a classificação dos indivíduos em raças com distintos graus de hierarquização, assim criando as teorias racistas. A ideologia racista desenvolvida no contexto do comércio escravagista nos séculos XVII e XVIII afirmava a superioridade do homem branco pela aparência física e cor da pele, justificando que os africanos de pele negra mereciam serem escravizados. Os traficantes de escravizados se tornaram racistas por escravizarem na obtenção de lucro e naturalizarem toda opressão sobre os corpos negros.

O papel do negro escravizado foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. (NASCIMENTO, 2016, p. 59)

A escravização africana no Brasil (1530-1888) fez parte de um importante ciclo do sistema socioeconômico do capitalismo em sua fase mercantil (século XV-XVIII). Isso mostra que o trabalho escravo foi importante para o acúmulo da riqueza capitalista, na qual os africanos escravizados não tinham nenhum direito. As relações brasileiras com a Inglaterra eram intensas, posto que os ingleses lucraram com o tráfico de pessoas, acumulando capital suficiente para aplicar em sua industrialização, iniciada na segunda metade do século XVIII com a Revolução Industrial.

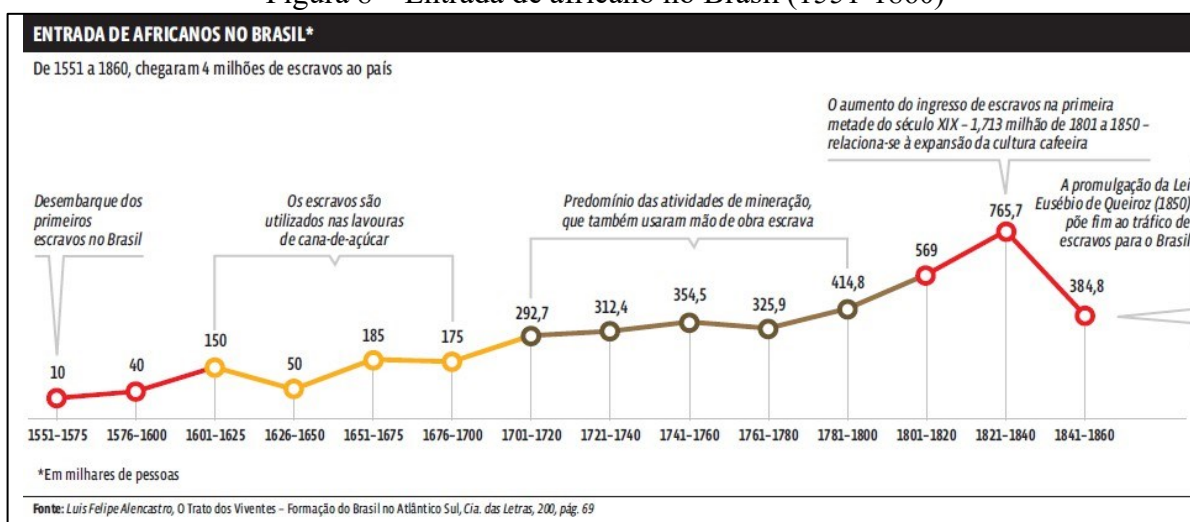
O elo entre escravidão e capitalismo objetivava a permanência do mercado mundial e a manutenção deste, todavia, para garantir a comercialização e o mercado era necessária a produção escravista. A colonização foi uma das mantenedoras e impulsionadoras do modo de produção capitalista. Por essa razão, estabeleceu-se uma “empresa comercial” cuja mercadoria fundamental para sua existência deveria ser o escravo. Por um lado, “sem o fluxo permanente da compra dessa mercadoria viva o sistema não poderia sobreviver e desenvolver-se. (GÓES, 2021, p. 400)

O capitalismo se beneficiou com o comércio de escravizados, transportando milhões de homens e mulheres como mercadorias para trabalharem sob torturas e condições desumanas, com a finalidade de os tornar fundamentais para o acúmulo de capitais no qual se baseou em modo de produção escravista. A partir do fluxo do tráfico negreiro da África-Brasil é fundado “empresa comercial” de escravização africana, no qual o governo português passou a ter controle deste mercado de compra e venda que garantia maiores lucros, mas sem a mão de obra

escravizada e sem o tráfico negreiro, portanto, não haveria a acumulação primitiva capitalista para as metrópoles europeias.

O percurso judiciário até o fim da escravização no Brasil foi marcado de intensas lutas dos Movimentos Abolicionistas e da pressão política, inclusive pelos grandes senhores que tentaram ao máximo adiar a abolição, através de leis que foram sancionadas antes da Lei Áurea de 1888. Iniciou-se com o Alvará de 1549 (Figura 8) que autorizava os senhores de engenho a importarem até 120 escravizados de Guiné e da Ilha de São Tomé para cada engenho que estivesse em funcionamento. A Carta Régia de 1559, concedeu aos senhores de engenho a pagarem somente um terço dos direitos sobre os escravizados que mandassem buscar no Congo, até o número de 120.

Figura 8 – Entrada de africano no Brasil (1551-1860)



Fonte: Alencastro (2000)

Já o Alvará de 1684 relacionava ao embarque em Angola de negros para o Brasil. No de 1682 determinava que fossem dominados com gente armado os negros fugidos para o sertão. A Carta Régia de 1693 ordenava ao governador do Maranhão que desse providências a fim de que os escravizados não morressem sem os últimos sacramentos. O Alvará de 1696 declarava que ao rei era servido resolver que as escravizadas de todo o Brasil em nenhuma capitania pudessem usar vestidos de seda, de cambraia ou holandas, com rendas ou sem elas, nem de guarnição de ouro ou prata nos vestidos.

A Carta Régia de 1699, abrangeu os direitos sobre a entrada de escravizados africanos no Brasil. A Carta Régia de 1701, ordenou dar sábado livre aos escravizados. O Alvará de 1736, criou o serviço da capitação dos escravizados. O Alvará de 1741, mandou marcar com um “F” nas espáduas os negros fugitivos. O Alvará de 1751, dispôs sobre a exportação de pretos. O Alvará de 1751 aprovou o contrato de 3\$500 réis por escravizado na alfândega de Bahia. A Lei

de 1756, puniu os escravizados que andassem com faca. O Alvará de 1757, foi sobre os direitos pagos por entrada de escravizados em Pernambuco. O Alvará de 1761, apresentou os direitos pagos por entrada de escravizados na Bahia. O Decreto de 1798, isentou de direitos a exportação de escravizados de Angola para o Pará.

O Alvará de 1809, criou impostos nas alienações onerosas de escravizados ladinos, para atender às despesas do Estado com a vinda da Família Real. O Código Criminal de 1830, artigo 28, § 19, estabeleceu que "serão obrigados à satisfação, posto que não sejam delinquentes, os senhores pelo escravizado até o valor deste"; o artigo 179, impôs pena de 3 a 9 anos e multa a quem reduzisse à escravização a pessoa livre que se achasse na posse de sua liberdade. A Portaria de 1831, mandou processar, com aplicação do inciso supra citado, quem introduzisse africanos como escravizado no Brasil.

A Lei de 7 de novembro de 1831 (Figura 9), foi a primeira lei brasileira promulgada que visava impedir de alguma maneira a escravização. Conhecida como Lei Feijó, visava proibir o tráfico de escravizados para o Brasil e estabeleceu que todos os escravizados que entrassem no território brasileiro ou portos, vindos de fora ficavam livres. A Lei nº 4 de 10 de julho de 1835, determinava penas aos escravizados que matarem, ferirem ou cometerem qualquer ofensa física contra seus senhores, estabelecendo novas regras para pronta punição.

Figura 9 – Linha do Tempo



Fonte: Agência Senado, 2015

As leis abolicionistas são aquelas que promoviam a emancipação dos escravizados de forma gradual, entre elas está a Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecido por Lei Eusébio de Queirós que estabeleceu medidas para a repressão do tráfico negreiro no Império do Brasil e impôs penas aos traficantes de escravizados. A Lei Nabuco de Araújo de 5 de julho de 1854, estabelecida pelo decreto nº 731, confirmou a proibição do tráfico negreiro e estabeleceu maior rigor na fiscalização. O Decreto nº 3.310, de 24 de setembro de 1864, concedeu a emancipação

a todos os africanos livres existentes no Império do Brasil. Outra lei abolicionista foi a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida por Lei do Ventre Livre, estabeleceu que os filhos de mulheres escravizadas estariam livres a partir da promulgação desta lei.

Outra lei abolicionista, a Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, ficou conhecida por Lei dos Sexagenários, regulou a extinção gradual do elemento servil e declarou livres os escravos maiores de 60 anos. Por fim, a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, também denominada Lei Áurea, declarou extinta a escravidão no Brasil.

A Constituição Imperial de 1824, outorgada por Dom Pedro I, em 24 de dezembro, não previa a escravidão, porém permitia que pudesse ser praticada. Ela ficou conhecida como a primeira Constituição Política do Império da história do país, sendo que o documento foi elaborado no contexto de pós-independência do Brasil, após 7 de setembro de 1822:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um (BRASIL, 1824).

Entretanto, essa ressalva de que seria proporcional a todos os indivíduos, não se aplicava aos escravos. Somente em 1886, a partir da Lei 3.310, foi proibida a pena de açoite para escravos: “ao réu escravo serão impostas as mesmas penas decretadas pelo Código Criminal e mais legislação em vigor para outros quaisquer delinquentes”.

Em 7 de novembro de 1831, tem-se a Lei Feijó, que “declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos” nos termos do artigo 179 do Código Criminal exceto em duas situações: quando o escravizado trabalhava em embarcações de países onde a escravidão ainda era permitida e quando este fugisse do território ou embarcação estrangeira buscando a proteção da referida lei no Brasil. Não havia fiscalização e a partir deste período, houve acréscimo na importação de mão-de-obra escrava, e, no entanto, mesmo depois da criação desta lei, o tráfico prosseguiu ilegalmente.

No ano de 1837, foi sancionada a Primeira Lei de Educação (Lei nº 1) de 14 de janeiro, onde as escolas públicas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, de acordo com a regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: todas as pessoas que padeceram de moléstias contagiosas; Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (MOACYR, 1940, p. 431). Com isso, percebe-se que a não inclusão do negro foi forjada e operacionalizada intencionalmente pelo Estado Imperial e pelo Estado Republicano.

A partir de meados de 1845, a Inglaterra criou leis, como a “Lei Bill Aberdeen” que autorizava à Marinha Real britânica fiscalizar e aprisionar navios negreiros brasileiros no Atlântico, a fim de pressionar o fim do tráfico (ARAÚJO, 2018). Vale evidenciar que o período de escravização na Inglaterra iniciou em 1670 e somente em 1833 ocorreu a abolição da escravatura, entretanto em 1807 já havia lei aprovada que proibia o tráfico de escravizados no país. Desde então houve um interesse dos ingleses em proibir o tráfico para outros países, inclusive para o Brasil, ressaltando que este foi o país que mais recebeu africanos escravizados em todo o mundo.

Com a pressão externa e também interna do Movimento Abolicionista Brasileiro foi criada a Lei Eusébio de Queirós, conhecida também por Lei 581, de 4 de setembro de 1850, que estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de escravizados no Império, embora essa prática prosseguiu entre 1851 e 1856 com 38 mil africanos desembarcados ilegalmente no país. (ALENCASTRO, 2018)

A Lei 601 de 18 de setembro de 1850, aborda a Lei de Terras Devolutas, e sua importância trata que a aquisição de terras se dá exclusivamente a partir de compras, sendo preciso comprar para terem a posse. Com isso, “dispõe sobre as terras devolutas no Império e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais (...) e determina que, medidas e demarcadas (...) sejam elas cedidas a título oneroso (...)”

Em seu artigo 1º, tem-se a proibição das aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Assim, “exceptuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente.” É importante ressaltar que é negado aos negros, o direito de compra de terras, mesmo para aqueles libertos e alforriados, pois não dispõem de recursos financeiros.

Um das precursoras da Lei Áurea, a Lei nº 2.040, conhecida por a Lei do Ventre Livre (Lei Rio Branco), foi promulgada em 28 de setembro de 1871, e determinava em seu artigo 1º, que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir desta lei ficariam livres.

§1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãos, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de 30 anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. (BRASIL, 1871)

Os filhos eram cuidados pelos senhores até 8 anos de idade, e após isso, o dono da escravizada decide se continuaria cuidando da criança ou entregaria para o Estado. Do nascimento até os oito anos de idade, a criança não ficava na casa do senhor, era cuidada pela mãe escravizada, de acordo com sua condição física, também desenvolvia trabalhos na propriedade. Caso o dono ficasse com a criança após os oito anos de idade, só poderiam permanecer com ela até os 21 anos, sendo que esse período, prestaria serviços para indenizar os senhores pelos custos gastos com a criança.

A Lei 3.270, em 28 de setembro de 1885, também conhecido como Lei dos Sexagenários (Figura 10) ou Lei Saraiva-Cotegipe, determinou a libertação dos escravos que atingissem a idade de 60 anos. Essa lei regulou a extinção gradual do elemento servil. De acordo com o artigo 3º, “os escravos inscritos na matrícula serão libertos mediante indenização de seu valor pelo fundo de emancipação ou por qualquer outra forma legal.”

§ 10. São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta Lei; ficando, porém, obrigados, a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos.

§ 13. Todos os libertos maiores de 60 anos, preenchido o tempo de serviço de que trata o § 10, continuarão em companhia de seus ex-senhores, que serão obrigados a alimentá-los, vesti-los, e tratá-los em suas moléstias, usufruindo os serviços compatíveis com as forças deles, salvo si preferirem obter em outra parte os meios de subsistência, e os Juizes de Órfãos os julgarem capazes de o fazer. (BRASIL, 1885)

Figura 10- Preço dos escravos



Fonte: Agência Senado, 2015

A Lei dos Sexagenários (1885) estabeleceu que, a título de indenização pela alforria desses senhores escravizados, estes seriam obrigados a prestar serviços a seus ex-senhores durante três anos. Porém ao completarem 65 anos, estariam isentos desta obrigação, mesmo que

não completassem o prazo estipulado. Caso não desejassem realizar o serviço indenizatório, eles tinham que pagar o valor não ultrapassando da metade do que fosse combinado (Figura 4).

Os sexagenários libertos deveriam permanecer morando com seus senhores, e só poderiam mudar-se se um juiz de órfãos os autorizassem. Ressalta-se que poucos negros escravizados foram beneficiados pela Lei dos Sexagenários, pois era impossível um cativo atingir a idade exigida pela referida lei e também não era mais considerado uma mão-de-obra produtiva. Levando em consideração que a estimativa de vida de um escravizado no país variava entre 30 e 35 anos.

Por fim, a Lei Áurea oficialmente, Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, foi a lei que extinguiu a escravidão no Brasil. A Princesa Imperial Regente Isabel (1846-1921), em nome de Sua Majestade, o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. (BRASIL, 1888)

Vale ressaltar que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, pois foi o que mais importou africanos. A Lei Áurea garantiu a efetividade da liberdade dos escravizados? Sabe-se que não, pois esta lei não contemplou os meios de reparação às agressões, os momentos de dor e sofrimento ou a garantia de direitos básicos para esse grupo, passando a ser invisíveis e ausentes nos espaços públicos, privados e sociais.

O país foi o último a abolir formalmente a escravidão. Nenhuma medida foi tomada para integrar os novos cidadãos afrodescendentes à economia ou à sociedade nacionais. Muitos ficaram nas fazendas, na condição de semiescravos, ou se mudaram das senzalas para os morros urbanos, formando assim as favelas; algumas destas têm raízes anteriores como quilombos (NASCIMENTO, 2003, p. 124).

Atualmente, os ativistas dos movimentos sociais negros consideram a Lei Áurea insuficiente, que por sua vez, serviu para colocar o fim na escravidão, mas não é uma lei reparadora, devido à falta de políticas públicas e mudanças estruturais para incluir os negros libertos em sociedade, os deixando em condições ruins e marginalizados diante da sociedade e em posição subalterna, sujeitos a empregos mal remunerados e cargos inferiores.

A república veio como estímulo e possibilidade de um governo igualitário, mas como sempre o negro estava à margem dessa participação e longe de ser reconhecido como cidadão. A abolição fez com que os escravos, agora trabalhadores livres, fossem inseridos em subempregos ou desempregados. A passagem da monarquia para república não abarcou a participação da camada popular constituída pelos negros e

mestiços, continuaram os mesmos excluídos da configuração de nação brasileira. (FABRINI, MAHL, 2012, p. 25).

O Brasil permaneceu com o sistema escravista por muitos séculos pela rentabilidade do trabalho escravo, porém por pressões dos Movimentos Negros e dos abolicionistas e ele foi proibido. A “abolição” da escravatura no país não previa a eliminação das formas de desigualdade racial, pois não ocorreu nenhum tipo de acesso aos meios de produção ou a proteção social à população negra escravizada, que por sua vez, resultou na marginalização, levando-a à exclusão e à permanência do racismo na sociedade.

Segundo Oliveira (2020), o racismo se apresenta como fator estruturante do modo de produção capitalista no qual esse sistema causou e se beneficiou, além de explorar os trabalhadores do campo e da cidade e os escravizados pelo mundo. No pós-abolição, o capitalismo não inseriu a população negra nas classes sociais brasileiras, restando apenas os espaços inferiores e subalternos.

Durante o período colonial (1530-1815), uma das ações do Estado brasileiro para conservar a ordem racial hierárquica, se deu no sistema eleitoral brasileiro, onde os negros, as mulheres e os analfabetos não tinham direito ao voto. Em 1824, esse grupo ainda estava excluído.

Uma delas foi o sistema eleitoral brasileiro, onde não havia explicitamente disposto pela Constituição de 1824, proibição ao voto escravo, no entanto, as condições exigidas para ser votante ou eleitor eram quase impossíveis de serem alcançadas por uma pessoa negra, ser liberto, alfabetizado e detentor de renda anual acima de 100 mil réis para votante e de 200 mil réis para eleitor, entre 1824 e 1846, passando depois desse ano para 200 mil réis para votante a 400 mil réis para eleitor. (MALACHIAS, 2006, p. 41)

Segundo Malachias (2006), para os negros, em razão da sua condição de escravizados, nunca houve uma proibição formal, mas velada, pois na época da escravização, eles eram considerados propriedade e tratados como sub-humanos, sem direitos políticos por não serem considerados cidadãos brasileiros. Próximo à abolição, em 1881, foi estabelecido em 9 de janeiro, o decreto nº 3029, conhecido como Lei Saraiva que proibia os analfabetos de votarem, porém, a situação para os negros continuava quase a mesma, sendo considerada como estratégia de exclusão das pessoas negras escravizadas que seriam libertas futuramente. Somente a partir de 13 de maio de 1888, com o fim da abolição, os negros alfabetizados, teoricamente, passaram a participar do processo eleitoral.

Em 15 de novembro de 1889, o Brasil tornou-se uma República, logo no ano seguinte, em 1890, foi decretado o 1º Código Penal, em 11 de outubro, que criminalizou condutas e práticas sociais que caracterizam de forma intensa e preferencialmente à população negra.



Art. 157: Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública:

Art. 158: Ministrara, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substância de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o ofício do denominado curandeiro.

Art. 391: Mendigar, tendo saúde e aptidão para trabalhar.

Art. 396: Embriagar-se por hábito, ou apresentar-se em público em estado de embriaguez manifesta.

Art. 399: Deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes:

§1º Pela mesma sentença que condenam o infrator como vadio, ou vagabundo, será ele obrigado a assignar termo de tomar ocupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 anos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, onde poderão ser conservados até à idade de 21 anos.

Art. 402: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal (BRASIL, 1890).

No pós-abolição, os recém-libertos tentou se inserir no mercado de trabalho na cidade ou no campo, porém maior parte desta população foram para os centros urbanos e outra parte não conseguiram alguma ocupação, se submetendo à empregos de baixa remuneração e vagando pelas cidades.

O controle populacional urbano da figura mitificada do “vadio”, com a personificação da criminalidade, inculca no imaginário social a necessidade da higienização das cidades, visto que o desenvolvimento e a “beleza” urbana perseguida não correspondiam à pobreza. (PAULINO; OLIVEIRA, 2020, p. 104)

De certa forma, as leis do país continuavam a perseguir a população negra, como por exemplo, o Decreto de número 847, de 11 de outubro de 1890, que tornou a “vadiagem” um crime no qual os ex-escravizados continuavam a serem perseguidos e isso era uma forma de controlar o fluxo de pessoas negras andando pelas ruas, como também de fazer uma “limpeza” no meio urbano.

O dilema racial da sociedade brasileira está relacionado ao fato de que a abolição da escravatura no Brasil ocorreu de forma precipitada sem assegurar aos negros livres uma verdadeira integração na sociedade dos brancos. Excluídos do mercado de trabalho e sem formação profissional e uma experiência no mercado de trabalho livre (competitivo), os antigos escravos necessariamente ficariam à margem dos processos de inclusão e modernização em marcha, dos quais somente os imigrantes (japoneses, italianos, alemães, poloneses etc.) passariam a se beneficiar em longo prazo. (BARBOSA, 2018, p. 76)

O processo imigratório (final do século XIX e início do XX), iniciado antes do período da abolição, teve o objetivo de incentivar a chegada de cerca de quase 6 milhões de imigrantes no Brasil (Figura 11), desde que não fossem negros, amarelos e indianos, sob o falso argumento de serem considerados incapazes para exercer funções requeridas pela produção capitalista dominante. A proposta era substituir a mão de obra negra escravizada pelo imigrante branco para “branquear” a nação, com a pretensão de “civilizar” a sociedade brasileira, apagando as características consideradas nefastas em relação ao negro africano e afrodescendente.

Figura 11 – Imigrantes no Brasil (1819-1959)

Portuguêses .....	1.718.541	....	31,04%
Italianos .....	1.614.988	....	29,17%
Espanhóis .....	694.140	....	12,54%
Alemães .....	257.114	....	4,64%
Japonêses .....	222.893	....	4,05%
Russos .....	125.688	....	2,27%
Diversos com menos de 125.000 .....	902.671	....	16,31%
<b>Total .....</b>	<b>5.536.035</b>	<b>....</b>	<b>100,00% (3).</b>

Fonte: Bandecchi, 1972

A legislação mais recente com intuito de criminalizar o racismo, está no Código Penal (Lei nº 2.848), de 7 de dezembro de 1940, com o Crime de Injúria Racial, em seu artigo 140, onde a ofensa está associada ao uso de palavras depreciativas contra uma pessoa, e no terceiro parágrafo, dizendo que “se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência”, com pena será reclusão de um a três anos e multa.

Os crimes de racismo estão previstos desde 1989, na Lei 7.716, de Crime Racial, que regulamentou a punição de crimes resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A Lei 14.532, de 2023, a legislação mais atual, sancionada pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada para dois a cinco anos de reclusão.

O político e historiador Afonso Arinos de Melo Franco apresentou um projeto de lei que constituiu as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. A Lei Afonso Arinos (1951), surge após a bailarina, coreógrafa e educadora norte-americana Katherine Dunham, que fazia turnê pelo Brasil em 1950, ser proibida de se hospedar com sua companhia de dança, “Katherine Dunham Company”, no Hotel Esplanada de São

Paulo, com a justificativa de não receberem pessoas negras. Ao retornar aos Estados Unidos, ela denuncia o caso e afirma que o Brasil é um país racista. Essa lei é considerada a primeira lei de combate ao racismo no Brasil.

O Senado, então aprovou a Lei Afonso Arinos, após um ano ser redigida e aprovada na Câmara dos Deputados e, então, o presidente da República, naquela época, Getúlio Vargas, sancionou a Lei de nº 1.390, de 3 de julho de 1951:

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor. (BRASIL, 1951)

Ao contrário da Constituição Federal de 1946, que não fazia menção às práticas de racismo, a Constituição Federal de 1988, diz que todos são iguais perante a lei e ninguém pode ser discriminado em razão da sua raça, gênero, credo, cor e classe social.

**Art. 3º** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

**Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

VI - e inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (BRASIL, 1988)

A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei Caó, criada pelo deputado e importante militante Carlos Alberto Oliveira, definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Essa lei tornou o racismo como crime imprescritível e inafiançável com penas de prisão que variam de dois a cinco anos, além de multas, pois na Constituição Federal de 1988, o racismo ainda era considerado apenas uma contravenção penal.

A Lei 12.288, o Estatuto da Igualdade Racial, foi promulgada em 2010 pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo um conjunto de princípios e regras que visam coibir a discriminação racial que atingem a população negra e afro-brasileira e estabelecer normas para diminuir as desigualdades sociais existentes entre os diferentes grupos raciais e classes sociais, bem como, reafirmar a inclusão do negro na sociedade, efetivar a igualdade de oportunidades e o fim da discriminação racial.

Discriminação racial é definida pelo texto legal como “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo, ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais” (art. 1º, § 1º). Já desigualdades raciais, por sua vez, como sendo “situações injustificadas de diferenciação de acesso e gozo de bens, serviços e oportunidades, na esfera pública e privada”. Segundo o artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial, tem por objetivo “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

Toda essa contextualização jurídica, no primeiro momento, reforça para que não haja a inclusão dos negros na sociedade, e no segundo, tenta criminalizar as formas de discriminação que impedem a inclusão da população negra, resultando em uma sociedade que está estruturada no racismo decorrente do processo de escravização que criou diversos estereótipos em relação ao negro.

## **2.2 – O Racismo Estrutural após a abolição da escravatura: heranças e mazelas que ainda persistem no Brasil**

O legado histórico do racismo brasileiro ainda permanece sob predomínio de estrutura racista que continua até hoje. O racismo é um fenômeno que historicamente coloca a população negra em condições subalternizadas e precárias, e é uma violência que se confirma por meio da sua própria negação, no qual a sociedade sempre recusou insistentemente a presença do racismo e do preconceito racial no cotidiano.

O racismo que age silenciosamente naturaliza essa condição introjetando uma imagem distorcida de superioridade ou de inferioridade, de acordo com o pertencimento racial, ainda se torna capaz de sofrer mutações e se adaptar a diferentes ambientes e contextos. (CAMPOS, 2019, p. 26)

A imagem depreciativa que se tem do negro foi herdada em meados do século XV, quando os primeiros europeus desembarcaram no continente africano. No pensamento de uma pessoa considerada racista há raças superiores e inferiores, e em nome dessas raças são cometidas muitas crueldades - genocídios e guerra -, que dominam e excluem uma sociedade multirracial.

Infelizmente, as representações negativas ainda são retransmitidas pela sociedade, pois o racismo é uma ideologia cruel construída socialmente que impõe estigmas para justificar e naturalizar o pior fato histórico de desumanização dos povos africanos e da diáspora,

demonstrando que conforme ressalta Munanga (2020, p. 15), “o racismo é um fato que confere à ‘raça’ sua realidade política e social”.

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo [...] (MUNANGA, 2003, p. 2).

Toda essa discussão de racismo perpassa em torno do conceito de raça, que surgiu nos séculos XVIII e XIX, marcado pela luta imperialista por mercados coloniais e a ser considerado como contribuição e avanço no estudo sobre as relações entre os negros e brancos no Brasil.

Segundo Cirqueira e Ratts (2010, p. 53), raça inicialmente era ligada à biologia, para evidenciar classificações entre plantas, assim como, está relacionado com as classificações dos seres humanos baseadas em traços hereditários e biológicos, pois “evidenciava o desenvolvimento desigual entre os povos, cujo topo era ocupado pelos europeus brancos”.

É fato que, durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do nazismo. A Alemanha nazista utilizou-se da ideia de raças humanas para reforçar a sua tentativa de dominação política e cultural e penalizou vários grupos sociais e étnicos que viviam na Alemanha e nos países aliados ao ditador Hitler, no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). (GOMES, 2005, p. 50)

Com o passar do tempo, o uso do conceito de raça passou a ser questionado por outros campos semânticos, como a Antropologia e as Ciências Sociais. Entretanto, segundo Guimarães (2009), o conceito também está dotado de um significado sociológico e ideológico, no qual a teorização das raças permanecem como realidade social e política, considerando-as como construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis a "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p. 69).

Segundo Almeida (2019, p. 22) “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários”. A população branca racializa as relações sociais da população negra a partir dos traços físicos, cultura, estética, religião e comportamento, que

por sua vez, estabelecia o status de inferior e superior. Assim, a valoração da população negra passa pela categoria raça, que sistematizou cientificamente a inferioridade, a incapacidade e propensão ao crime desse grupo de a partir das teorias racialistas.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 22)

Na época da escravização, os europeus como grupo dominante se auto proclamavam como povos mais inteligentes, e por isso deveriam “civilizar” os outros povos, justificando assim a dominação dos negros e indígenas, que por sua vez eram estigmatizados com características negativas. As teorias racistas surgiram com a tentativa de hierarquização das raças e provando que a raça branca era superior que as demais raças e deveriam se humilhar às suas ordens. Conforme Silva, R. (2022, p. 36), “esta divisão classificatória de humanos em raças é a gênese do racismo que permanece na sociedade do século XXI e que se manifesta de várias formas, como no racismo estrutural [...]”.

A raça, longe de se configurar como uma categoria biológica é um constructo social, histórico e político. Seu significado é fruto de teorias, interesses e discursos sociais que se configuram como um modo social de identificação e diferenciação dos grupos humanos na sociedade. (CIRQUEIRA; RATTIS, 2010, p. 54)

O conceito de raça é um conceito social como princípio ordenador e regulador dos comportamentos e das relações sociais, no qual tem relação direta com a Geografia. Nos dizeres de Santos (2009, p. 23), raça seria um conceito geográfico, pois são feitas associações que naturalizam a semelhança de raça com uma região do globo, como por exemplo, quando falam em ‘negros’, remetem com a ideia de origem vindos da África, sendo que uma parte da África é habitada também por não negros. Relacionam o ‘branco’ com a Europa, os ‘índios’ com a América e, por fim, a Ásia está associada aos ‘amarelos’. A Geografia está baseada nos princípios da classificação racial e com isso, “trata raça como um princípio baseado em ‘identidades geoculturais’, identidades baseadas em referenciais espaciais”.

O próprio conceito de raça é uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico (MUNANGA; GOMES, 2004).

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma

realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 2009, p.11)

Guimarães (2009) compreende raça como uma construção sociológica, uma crença presente no comportamento humano capaz de distribuir desigualmente vantagens e desvantagens às pessoas em virtude do modelo de classificação racial existente na sociedade. Para o autor, raça é um conceito que não possui relação com os aspectos naturais, baseando-se na classificação social que impõe comportamentos negativos para determinados grupos sociais. O termo também remete à uma construção social e política, baseada em atributos fenotípicos, a partir da qual se processam as relações entre grupos raciais e utilizado para hierarquizar intelectualmente os sujeitos.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça, sempre há contingência, conflito, poder e decisão de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, S., 2019, p. 25)

A população negra que sobreviveram ao genocídio histórico causado pela escravização, foram excluídos do desenvolvimento social, representam a minoria no cenário brasileiro. Os efeitos da herança histórica de colonização são enfrentados a partir do uso do termo de raça, porque nos dizeres de Gomes (2005, p. 45), “consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros”, além de se referir à situação de inferioridade, além de enfrentar todo o preconceito histórico que incita à segregação, discursos de ódio e a violência, ainda são reforçados e promovidos pela branquitude com a justificativa de superioridade sobre as populações não-brancas.

Para Gomes (2005), a população negra continua discriminada e encontra-se em situações subalternas em relação à população considerada branca. No Brasil, isso confirma quando ainda é reforçado a falsa ideia de Democracia Racial, que foi fortemente exposta no pós-abolição e que ainda justificam o racismo velado e exposto na sociedade, com discursos como: “não há negros no Brasil”, “somos todos iguais e uma nação mestiça” e a mais clássica de todas as afirmações, “não há racismo no Brasil, além da imagem negativamente estereotipada da população negra permanecer na sociedade.

A chamada democracia racial se constitui assentada em manipulações. Ela foi criada a partir de formulação de intelectuais, a serviço da dominação racial, que produziram ideologias e forças que alimentam o falso. Foi gestada algumas décadas após o fim das últimas heranças formais do colonialismo, a escravidão racial. Expressa uma ideologia construída por intelectuais brancos que dissimula a antinegitude produzida e o brutalismo de nossa formação. Arroga-se o discurso da mestiçagem e

miscigenação do povo brasileiro obliterando o sequestro, o tráfico para outro continente, o trabalho forçado até a morte e o estupro de mulheres negras e “indígenas” no contexto colonial. A ideologia da democracia racial sustenta-se numa mentirosa harmonia de nossas relações raciais e que o racismo não existe em nossa sociedade. Essa ideologia é exportada para o mundo pelas classes hegemônicas como singularidade de nosso país. (OLIVEIRA, 2022, p. 4)

É importante desmitificar o mito da democracia racial no país, mostrando os conflitos e as consequências causadas pelas desigualdades decorrentes do racismo dentro da sociedade brasileira, sobretudo, as violências que a população negra são submetidas. Nesse sentido, há que reconhecer o racismo como uma realidade para combatê-lo e lutar contra tudo o que ele produziu e ainda produz.

A “abolição” se deu sem nenhuma perspectiva de assegurar à população escravizadas mínimas condições de reprodução social. Com isso, passaram a compor as camadas mais subalternizadas da sociedade, sendo encaradas socialmente como “os/as ruins”, “preguiçosos/as”, “violentos/as”, entre outros. (SILVA, 2020, p. 16)

Ressalta-se que no pós-abolição, o negro continuou sendo visto como desqualificado e submisso, e muitas vezes, como sinônimo de atraso e inferior biologicamente. Essa relação harmoniosa entre as etnias é bastante questionável no Brasil, pois ainda abriga o preconceito e a discriminação em muitos episódios. O mito da democracia racial é instrumento da ideologia para negar a história de um povo historicamente escravizado, que por sua vez, não quebra os estigmas de inferioridade dessa população.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45)

Nas suas diferentes formas de organização, o Movimento Negro é responsável por ressignificar e politizar de maneira positiva o conceito de raça, além de desconstruir a ideia de inferioridade da população negra. Seja questionando a própria história do Brasil e da população negra, dando outra visibilidade à questão étnico-racial e construindo uma sociedade mais democrática e igualitária. Seja expondo a sua construção no contexto das relações de poder, desfazendo com imagens negativas, estereotipadas e naturalizadas sobre a história e cultura dos negros africanos e da África, além de romper com a ideia de inferioridade racial da população negra.



É importante salientar que as relações raciais no Brasil é permeada pelas diferenças entre os conceitos de preconceito, de discriminação e de racismo que, muitas vezes, causam discordância entre os intelectuais e militantes e ainda são confundidos. De acordo com Gomes (2005) e Silva (2001), o conceito preconceito é um sentimento negativo e preexistente em relação a um determinado grupo ou pessoa, fundado num processo de comparação em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. Como por exemplo: “um homem negro correndo é ladrão”; “toda mulher negra sabe sambar”, “um homem negro tem que jogar futebol”; “toda mulher loira é burra”; “um homem negro é objeto sexualizado pelo tamanho do seu órgão genital”.

Quanto ao conceito de discriminação, é a manifestação comportamental do preconceito e do racismo, isto é, a naturalização de ações que os efetivam. Conforme Silva, R. (2022, p. 37), a discriminação é “sinônimo de separação, segregação, delimitação nos espaços de inclusão social, além de estabelecer diferentes espaços para diferentes grupos”. A discriminação também pode ocorrer pela negação da igualdade de tratamento ao outro, como por exemplo, recusar emprego a uma pessoa negra por causa de seu cabelo, negar a hospedagem a uma pessoa negra em um hotel ou recusar alugar uma casa para uma pessoa LGBTQIAPN+, entre outros exemplos.

Já o racismo, segundo Gomes (2005) e Silva (2001), é a ação resultante da aversão do indivíduo ou grupo social resultante da aversão a pessoas que possuem um pertencimento racial considerado inferior às outras raças e abrange, além do preconceito, da segregação e da discriminação, outros comportamentos negativos em relação a um grupo étnico-racial.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2019, p. 33)

Para Silvio de Almeida (2019), o racismo estrutural está enraizado na estrutura social e orienta as relações institucionais, econômicas, culturais e políticas. No Brasil, em relação aos negros, o racismo estrutural se perpetua desde os tempos da escravização, no início do século XVI, estando, pois, ligado na estruturação do Estado formado a partir de 1822 – ano da Independência do Brasil, sobretudo, na sua forma de atuação, é invisível e sutil aos olhos dos indivíduos, mas destrutível no que diz respeito à mobilidade social dos sujeitos.

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviam para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e discriminação racial. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 58)

O racismo é resultado de um processo histórico, cuja parte documentada foi destruída, como se esse apagamento pudesse eliminar o sofrimento que o negro vivenciou por muitos anos, e ainda hoje, a escravização é contada pelo viés eurocêntrico, além de construir uma imagem estigmatizada e racista do “ser negro” na mídia em geral e nos Livros Didáticos. Sobre isso, Ribeiro (2019, p. 25) afirma que o “racismo é um sistema de opressão e de relações de poder que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele”.

Como salienta Guimarães (2009, p. 11-12), o racismo “é uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”, e que, portanto, “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história”. O racismo no Brasil é resultado do processo histórico da colonização europeia, e que foi ao longo dos séculos imposto de forma violenta sobre povos indígenas, africanos e afrodescendentes. O discurso do colonizador sempre tentou naturalizar as formas de discriminação e opressão que atingem a população negra diariamente, seja pelas falas preconceituosas, piadas, nos costumes, nas relações e na medida em que os negros têm oportunidades negadas, pois essas práticas estão enraizadas na sociedade a partir de uma herança histórica de tentativa de inferiorização dessa população.

Segundo Almeida, S. (2019), a relação entre o desenvolvimento de instituições públicas e privadas e a concessão de privilégios para pessoas brancas e desvantagens para pessoas negras. O racismo nas instituições, muitas das vezes, é perpetuado e visto como algo natural, silenciando as vítimas que não encontram acolhimento dentro desses ambientes.

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, S., 2019, p. 30)

Conforme Almeida (2019) ressalta que o racismo opera em três dimensões: individual, institucional e estrutural. O racismo, na forma individual se expressa pelas atitudes discriminatórias com características individuais ou coletivas, cometidas por um indivíduo contra outro, devido a sua cor ou etnia, seja com agressões físicas, insultos, uso de estereótipos, exclusão em ambientes acadêmicos ou de trabalho.

O racismo individual surge, por exemplo, quando pessoas negras são impedidas de ocupar vagas em cargos superiores, de ter aumento de salário e de novas oportunidades de promoção. Outro exemplo que ocorre dentro das instituições, refere-se quando estudantes e profissionais negros são vistos como “inferiores e incapazes” de escreverem um artigo e exercerem com êxito sua função.

Já o racismo na forma institucional manifesta por práticas discriminatórias estimuladas pelo governo, ou com seu apoio sistêmico por meio da marginalização e desumanização dos negros e seus descendentes na sociedade, ou em ambientes corporativos e midiáticos, sendo difícil de ser reconhecido como racismo.

O racismo institucional fica evidente em ações ou omissões das forças policiais ou do judiciário resultando no aumento do genocídio e do encarceramento da população negra comparada à população branca; quando não há iniciativas de implementação de políticas de ação afirmativas, como as cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras, bem como o acesso desigual às políticas públicas, o isolamento da população negra em bairros periféricos e distantes dos centros, sem direito às escolas próximas e sem oportunidade de empregos. É manifestado em Livros Didáticos, onde apresentam imagens subalternas e estereotipadas ou que omitem a história do povo negro no Brasil; e na mídia em geral que retrata as pessoas negras em condições de subordinação e precárias.

Um outro exemplo de racismo institucional foi a propaganda da marca Bombril, que em 2020, lançou a esponja de aço denominada “krespinha”, com a evidente conotação de racismo vinculando um material de limpeza com uma característica física do povo negro, como se o cabelo crespo fosse passível de ser estereotipado negativamente.

Outro exemplo que pode ser compreendido como racismo institucional, aconteceu recentemente, no de 2023, devido ao desmonte de serviços de saúde e o agravamento da invasão garimpeira promovidos pela gestão passada do governo federal, deixando os indígenas Yanomami em condições desumanas como desnutrição, vários tipos de doenças, sem assistência de qualquer tipo ou alimentação apropriada.

De acordo com Almeida (2019), todo racismo é estrutural e se expressa na organização da sociedade que construiu sua história e cultura no processo de desigualdade e desvantagens de grupos marginalizados e identificados racialmente. Dentro do racismo estrutural estão o racismo individual e o institucional, que por sua vez estão enraizados nas relações sociais, políticas, religiosas, midiáticas, entre outras.

O racismo como ideologia trata da legitimação e da naturalização das práticas excludentes hierarquizadas, individuais ou coletivas entre os grupos sociais classificados por

raça e etnia, tendo por parâmetro de beleza, civilidade, inteligência, capacidade, entre outros adjetivos, a classe dominante branca. Essa narrativa racista é reincidentemente confirmada por meio do senso comum que mantém as práticas discriminatórias de dominação branca na sociedade, de maneira consciente ou inconsciente.

Outros exemplos são: o número de mortes da população negra comparada a população branca; a pouca representação negra e indígena em espaços de poder; raros professores negros nas universidades e nas escolas básicas, assim como os médicos nos hospitais, entre outros profissionais. A formação de todas as profissões são compostas majoritariamente por pessoas brancas, sendo que as pessoas negras ocupam, em geral, cargos subalternos.

O geógrafo Milton Santos (2002) ressalta que o corpo negro em determinados espaços são julgados e discriminados, e ainda afirma que ser negro é ser objeto de um olhar enviesado vindo de uma sociedade racista e branca que predetermina um lugar inferior para os negros ocuparem, como por exemplo, cargos inferiores, não ocupando vagas nas universidades.

Nos dizeres de Kilomba (2019), o racismo faz parte da estrutura social brasileira, e se configura quando pessoas negras são excluídas da maioria das atividades sociais e políticas, sendo que as instituições agem na perspectiva de privilegiar os/as brancos/as e manter suas vantagens em detrimento às vidas negras.

Segundo o IBGE (2021), cerca de 56,1% da população brasileira se declara negros, grupo que reúne pretos e pardos que são as principais vítimas das desigualdades sociais e das discriminações raciais, e estão também entre os altos índices de violência. Todavia, essa porcentagem não tem sido suficiente para eliminar as ideologias, as opressões e estereótipos racistas, pois ainda persiste nos materiais didáticos uma história e geografia que privilegiam conteúdos eurocêntricos e que valorizam as culturas do continente europeu formado majoritariamente pela raça branca.

Segundo Carneiro (2011, p. 70), “uma das características do racismo é a maneira que ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”. Isso significa que o negro ainda permanece com sua imagem associada à herança escravagista e o racismo se fundamenta nas representações sociais do Outro que valorizam o grupo dominante, em oposição ao grupo subalterno, que por sua vez amplia as diferenças e resulta em estereótipos capazes de estimular ou justificar atitudes discriminatórias e racistas.

Almeida (2019) ainda afirma que o racismo estrutural justificou a escravização naquela época, da mesma forma que explica a desigualdade social atualmente, pois as marcas são visíveis na sociedade, mostrando que a maioria da população negra estão procurando maneiras

de subsistência nos subúrbios ou nas favelas. O racismo reproduziu estigmas raciais e invisibilidades que legitimam uma estrutura social discriminatória, ao mesmo tempo encobre o papel essencial da raça na construção das disparidades entre a população negra e branca.

Existem, portanto, geo-grafias do racismo e das relações raciais: o racismo, ao definir clivagens sociais e hierarquizar indivíduos e grupos a partir de seus pertencimentos raciais, se expressará na constituição de “lugares” (nos sentidos espacial e social) onde a presença do desfavorecido será majoritária (lugares da pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares da riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado, etc.): lugares com as marcas desta distinção social (SANTOS, 2009, p. 19)

Oliveira (2020, p. 314) mostra que “o racismo em nossa sociedade estruturou um padrão de normalidade que naturaliza relações racialmente desiguais instituídas na produção social do espaço”. O racismo é um sistema de dominação e de opressão que legitima o genocídio de pessoas de um determinado grupo étnico-racial da sociedade que geralmente é silenciada. É usado para justificar uma sociedade escravocrata que alega um falso discurso de inferioridade dos negros e de superioridade dos brancos, que por sua vez, tenta impor estereótipos e estigmas como algo natural e verdadeiro.

González (1988) afirma que a hierarquização de saberes segue uma ideia racista de classificação racial da população, na qual o único modelo valorizado é o branco e eurocêntrico, sendo que este é único conhecimento válido e colocado como dominante, enquanto os demais são apagados. Segundo González (1988, p. 71), o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estrutura o modelo ariano de explicação”.

As ideologias racistas criadas e disseminadas pelos grupos dominantes de origem europeia, influenciaram o desenvolvimento de representações subalternizadas dos negros africanos, e reduziram o continente África como se ele fosse homogêneo, desconsiderando a multiplicidade existente nas milhares de organizações sociais. Além de silenciar e invisibilizar as histórias dos povos africanos, na maioria dos currículos escolares e acadêmicos.

Guimarães (2015, p. 63) ressalta que “o racismo se metamorfoseia dando a impressão que deixa de existir, mas independentemente da sua definição possui traços únicos que não se desfazem ao longo do tempo e nos diferentes lugares”. O processo das representações sociais é o mesmo que ocorreu com as teorias racistas sobre o negro africano e a África, na medida em que eram selecionadas, recortadas e seus elementos, que provinham de diversos pensamentos, eram recompostos para que elas melhor se encaixassem a realidade brasileira.

Enquanto meio disseminador da ideologia dominante, a mídia, as Igrejas, as escolas e os partidos políticos, reforçam o racismo, que muitas vezes se apresentam de forma velada ou explícita em imagens, em livros, em músicas e demais meios de comunicação, com o apagamento ou a desqualificação dos povos indígenas e africanos, ocorrendo o mesmo com seus conhecimentos e registros históricos e científicos, contribuindo assim, para a perpetuação de estereótipos e a naturalização dos preconceitos e da superioridade dominante branca impostas pela sociedade racista.

### **2.3 – Geografias Negras e o Protagonismo dos Movimentos Negros: a Lei 10639/2003 para/no Ensino de Geografia**

Para compreender sobre a trajetória da educação dos negros no Brasil, é importante destacar o percurso histórico das legislações para inserção da população negra e indígena no sistema educacional formal. Foi importante contextualizar o surgimento das leis como resultado de um processo de luta por igualdade de direitos no campo educacional, pois até meados do século XX, o acesso à educação era somente para uma parte da população com alguma condição financeira, com isso, grupos minoritários eram excluídos deste processo.

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, outorgada por D. Pedro I no período Imperial (1822-1889), garantiu em seu artigo 179, “a instrução primária gratuita para todos os cidadãos”, porém excluía escravizados, mas se estendia aos portugueses, filhos de portugueses e libertos, contudo, para os considerados “livres” eram necessário ter rendimentos, posses e "a soma de oitocentos mil réis." O Decreto nº 7031-A, de 1878, estabeleceu que os negros só poderiam estudar no período noturno e várias barreiras foram criadas no sentido de impedir essa população de acessar o sistema educacional. (BRASIL, 2004)

Ressaltando que entre a Constituição de 1824 e 1891, persistiu um sistema escolar que designava a educação domiciliar aos ricos; escolas públicas aos pobres e livres nascidos no Brasil, ou cursos católicos para a minoria. Já os nascidos na África e seus descendentes não tinham direito a frequentar esses espaços. A aprovação da Lei nº 1 de Instrução Primária, de 1837 no Rio de Janeiro, capital do Império, proibia aos negros e os que tivessem doenças contagiosas, ainda que libertos o acesso às escolas públicas.

[...] há 184 anos convivemos com esta ordem institucional para que a África, a diáspora africana na formação da América e do Brasil e as resistências da população afro-brasileira não tenham conhecimento desta historiografia fundamental para o fortalecimento e consciência individual-coletiva das nossas referências ancestrais. É evidente que o Brasil Colonial visava impedir a cidadania plena dos africanos e seus descendentes, consolidando uma ‘Geografia Oficial das Desigualdades’ ao ‘engessar’ uma estrutura de privilégios seculares para um seletivo grupo que se mantém ainda. (ANJOS, 2022, p. 7)

O autor Anjos (2022) mostra a Lei nº 1 de Instrução Primária, de 1837, no período imperial (1822-1889), que negava o acesso à educação para os negros, todavia o conhecimento da sociedade brasileira no que se refere a história do continente africano foi e ainda continua sendo invisibilizado e contada pela único olhar europeu produzido por um senso comum carregado de estereótipos de inferioridade desenvolvidos por grupos dominantes. Destaca-se ainda que os africanos e seus descendentes, no período colonial (1500-1822) não eram vistos como cidadãos no Brasil, e sim, considerados mercadorias, refletindo a exclusão social e as mais diversas maneiras de desigualdade, privilegiando somente a população branca.

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combinava às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição. (ALMEIDA; SANCHES, 2016, p. 236)

Em 1854, com o Decreto Couto Ferraz de nº 1331, de 17 de fevereiro, estabelecia a gratuidade do ensino primário e secundário, mesmo assim ainda tinha a proibição de escravos serem admitidos nas escolas públicas em quaisquer níveis. A interdição também era para a instrução secundária: o artigo 85 reiterava: “não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar o Colégio, os indivíduos nas condições do Art. 69”.

Art. 69 Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas:  
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.  
§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.  
§ 3º Os escravos (BRASIL, 1854).

O motivo pelo qual os escravizados e aqueles que tinham alguma doença contagiosa foram excluídos do acesso à educação, se deu por: conseguindo ler e escrever, representariam uma “estabilidade” da sociedade escravista, e também pela influência negativa que essa população poderia exercer nas instituições de ensino, bem como, a “contaminação” do espaço social.

O Decreto de Leôncio de Carvalho (nº 7.031-A), de 6 de setembro de 1878, “cria os cursos noturnos para livres e libertos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte”, porém as escolas noturnas eram vetadas aos escravizados. Segundo Gonçalves e Silva (2005), este veto caiu em 1879, com a Reforma do Ensino Primário e Secundário, e com isso, em algumas províncias, escravizados eram

autorizados de frequentar o ensino noturno, porém em outras, vetavam-se completamente a presença desses indivíduos.

As escolas noturnas representaram uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 182-183)

A luta por uma educação justa é um dos problemas que atinge a população negra desde a travessia do Oceano Atlântico (1535), e persistiu durante os períodos do Brasil Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e República (1889), que prevaleceu aos dias atuais um sistema de desenvolvimento excludente e racista, impedindo que africanos, descendentes e escravizados tivessem acesso à escola e nela permanecessem, isto é, os negros permaneceram sendo inseridos de forma lenta no processo educacional. Segundo Souza (2007, p. 43), atualmente a educação formal é negada para a população negra de maneira mais sutis, começando pelo descaso do poder público com o sistema educacional, além das “escolas desestruturadas, professores mal pagos e desqualificados, currículos inadequados e materiais didáticos impróprios [...], e o discurso eurocêntrico ainda vigente”.

A educação era concebida pelas associações negras como meio de inserção do negro na sociedade de classes. Acreditavam que o reconhecimento e a respeitabilidade viriam através da educação e também seria uma forma de combater o preconceito racial. (MOTA, 2009, p. 46)

O autor mostra que sem educação formal dificilmente os negros africanos conseguiriam se ascender dentro da sociedade, seja individualmente ou coletivamente. Isso mostra que após a Abolição (1888), a situação dos ex-escravizados e seus descendentes na sociedade era de desigualdade e de total abandono, com isso, formalmente livres, formaram os primeiros Movimentos Negros que resistiram e lutaram com seus próprios recursos para mudar a sua condição inferior na hierarquia social e serem aceitos no mundo dos brancos. Entidades e organizações com formato de um “ator coletivo moderno” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 187) surgiram em diferentes regiões do Brasil para cuja intenção era criar mecanismos de valorização em defesa da raça negra e do combate à discriminação racial.

O direito à educação sempre esteve na pauta desses movimentos sociais negros, pois no sistema educacional brasileiro tinha e ainda tem responsabilidade na perpetuação das



desigualdades raciais, inferiorizando os negros, e até mesmo produzindo e reproduzindo discriminação racial contra eles e seus descendentes.

[...] os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, 2005, p. 23)

Nos anos 1931, na cidade de São Paulo, surge pela primeira vez um Movimento político negro no Brasil, conhecido por a Frente Negra Brasileira (FNB – 1931-1937), presidida por Arlindo Veigas Santos (1902-1978), considerada um marco do Movimento Negro, composta por muitos departamentos, com o objetivo de integrar a população afro-brasileira à sociedade. A FNB além incentivar o lançamento de candidaturas políticas negras, também proporcionava assistência social, também foi meio de organização, educação, combate ao racismo. A entidade negra transformou-se em partido político, porém em 1937, Getúlio Vargas no período do Estado Novo (1937-1945), suspendeu as eleições e fechou todos os partidos e associações políticas, inclusive a Frente Negra Brasileira (SILVA, 2002; GOMES, 2012).

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (GOMES, 2012, p. 736)

Em 1944, no Rio de Janeiro, surgiu novas organizações negras, como o Teatro Experimental do Negro (TEN – 1944-1968), projeto idealizado e liderado pelo ativista negro Abdias Nascimento (1914-2011) com a colaboração de Guerreiro Ramos (1915-1982), com “a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países” (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

O TEN tinha projetos de alfabetização para seus primeiros membros, inicialmente formado por operários, empregadas domésticas, moradores de favelas e funcionários braçais, e também funcionava como teatro, centro de pesquisa e museu no sentido de divulgar as práticas e culturas dos povos africanos e combater o preconceito racial que se mascarava na tese da democracia racial, assim como, promover o protagonismo negro. Também teve papel importante na discussão da nova Carta Constitucional (1946), além de reunir entidades negras de todo o país em prol da democracia nos anos de 1980.

Uma das inquietações de Nascimento (2004) era a ausência dos negros e de temas sobre a história da população negra nas representações teatrais no Brasil, ou quando era concedido papéis que reforçavam estereótipos, secundários e pejorativos, como por exemplo, a escravizada, a doméstica, o bêbado, a mãe preta, dentre outros papéis de submissão. E, segundo, Silva, R. (2022, p. 70), “a tentativa do TEN era alterar esta exposição negativa, discriminatória, inferiorizante e ridicularizada e ofereceu a oportunidade de atores e atrizes negros/as demonstrarem suas capacidades e seus talentos”.

Portanto, nesses períodos, a trajetória do Movimento Negro Brasileiro realizou muitas ações afirmativas acerca da comunidade negra brasileira entre 1949 até o Regime Cívico Militar de 1964. Aconteceu em 1949, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), a Conferência Nacional do Negro, no Rio de Janeiro, que reuniu representantes de várias regiões do país, propondo revisão das teorias racistas sobre o negro. Essa Conferência serviu como preparação para o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, que foi realizado entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, também no Rio de Janeiro e foi organizado por Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Edison Carneiro. O evento reuniu trabalhos e debates acadêmicos acerca da presença ativa do negro brasileiro como produtor de conhecimento juntamente com especialistas brancos. No ano seguinte, em 1951, foi aprovada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1390/1951), uma conquista do Movimento Social Negro Brasileiro, que passou a proibir os atos de discriminação racial no Brasil (BARBOSA, 2018).

O Regime Cívico Militar (1964-1985), segundo Barbosa (2018, p. 98), foi um sistema “extremamente violento, desagregador das instituições democráticas e perseguidor das principais lideranças dessas organizações de bases sociais”, que após a sua instauração no país, dificultou as manifestações e protestos antirracistas dos Movimentos Negros.

A luta realizada pelo Movimento Social Negro no período pós-regime cívico militar ocorreu motivada na construção do discurso da democracia racial criado pela sociedade predominante branca, com o intuito de inserir o país em uma situação de eliminação das diferenças raciais, tornando a população negra como invisíveis diante da sociedade brasileira (SILVA; SILVA, 2021).

Segundo Cirqueira e Ratts (2010, p. 54), o conceito de miscigenação “deixou de ter conotação negativa para se tornar uma característica nacional positiva e símbolo mais importante da cultura brasileira”. A ideia, de que o Brasil, vive em uma democracia racial, foi defendida por Freyre (1900-1987) em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933).

relevância e importância para a formação da beleza e plasticidade demográfica brasileira. Afirma que a relação entre etnias e culturas é o que diferencia o Brasil do ponto de vista da integração social em relação a outros povos do mundo, sobretudo europeus. O autor desenvolve uma tese pautada por uma miscigenação ativa, essencialmente sobre o papel do negro na formação da sociedade brasileira (BARBOSA, 2018, p. 71-72)

Gilberto Freyre descreveu as relações amigáveis entre negros e brancos baseando-se na ideia de miscigenação, que por sua vez, resultava no cruzamento entre as populações que produziria um país mais forte e capaz de superar o atraso econômico, ou seja, o mestiço seria como ponto de equilíbrio inter-racial da sociedade brasileira. Foi um dos principais autores brasileiros e um dos responsáveis pela criação da teoria da Democracia Racial, de que havia relações cordiais entre senhores e escravizados no período colonial, negando assim, a existência do racismo no Brasil, bem como a continuação das práticas discriminatórias na sociedade.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2006, p. 89)

Munanga (1942), crítico da tese “Democracia racial”, estava apoiado na concepção de que racismo existia em países e sociedades segregacionistas, como os Estados Unidos e a África do Sul. Como aqui no Brasil, a população negra e a população branca “convivem em harmonia” e interagem entre si, a tese da democracia racial foi criada, todavia a realidade é que existe o “racismo à brasileira”, que é sutil e opera de forma violenta, com maltrato e aniquilamento do indivíduo negro. Assim, fabrica-se um discurso falso de que não haveria racismo no país, porém há várias dimensões do racismo.

Um outro autor opositor das teses freyrianas, foi o Florestan Fernandes (1920-1995) que colocava a ideia de mito da democracia racial, sendo mito não no sentido de falsidade, mas no sentido de uma ideologia vinda dos dominantes, que inseriam o ideal de comportamento de classe de modo a encobrir seu racismo, ou seja, o mito vem no sentido de criar falsas ideias de igualdade o que por fim cria barreiras para organização contra o racismo e conseqüentemente atrasa o progresso e à autonomia do negro.

O mito da democracia racial escondia o racismo cotidiano, no qual permitia-se um julgamento moral do indivíduo negro, qualificando-o de forma generalizada como “desonesto” e “preguiçoso”, que por sua vez, não saía da condição de pobreza porque não trabalhava para tal, utilizando o enganoso conceito de meritocracia. Este discurso desconsidera os aspectos históricos e políticos da desigualdade racial no país.

Assim, naquela época a miscigenação trazia a falsa ideia de classificação positiva como uma vantagem da população brasileira, frente ao comportamento racista, ou seja, se há mestiçagem não há racismo. Ou seja, seguindo este pensamento o Brasil vivia em uma “democracia racial”, o que na realidade era mais complexo, pois muitos dos mestiços eram filhos de abusos e estupros.

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. (NASCIMENTO, 2016, p. 84)

O projeto nacional de miscigenação, organizado pela classe dominante, serviria para o branqueamento da população, visto como a solução para o Brasil, que passaria ter o predomínio de características da raça branca, levando ao fim dos traços africanos e indígenas. Aos olhos da população comum a miscigenação era a possibilidade de diminuição do preconceito e aumento das chances de ascensão social e econômica para as futuras gerações. Mas, o ilusório discurso de miscigenação confirmou na sociedade o racismo em relação aos negros, “visto que se estabeleceu uma distorção ideológica no qual à população negra era atribuída uma série de estigmas ligadas a fatores intelectuais e morais, não apenas inferiores ao negro como um perigo a sociedade” (ABREU, 2016, p. 32).

O que parece ser uma ideia ligada a ideologia da democracia racial, [a miscigenação] está muito ligado aos interesses etnocêntricos das elites brasileiras, uma vez que esta fusão das raças estava submetida a ideia de supremacia branca europeia. (VAZ, 2011, p. 37)

Segundo Vaz (2011), o processo de miscigenação foi proposto para ser a base da nação brasileira, uma vez que para a classe dominante, a ideia era que com o tempo o país tivesse somente pessoas brancas, pois acreditavam que sua “raça” era superior às demais. O seu interesse pela mistura racial da população era de “branquear” a sociedade, o que apenas confirmava a permanência do pensamento da “supremacia branca”, pois a população negra africana eram considerada incivilizados e inferiores racialmente.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57)

O desconhecimento sobre a história das populações negras no Brasil, desloca o racismo para a esfera da opinião – desfocando a violência e demais questões sociais inerentes. A negação do racismo apoia-se por exemplo na cultura “do elogio” com expressões como: “negro de alma branca” ou “não parece negro”. Impedindo, deste modo, a crítica necessária para emergência de uma educação antirracista. Outra questão é o racismo cordial, vindo da objetificação dos corpos negros sendo representados nas propagandas da mídia em geral, de forma sexualizada, coisificada e com traços de selvageria.

O Movimento Negro foi responsável por explicar o mito da democracia racial em prol da superação do racismo e promoção da igualdade racial. Diante disso, ao contrário do que se afirmava que a relação entre negros e brancos sempre foi cordial, o início do século XX foi marcado por lutas e protestos das entidades e organizações negras contra as questões de discriminação racial, o que subsidiou caminhos, nos anos seguintes, para o combate ao racismo (GONÇALVES; SILVA, 2005).

O Movimento Negro, atualmente, é uma forma de organização e mobilização política da sociedade civil centrada em uma identidade étnico-racial - negro, afrodescendente, afro-brasileiro - e com o objetivo de luta contra a discriminação racial dos negros em diferentes instituições e espaços sociais: escolas, universidades, hospitais, clubes, restaurantes, shoppings centers, hotéis, entre outros lugares. O movimento tem como meta a perspectiva da igualdade e da justiça social entre negros e brancos (SILVA, 2016, p. 88)

O Movimento Negro é das organizações de lutas sociais que representam a identidade de lutas juntamente com a história do Brasil. A população negra vem, desde o período colonial (1500-1822), travando grandes embates pela afirmação da igualdade e conquistando muitas mudanças, principalmente na legislação nacional. O Movimento Negro é o principal ator das lutas e conquistas dos negros no Brasil, principalmente no campo da educação. Nesse sentido, vale ressaltar conforme Souza, L. (2017, p. 224), que “os movimentos sociais procuram articular a diversidade e a cidadania como elementos de valorização e respeito às diferenças numa sociedade democrática.”

O conceito de movimentos sociais, de acordo com Barbosa (2018, p. 23), perpassa pelos estudos sociológicos, definindo como “ações coletivas de grupos organizados com objetivos de alcançar mudanças sociais por meio dos embates políticos, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico, mas permeado sempre por tensões sociais”.

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói

consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo. (GOMES, 2012, p. 735)

Dá-se o nome de Movimento Negro ao conjunto de movimentos sociais que lutam pela igualdade racial e contra o racismo cometidos contra os negros. O Movimento Negro apontado por Santos (2013b) como “ator social”, surge inicialmente no Brasil no período escravagista, quando os africanos escravizados se uniram em busca de resistência e defesa das opressões praticadas pelos senhores.

O ideal de branqueamento implícito no conceito de democracia racial passou a ser questionado com mais veemência, principalmente o ideal de branqueamento implícito nos livros didáticos, nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque dado pela história ao negro, entre outros. Houve, também, a denúncia da discriminação racial na forma de limitação do acesso à educação e da permanência na escola, através da evidência das maiores taxas de analfabetismo, de exclusão e repetência escolar da população negra. (OLIVEIRA, 2009, p. 57)

Segundo Mota (2009), a partir da década de 1970, ocorreu o ressurgimento do Movimento Negro no Brasil, que entre as reivindicações estava presente os seguintes temas centrais: a denúncia do racismo e da discriminação racial, a valorização da cultura negra, a educação, o trabalho, a mulher negra, que tornou a estratégia desses grupos mais politizada quanto a formação de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Em 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o Movimento Social Negro apareceu no sistema político brasileiro com o nome de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), com a continuidade de evoluir o pensamento negro e o desenvolvimento da sociedade e da nação brasileira. Foi renomeado como Movimento Negro Unificado (MNU), devido um ato público contra a discriminação sofrida por quatro jovens negros no Clube Regatas Tietê, e em protesto à prisão, tortura e assassinato de Robson Silveira da Luz, trabalhador, morto por crime de racismo, acusado de roubar frutas em uma feira (GONZALEZ, 1982).

O movimento negro ressurgiu em 1978, como o fizera em 1944, em sintonia com o movimento pela redemocratização do país. Em sua agenda política havia três alvos principais: a denúncia do racismo, da discriminação racial e do preconceito de que eram vítimas os negros brasileiros; a denúncia do mito da democracia racial como ideologia que impedia a ação antirracista; e a busca de construção de uma identidade racial positiva por meio do afro-centrismo e do quilombismo, que procuram resgatar a herança africana no Brasil (invenção de uma cultura negra). Ou seja, o movimento negro retomava as suas bandeiras históricas de "integração do negro à sociedade de classes", acrescentando-lhes a nova bandeira de identidade étnico-racial expandida. Assim, tem-se três movimentos em um: a luta contra o preconceito racial, a luta pelos direitos culturais da minoria afro-brasileira e a luta contra o modo como os negros foram definidos e incluídos na nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 2001, p. 157)

O Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, lançado no dia 4 de novembro de 1978, teve um significado histórico para os militantes negros, pois se declararam contra o racismo onde estivesse, e sendo a escola um dos lugares nos quais são reproduzidas as práticas racistas, além de instaurarem o dia 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra e a data de 13 de maio, como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo (GONÇALVES; SILVA, 2005; BARBOSA, 2018).

Muitas estratégias foram usadas pelos militantes negros ao longo dos anos em todo o território nacional na luta pela tão necessária “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” na educação (MNU, 1988, apud, PEREIRA, 2011, p. 38). Entre as ações do Movimento Negro em defesa da educação brasileira:

como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735)

Durante muitos anos, o Movimento Negro teve como propósito a conquista do direito universal à educação; sendo que ao longo deste período se fortaleceu lutando pelos direitos universais de todo ser humano. Obteve muitas conquistas para a população negra que sofreu inúmeras injustiças durante séculos.

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, [...], emergiam como uma possibilidade e passaram a ser demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

A sociedade brasileira iniciou um processo de redemocratização, em 1985, após o fim do Regime Cívico Militar. Com isso, por volta dos anos de 1980, foi elaborada a Constituição Federal de 1988 que, “em seu artigo 68, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), reconheceu a propriedade definitiva das terras aos remanescentes de quilombos que estivessem ocupando as suas terras” (BARBOSA, 2018, p. 101).

Uma outra importante conquista do Movimento Negro neste documento foi a criminalização do racismo. Vale evidenciar que o Movimento Negro Brasileiro foi um dos protagonistas da criação da Constituição Federal de 1988, e muitas ações e encontros foram realizados para refletir sobre a participação do negro no processo constituinte. No artigo 5º,

inciso XLII, “instituiu a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, s/p).

A Constituição Federal de 1988, mesmo com suas barreiras, é um importante instrumento no enfrentamento das desigualdades sociais. Contudo, ela não atendeu a pauta de que o currículo escolar contemplasse o estudo da história da África e afro-brasileira como maneira de superação do racismo, que era uma das reivindicações do Movimento Negro (GOMES, 2019).

Outra ação do Movimento Negro foi a organização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, considerada um marco referencial para as novas táticas políticas do Movimento Negro Brasileiro. O objetivo da marcha era denunciar o racismo, a violência contra a população negra e a desigualdade no acesso à educação e ao emprego, negando o discurso da democracia racial. Na época, foi entregue pelos representantes dos movimentos sociais negros para o então ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, um documento de reivindicações de direitos sociais para a população negra e o compromisso em criar ações contra a discriminação racial (OLIVEIRA, 2009; MOTA, 2009).

Dentre as reivindicações, pedia-se maior monitoramento nos conteúdos dos livros didáticos referentes à forma em que era apresentado o negro, como também investimento na formação continuada de professor para trabalhar a questão racial no cotidiano escolar (MOTA, 2009, p. 55)

As ações solicitadas pelo Movimento Negro foram: a investigação dos materiais escolares e das grades curriculares referentes ao racismo mostrado sobre a história do negro e do continente africano, bem como o investimento na formação inicial e continuada dos docentes, que na maioria das vezes, era insuficiente e não oferecia capacitação com a temática étnico-racial nas escolas.

Como resposta às reivindicações, o governo FHC assinou o Decreto de criação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI de Valorização da População Negra. Ficando incumbido pelo Ministério da Justiça, “cuja finalidade era diagnosticar diversas temáticas da área social para revertê-las em políticas públicas” (MOTA, 2009, p. 55).

Em meados da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) orientou os currículos da educação brasileira, sendo aprovada em 1996, por meio da Lei nº 9394/1996. Esta Lei continuou atender as demandas do Movimento Negro como universalistas, mas não apresentou propostas específicas para a população negra.



Segundo Oliveira (2009), após a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, os Cadernos Transversais apresentaram a temática das relações étnico-raciais, nos quais o Brasil foi reconhecido como uma sociedade pluriétnica e pluricultural. Vale destacar que os PCN eram considerados documentos normativos e de acordo com suas diretrizes, a escola deveria trabalhar e inserir as questões de diversidade cultural dos grupos étnicos para que os princípios de igualdade fossem viabilizados.

Seguindo a trajetória do Movimento Negro Brasileiro, em 2001, aconteceu na cidade de Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de efetivar ações contra o racismo que tem se instaurado ao longo dos anos em diversos países (GOMES, 2012).

No campo institucional, a partir de 2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT-Partido dos Trabalhadores), foi criada a SEPPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003-2014), com a intenção de promover igualdade e proteção aos grupos étnico-raciais que sofreram discriminação e intolerância.

O objetivo [da SEPPPIR] era formular e coordenar políticas e ações do governo federal no combate à discriminação e à desigualdade social. Ela buscava, por meio destas políticas, a valorização da população negra, promover a igualdade, a equidade e o acesso aos serviços públicos como saúde, assistência, educação e mercado de trabalho. A SEPPPIR marcou a ressignificação simbólica na administração pública da maneira como as políticas raciais eram vistas no Brasil e a visão do próprio perfil das desigualdades existentes (SILVA, R., 2022, p. 98)

No Ministério da Educação (MEC), em 2004, foi criada a Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que logo depois, esse órgão passou a tratar as questões de inclusão e se tornou Secadi - (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2004-2016). A Secadi tinha o objetivo de viabilizar o acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças, bem como, dar visibilidades aos indivíduos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional, assim como as Coordenadorias de Promoção da Igualdade Racial que atuaram em apoio às causas raciais (PAULA, 2009).

No ano de 2019, ocorreu um retrocesso no campo educacional com a extinção da Secadi durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, que por sua vez alterou a estrutura do Ministério da Educação (MEC), criando a Secretaria de Modalidades Especializadas. Tratava-se de um projeto educacional neoliberal conservador que apagava a história dos sujeitos historicamente

excluídos (negros, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outros) e os excluem das políticas públicas que lhes eram destinados.

Muitas foram as conquistas do Movimento Negro em virtude de uma sociedade mais justa e plurirracial, além dos avanços alcançados pela luta antirracista e pelos direitos da população negra brasileira, como forma de reparação da escravização, dos discursos racistas e eurocêntricos nos currículos e uma demanda educacional historicamente defendida (GOMES, 2019).

O objetivo do projeto de criação da Lei 10639/2003 foi trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira em toda a dimensão educacional e construir novos referenciais para a população africana e afro-brasileira, e segundo Gomes (2019, p. 142) “sempre teve ação direta dos militantes de movimentos sociais como papel de protagonista dessa luta, e nada aconteceu por mérito do Estado brasileiro, que foi e continua sendo duramente pressionado e tensionado pelo Movimento Negro.”

Vale evidenciar que em resposta as lutas e pressão do Movimento Negro, é importante destacar a participação também dos parlamentares: Abdias Nascimento e Benedita da Silva que apresentaram projetos de leis, em 1997 e em 1995, respectivamente, sobre a história e cultura africana (PEREIRA, 2016).

Segundo Pereira (2016), no decorrer da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que resultou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve reivindicações do Movimento Negro para romper com o eurocentrismo presente na educação. Após sua publicação o deputado Paulo Paim propôs o Projeto de Lei nº 678/1988, uma origem da Lei 10639/2003, pois a história do negro no Brasil estava muito mal contada em sala de aula e nos Livros Didáticos. Este projeto encaminhado ao Senado, tinha o objetivo de estabelecer a inclusão da História Geral da África e História do negro no Brasil como disciplinas do currículo obrigatório, mas foi arquivado em 1996.

Outra tentativa de aprovação foi por meio do projeto de Lei nº 859/1995 do deputado Humberto Costa, apresentado à Câmara Federal sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina ‘História da Cultura Afro-brasileira’ e dá outras providências. Este Projeto de Lei foi publicado no Diário Oficial do Congresso Nacional, enviado para a Coordenação de Comissões Permanentes (CCP), e chegando à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), a deputada Esther Grossi foi a relatora em 1996.

Segundo Conceição (2011), em 1997, a deputada relatora Esther Grossi, apresentou o Projeto de Lei nº 859/95 do deputado Humberto Costa no Plenário da Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), com uma emenda substitutiva, alterando o termo “disciplina” para

“conteúdo” de História e cultura da África e dos negros brasileiros. Propôs ainda a inclusão da disciplina Literatura Brasileira e a ampliação da abrangência de aplicação da lei nas universidades e institutos. Diante das mudanças significativas no texto original do Projeto de Lei, ele foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e enviado para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) para que fosse aprovado pelo deputado relator Freire Junior.

Em 1999, Humberto Costa não retornou à Câmara Federal, para cumprir o novo mandato, além de não ser eleito como Senador. Em conformidade com o Regime Interno da Câmara, o Projeto de Lei nº 859/95 foi arquivado, todavia, significou um grande avanço na temática de introdução de história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos dos sistemas de ensino.

Uma outra proposta para a efetivação da Lei 10639/2003, ocorreu em 1999, com a chegada em Brasília do deputado federal Ben-Hur Ferreira, representante do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul, e o militante Edson Cardoso, convidado para ser chefe do gabinete do então deputado federal. Os dois analisaram os projetos de lei anteriores que foram arquivados e aqueles que fossem de interesse da causa negra deveriam ser reapresentados à Câmara Federal. Foi então que Edson Cardoso encontrou o Projeto de Lei nº 859/95, de autoria do deputado Humberto Costa, chamando a atenção do deputado Ben-Hur Ferreira, o substitutivo da relatora e deputada Esther Grossi. O deputado fez o convite à deputada Esther Grossi para assinar em conjunto a reapresentação do Projeto de Lei nº 859/95, registrado com o nº 259/1999 na Câmara Federal, com a seguinte redação: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. O projeto foi enviado para a Comissão de Educação, Cultura e Desporto e aprovado pelo deputado relator Evandro Milhomen, e em 2000, foi analisado por diversos deputados na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e aprovado somente em 2001.

Segundo Conceição (2011), o Projeto de Lei nº 259/99 recebeu uma emenda de atualização de acordo com a LDB, substituindo os termos “primeiro grau” por “ensino fundamental” e “segundo grau” para “ensino médio”, no qual foi aprovado na Constituição e Justiça e Redação (CCJR) e enviado ao Senado Federal, onde teve a aprovação da redação final pela mesa diretora do Plenário em 17 de dezembro de 2002.

Em 2 de janeiro de 2003, o Senado encaminhou o Projeto de Lei nº 259/99 para o Palácio da Alvorada para ser sancionado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Um dos primeiros atos presidenciais, em seu primeiro ano de governo, no dia 9 de janeiro de 2003, foi sancionar

a Lei 10639/2003 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 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”, bem como a qualificação dos professores e seu constante aperfeiçoamento para ministrarem esse ensino.

A Lei nº 9.394/1996 passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2003, Página 1 (Publicação Original).

(BRASIL, 2003a)

Também foi aprovado, no dia 10 de março de 2004, o Parecer 3/2004 (CNE/CP 3/2004), proposto pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). As diretrizes constituem-se de orientações, princípios e fundamentos com o objetivo de promover a educação de sujeitos conscientes, buscando relações étnico-raciais e sociais positivas e construindo uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 1)

As diretrizes também apontavam para a necessidade de formulação de projetos para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outras e então decidir que a sociedade construir daqui para a frente. Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje, de assumir culpa pelas

desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizam enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 14)

Posteriormente, em 10 de março de 2008, foi promulgada a Lei 11645/2008, que ampliava o objetivo da Lei 10639/2003, que acrescentou o ensino de ‘História e Cultura Indígena’ nos currículos escolares:

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad* (BRASIL, 2008).

Nesta pesquisa será tratada exclusivamente a Lei 10639/2003, por questão de afinidade de estudos, não excluindo a importância da questão indígena que também precisa ser reconhecida e estudada em sua totalidade. Isso pode ser confirmado quando Souza (2017, p. 214) ressalta que “as duas [leis] constituem ainda importantes elementos de consolidação das reivindicações dos movimentos sociais, não sendo uma anulada pela outra”.

Neste sentido, a Lei 10.639/2003 foi construída e sancionada em resposta às demandas políticas de luta da militância negra, e sua aplicabilidade, hoje, depende de iniciativas, saberes e práticas de docentes do ensino de História, que são os principais agentes dessa Lei. Para tanto, necessita-se ainda da realização de políticas e práticas voltadas para a formação continuada de professores na perspectiva da diversidade cultural e étnico-racial (AGUIAR, 2021, p. 287)

A Lei 10639/2003 também versa sobre obrigatoriedade do ensino da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade, resgatando a contribuição do povo negro em todas as áreas da história do país.

Santos (2009, p. 12) ressalta que as agendas colocadas pela Lei:

são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação – ou, instrumentos para a construção de visões plurais [...].

A lei incluiu o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar, mas isso não quer dizer que a discussão da temática tenha que ser somente no mês de Novembro, e sim, em todo o ano letivo. Por isso é importante construir uma prática docente que questione os preconceitos existentes nos Livros Didáticos e na escola, e que seja pautada na pluralidade e respeito das diferenças.

A Lei 10.639/03 não é apenas uma conquista do Movimento Negro Brasileiro, ela é um instrumento de luta deste movimento na busca da construção de uma educação anti-racista, uma educação para a igualdade racial. O texto da Lei é uma síntese de proposições e acúmulos que o Movimento Negro vem exercendo ao longo de décadas, mas que é balizado, negociado, modificado, transformado pelo processo político legislativo entre a sua entrada e aprovação nas duas casas que compõem o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal). (SANTOS, 2009a, p. 11)

A lei 10639/2003 é o maior dispositivo legal resultante das lutas do Movimento Negro que visam construir uma sociedade democrática, igualitária e sem racismo e que haja respeito entre todos os grupos étnicos. Foi construída em resposta às demandas políticas dos militantes negros em relação aos objetos de conhecimento dos Livros Didáticos, constituídos de expressões e imagens negativas e racistas sobre a África e o negro africano.

Como resultado de mobilizações do Movimento Social Negro, a Lei 10639/2003, segundo Aguiar (2021, p. 289), “aponta para a necessidade de se combater ideias e práticas racistas ainda presentes no imaginário popular e nas relações sociais”. Também buscou construir novas perspectivas para a população africana e sua diáspora que desconstruíssem todas as representações estereotipadas na sociedade, bem como a implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade, para grupos historicamente excluídos e discriminados, como os negros, os povos indígenas, os quilombolas, entre outros.

A Lei 10639/2003, além de ser uma ferramenta muito importante para a descolonização do currículo escolar, trouxe o reconhecimento da importância das lutas antirracistas do Movimento Negro Brasileiro pela construção de uma educação para a igualdade racial, e as injustiças e discriminações raciais contra os negros no país. Ela foi instituída como política

pública que visava garantir a ressignificação e a valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras que tem papel fundamental na diversidade cultural do Brasil, também estimulou ações educativas que colaboram para a construção de uma sociedade antirracista.

Muitas foram as conquistas, os avanços e a produção de conhecimento durante estes vinte anos, como por exemplo, no âmbito educacional tem-se há dez anos, a conquista e permanência da política da Lei de Cotas Raciais no Ensino Superior (nº 12.711/2012)<sup>3</sup> e Lei de Cotas Raciais no Serviço Público Federal (nº 12.990/2014)<sup>4</sup>, uma ação afirmativa em forma de reparação histórica do povo negro, no qual foram sancionadas pela presidenta Dilma Rousseff. Junto com as leis também foram produzidos materiais didáticos e realizadas atividades de formação continuada de professores sobre a temática étnico-racial.

Isso não seria possível sem a Lei 10639/2003 e a atuação do Movimento Negro, pois mesmo diante das dificuldades, essa lei avança com professores comprometidos que lutam por uma educação antirracista e pela superação do racismo na sociedade. Diante disso, Mota (2009, p. 39) afirma que “a Lei 10.639/03 representa uma conquista que se põe como instrumento de luta e contestação a todo tipo de preconceito racial, no âmbito da educação formal”.

Outro importante documento sancionado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em 2010, foi o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL 2010), que estabelece ações afirmativas com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades entre negros e brancos. Em seu capítulo II, no artigo primeiro, “Do direito à educação, ao esporte e ao lazer”, o documento diz: “os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país” (BRASIL, 2010, p. 15).

Todas essas leis aprovadas são instrumentos legais voltados à população negra, foram criadas pelas lutas do Movimento Negro. Esses instrumentos continuam buscando romper o mito da democracia racial, cujo país é formado por três raças, indígena, negra e branca, que se relacionam harmoniosamente, além de combater a homogeneização e invisibilização dos sujeitos presentes nas representações sociais dominantes da sociedade e em Livros Didáticos (SILVA, T.; TONINI, 2022).

Infelizmente, a lei 10639/2003 ainda não está sendo cumprida em sua totalidade, por inúmeros motivos; entre eles estão: materiais didáticos que ainda possuem imagens

---

<sup>3</sup> A Lei 12.711/2012 determina a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais de ensino superior, levando em conta critérios sociorraciais (BRASIL, 2012).

<sup>4</sup> A Lei nº 12.990/2014 determina a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos da administração federal para candidatos que se declararem negros (BRASIL, 2014).

estereotipadas e a falta de investimento na formação dos professores. Estas questões trazem como consequência estudantes saindo da educação básica sem conhecer o essencial sobre a história da África e a cultura afro-brasileira. O que por sua vez mantém a reprodução da história que foi contada pelo colonizador europeu e seus descendentes, como por exemplo, a falsa ideia de que a África é um país e não um continente, como também as informações errôneas a respeito da cultura africana.

A abordagem étnico-racial ausente ou silenciada nos conteúdos programáticos da Geografia Escolar reforça-se na medida em que o tratamento das relações étnico-raciais e africanidades é pouco evidenciado nos materiais didáticos e, nas práticas pedagógicas de professores/as de Geografia do ensino básico, o racismo não é tratado como constructo histórico e ideológico que perpassa a própria história do pensamento geográfico. (SOUZA, L., 2017, p. 212)

A questão étnico-racial no campo educacional representa a possibilidade de preencher um espaço vazio no currículo de Geografia que ainda está preenchido com a invisibilidade de geógrafos/as negros/as nos referenciais, bem como as representações sociais estereotipadas do negro africano e da África nos Livros Didáticos.

Isso pode ser confirmado pelos dizeres de Ferreira (2021, s/p.), “estamos falando de um histórico de epistemicídio, ou seja, de extermínio dos nossos saberes e produções intelectuais, em benefício de um monopólio eurocêntrico para determinar o que é a ciência, o que é saber”. O intuito da implementação das duas Leis Federais 10639/2003 e a 11645/2008 é reverter o apagamento e o epistemicídio das histórias e culturas negra e indígena.

O Movimento Negro é fundamental para a inclusão da diversidade nas políticas públicas, com o objetivo de transformar o olhar para a história da população negra, que foram e ainda são silenciadas e apagadas sobre sua contribuição na formação da sociedade brasileira.

É aqui que entra o papel do Movimento Negro. Ele é o sujeito central capaz de transformar em emancipação aquilo o racismo construiu como regulação conservadora. Nesse processo, a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais), e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária (GOMES, 2017, p. 99).

O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sociopolítica-econômica, transmitindo valores individualistas, preconceituosos, desrespeitosos e racistas, a partir de Livros Didáticos veiculados com a presença de preconceitos e exclusão da população negra. Assim, corrobora com a dinâmica da hierarquia racial, que é um dos principais componentes da formação geográfica e histórica da sociedade brasileira. Ou seja, a



escola funcionou e ainda funciona como um espaço em que o racismo é disseminado e perpetuado.

Por meio do livro didático e do currículo, a escola tem reproduzido a visão distorcida e cristalizada sobre papéis sociais e estereótipos acerca da população negra e do continente africano. Trata-se de uma violência simbólica imposta por meio de relações de poder em que um grupo dominante, branco, apresenta-se como exemplo a ser seguido e reconhecido como positivo. (SOUZA, L., 2017, p. 219)

A escola como processo civilizador tem o intuito de homogeneizar, unificar, civilizar os padrões, morais e culturais. Também considerada como “espaço social capaz de promover a igualdade” e que tende a “eliminar toda forma de discriminação e racismo, revela-se como um espaço em que a inferiorização dos negros é difundida” (GOMES, 2003, p. 77). Justamente por isso, a escola pode ser considerada o local mais importante para se reverter a lógica opressora, onde é possível inserir as questões étnico-raciais e não ter uma posição “neutra” em relação aos conflitos étnico-raciais encontrados no ambiente escolar.

Desde a implementação da Lei 10.639/03, [...], a Geografia na escola pouco tem tratado sobre as relações étnico-raciais no âmbito de seus conteúdos. Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham consolidado o tratamento de temas transversais nos conteúdos de ensino básico, as relações étnico-raciais não constituem um tema transversal, restringindo-se ao campo da cultura. Compreendemos que a educação e a escola têm um importante papel no combate ao racismo e à discriminação de um modo geral, pois a formação das pessoas passa pela escola e ali os/as alunos/as conhecem visões de mundo que podem orientar o seu ‘posicionar-se no mundo’ frente aos fatos e situações. Se a escola tornou um espaço constituído de imagens e representações negativas sobre o/a negro/a, ela também pode ser um importante espaço social de discussão sobre as mesmas busca pela superação do racismo e das discriminações. (SOUZA, L., 2017, p. 211-212)

Souza, L. (2017, p. 223) ressalta que “a escola é um instrumento ideológico do Estado e a prática de seus integrantes pode torná-la um instrumento que promova a transformação da sociedade”, por isso, a necessidade em promover a equidade racial, o combate ao racismo e toda forma de opressão dentro deste espaço.

A geografia assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais, assim como aponta as espacialidades das desigualdades e exclusões. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial. (ANJOS, 2005b, p. 176).

A Geografia é uma disciplina do poder que contribui para a formação humana e constitui referenciais que orientam os comportamentos dos sujeitos e dos grupos, e os insere no mundo ou nos espaços de socialização (SANTOS, 2009a). Também é considerada uma ciência com

bases epistemológicas hegemônicas, durante anos reproduziu e ainda reproduz “processos de dominação e subalternização racial” (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2020, p. 8).

Quando existe um discurso de que “na Geografia não há teóricos/as negros/as que abordam a questão racial como elemento formador do território brasileiro”, é preciso destacar o epistemicídio de geógrafos e geógrafas negros/as dentro desta ciência. Sueli Carneiro (2005, p. 97) aborda o conceito de epistemicídio, como a “negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimentos, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições da África e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade”, que por sua vez, leva ao apagamento, ao esquecimento e ao silenciamento de toda a história e cultura africana e afro-brasileira.

A raça, assim, permaneceu dissimulada e codificada na epistemologia geográfica. Como efeito, ao tempo que houve uma ausência de crítica e reflexão teórica do cânone geográfico sobre a raça, incorporou-se negros (indígenas e mulheres também) como objetos - e não como pontos de vista que questionavam as visões hegemônicas de Geografia (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2020, p. 5).

Um exemplo de epistemicídio, é o apagamento de referenciais de autores/as negros/as, africanos/as e afro-brasileiros/as, nos currículos das escolas, nas ementas de disciplinas e nos planos de ensino das universidades que negam a capacidade de intelectuais e autores negros de produzirem saber.

[...] infelizmente, ainda é bastante recorrente o silenciamento ou a negligência da escola enquanto instituição formadora de pensamentos e ações, auxiliares no combate às discriminações que envolvem as diferenças étnico-raciais (SOUZA, L., 2017, p. 216).

O epistemicídio pode ser visto também quando sujeitos/as negros/as dentro das universidades são questionados se o objeto de suas pesquisas (os negros, os indígenas, os LGBTQIAPN+) é Geografia, e até mesmo pela falta de professores/as negros/as ministrando aulas nas universidades e em escolas. A autora Ribeiro (2022, p. 51) mostra que para transformar esses silenciamentos e apagamentos é necessário “construir uma Geografia Negra, e descolonizar o currículo de tal disciplina”.

Segundo Ribeiro (2022, p. 36), “a Geografia é essa ciência que permite trazer um novo olhar para a dimensão espacial dos conflitos e as contradições da sociedade. É resistência possibilitando o desenvolvimento de uma Geografia Negra”, [...] “é levar as obras de geógrafos/as negros/as como referencial teórico para sala de aula, e mostrar que existem pessoas negras intelectuais e produtoras de conhecimentos” (p. 51).

Geografias Negras podem ser consideradas as abordagens que tenham a preocupação de trilhar seu próprio caminho dentro das teorias, dos pensamentos, assim como das formas de se produzir uma Geografia que não mais ignore ou apresente de forma negativa a população negra (SILVA, C., 2022, p. 46)

As Geografias Negras são formadas por várias possibilidades de narrativas contra ao discurso de ódio e práticas racistas, além de trazer uma Geografia mais negra e mais humana dando voz e protagonismo a tantos intelectuais e pesquisadores/as negros e negras da Geografia.

Em primeiro lugar gostaríamos de apresentar que se as Geografias Negras podem ser entendidas como as variadas possibilidades de leitura de mundo proporcionadas pela interdisciplinaridade da Geografia com outras áreas do conhecimento e utilizando as mais diversas linguagens, mas o exemplo foi com a Literatura. As Geografias Negras (termo não hifenizado) podem abarcar para além das Geografias, das marcas no espaço geográfico, mas compor a complexidade que existe por trás das pesquisas e práticas pedagógicas. Então, envolve também repensarmos a maneira pela qual produzimos conhecimento geográfico sistematizado. Permite construir trajetórias metodológicas e formas metódicas de trabalho utilizando epistemologias apropriadas. Neste caso, esse campo de estudo pressupõe descobrirmos caminhos próprios (GUIMARÃES, 2014, p. 305)

Guimarães (2014) discorre na citação sobre o que é Geografia Negra e a relaciona de forma interdisciplinar com a Literatura, pois viabiliza diversos olhares geográficos capazes de construir formas de ler o mundo, interpretar e posteriormente se posicionar em busca de combater e denunciar o racismo e as visões estereotipadas e homogêneas presentes na Geografia Tradicional. As Geografias Negras tratam de uma abordagem que traz possibilidades de maior percepção e discussão com a dimensão racial do espaço, além da preocupação de trilhar seu próprio caminho dentro dos pensamentos e das maneiras de se produzir uma Geografia que não ignore e nem apresente a população negra de forma negativa.

Assim, a ideia de Geografias Negras que expressamos aqui segue o projeto dessa militância negra dos anos 80, mas, incorpora influências políticas e teóricas atuais. Além de priorizar a autoria e perspectiva negra, busca dar relevo às experiências, agências e performances do povo negro no e pelo espaço. Isso envolve justamente refletir sobre marcas e expressões desse grupo na paisagem e nos lugares, tal qual, sobre a protagonização de processos de formação e defesa territoriais, bem como inserindo estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais na geografia escolar. Está no âmago das Geografias Negras interpretações e o diálogo com as “geo-grafias”, “r-existências” e estratégias espaciais de grupos e dos movimentos negros. (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2020, p. 7)

As Geografias Negras são uma área de estudo da Geografia pautada nas questões raciais e nas perspectivas negras antirracistas que tratam de um debate de geógrafos/as negros/as e não-negros/as sobre as relações raciais e os efeitos da interseccionalidade, que por sua vez, buscam enegrecer os estudos geográficos, com outras falas e outros sujeitos historicamente invisibilizados na Geografia Tradicional, considerada branca e elitista. Uma Geografia Negra e

Antirracista representa olhares geográficos enegrecidos em busca das marcas negras históricas no espaço que ao longo do tempo foram impressas na relação tempo- passado e tempo-presente (Guimarães, 2015).

Além de Anjos (2005a, 2011, 2014) que estuda os quilombos e a cartografia africana e afro-brasileira desde a década de 1980, também há exemplos de geógrafos/as negros/as que fazem Geografia Negra no Ensino de Geografia, abordando a questão étnico-racial, as representações dos negros e da África nos Livros Didáticos de Geografia, como: Alecsandro [Alex] José Prudêncio Ratts (2007, 2010, 2018), Diogo Marçal Cirqueira (2007), Lorena Francisco de Souza (2007, 2016, 2017, 2021), Renato Emerson dos Santos (2009, 2010, 2011, 2013), Denilson Araújo de Oliveira (2018), Raquel Almeida Mendes (2019, 2020, 2021), Ana Carolina dos Santos Marques (2020, 2021), Gabriel Siqueira Corrêa (2022), entre outros (as).

Santos (2011, p. 5) ressalta que “a lei 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas”. É extremamente importante a discussão sobre as relações raciais e o avanço da lei 10639/2003 no Ensino de Geografia, rompendo com a reprodução de conteúdo eurocêntrico com estigmas raciais, além de possuir capacidade de destruir as bases reprodutoras do racismo. As mudanças nas práticas docentes contribuem na redução das diferenças raciais e da branquitude presentes nas escolas e nos conteúdos, pois é nessa disciplina que se aprende sobre o continente África e a contribuição da população negra africana em relação a formação de uma nação considerada racialmente desigual.

Defendemos que o objetivo da Lei é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, mas também rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas, enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas (SANTOS, 2009b, p. 2).

A Geografia estuda a relação entre a sociedade e a natureza, para que as pessoas compreendam e se posicionem frente à realidade do mundo, a partir de reflexões que contribuam para um pensamento crítico referente às desigualdades e discriminações raciais. A Geografia, além de ser ferramenta de uma educação para a igualdade racial, pode contribuir com o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, desconstruindo conteúdos que transmitem preconceitos e estereótipos, reconhecendo a África como parte da cultura e da história da população brasileira.

Aspectos ligados à questão racial integram os conteúdos programáticos do ensino escolar de Geografia, mas, a agenda colocada pela Lei 10.639, enquanto conquista das lutas históricas do Movimento Negro no Brasil, enseja a revisão da forma como o ensino desta disciplina vem contemplando (ou não) tais problemáticas. A Lei busca rever currículos, rever conteúdos, rever práticas pedagógicas. Ela enseja uma reflexão crítica acerca de como essas questões são tratadas dentro do ensino de Geografia, no intuito de que este saber, fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamentos, contribua com o projeto de "educar para a igualdade racial. (SANTOS, 2013a, p. 22)

Santos (2013a) destaca a Geografia como uma ciência que possui grande potencial para ampliar as visões de mundo capazes de direcionar para uma educação antirracista em prol da igualdade racial, que por sua vez, podem caminhar em direção as construções hegemônicas de poder. O ensino de Geografia que contemple a África, os negros africanos e seus descendentes faz parte dos conteúdos indicados no corpo da Lei 10639/2003, e nesse sentido, não basta somente inserir conteúdos, mas é fundamental, desconstruir as narrativas, rever os conteúdos, o currículo, as práticas e posturas que ocultam e silenciam a história e cultura negra, africana e afro-brasileira.

Conforme afirma Santos (2010, p. 8), a Lei 10639/2003 é uma prescrição curricular e, “não necessariamente, é aplicada ou, tem sua aplicação mediada por interpretações dos atores envolvidos”. Portanto, a existência e implementação da Lei não garante uma educação antirracista nas escolas e no Ensino de Geografia, pois isso ocorre na construção de práticas curriculares concretas.

Santos (2010) ainda elenca seis objetos, auxiliares de conhecimento, para serem trabalhados no debate racial nas aulas de Geografia: 1. “Raça e modernidade”, evidenciando como a raça foi utilizada como um princípio regulador das relações sociais e socioespaciais; 2. “África”, para ensinar e desconstruir as narrativas eurocentradas, enfatizando no ensino das contribuições e lutas que o continente passou no decorrer dos anos; 3. “Branqueamento da população negra e a segregação no território”, para mostrar que o Brasil foi projetado e construído em ideias de branquitude, “sonhando” com o branqueamento da população, seja por meio da imigração ou da miscigenação, e ressaltando as condições impostas à população negra nos espaços urbanos; 4. “Experiências de espaço de diferentes indivíduos e grupos”, uma proposta para as aulas de Geografia é mostrar que a raça influencia nas experiências e vivências no espaço; 5. “Desigualdades raciais e estigmas das histórias da presença negra”, para analisar materiais cartográficos que apresentam a história e a construção dos territórios, das marcas e narrativas apagadas da população negra e indígena; 6. “Comunidades remanescentes de

quilombos”, para apresentar esses lugares como marcas espaciais das resistências dos negros à escravização.

Ferracini (2020, p. 1) tem uma atuação importante na Geografia Negra quando pesquisa sobre a África na Geografia Escolar, dizendo que “inserir não é contemplar”, pois é preciso combater o eurocentrismo do currículo do ensino de Geografia e desconstruir as narrativas, além do cuidado em abordar o tema para não cair no exótico e nem apresentar um continente homogêneo com discursos eurocêntricos construídos pelos grupos dominantes no passado.

Ferracini (2022)<sup>5</sup> destaca a importância de saber qual África o professor(a) quer falar e quem são os sujeitos que pertencem a esse continente, resignificando, de certo modo, o ensino com novas visões e perspectivas que rompam com a história única e colonizadora presente nas falas, nos Livros Didáticos e na mídia.

Nos livros didáticos de Geografia Geral e nos Atlas Geográficos, o continente africano está colocado sistematicamente nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, devido ao tempo escolar exíguo para o cumprimento do programa, verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. Aí está mais uma das questões estruturais que envolvem a desinformação da população brasileira sobre o continente africano. (ANJOS, 2005b, p.175).

Como afirma Anjos (2005b), o continente África é mencionado com pouco destaque nos Livros Didáticos, muita das vezes presente nas páginas finais e estudado no final do ano letivo. Antes da implementação da lei no currículo escolar, alguns livros traziam manifestação explícita de racismo aos negros, ora mencionados de forma inferiorizada, ora de forma invisibilizada. É preciso uma transformação nas práticas de ensino e a descolonização do currículo, para que as relações étnico-raciais sejam inseridas no cotidiano escolar. Para isso, é necessária a formação de professores de Geografia antirracistas, capazes de refletirem com olhar mais crítico as culturas que foram e ainda são depreciadas nos currículos.

Ela [a Lei 10639/2003] encontra um ambiente escolar composto majoritariamente por atores que não foram preparados para construir uma educação anti-racista, bem como materiais pedagógicos inadequados e portadores de aspectos que oferecem sustentação à reprodução do racismo. É neste ambiente que alguns professores, pais, coordenadores pedagógicos, direções escolares, bem como ativistas anti-racismo, travarão disputas por interpretações na aplicação da Lei. (SANTOS, 2011, p. 7)

Segundo Santos (2011), a Lei 10639/2003 está presente no espaço escolar composto em sua maioria por atores racistas com os conteúdos étnico-raciais e que não estão aptos para

---

<sup>5</sup> Fala do professor doutor Rosemberg Ferracini na palestra: A África na Geografia Escolar: inserir não é contemplar, realizada no Curso de Extensão – “Ensino de Geografia e Relações Étnico-Raciais: Lugar de Negro”, pelo canal do Youtube GPEGPSHI -LAGEPOP-IG-UFU, no dia 05 de julho de 2022.

aplicá-la ou se quer para debater o tema em sala de aula; além de materiais didáticos desprovidos do conteúdo proposto e inadequados, pois muitos reproduzem o racismo.

Dentro da disciplina Geografia ainda existe um pensamento que negligencia e invisibiliza a história e cultura africana e afro-brasileira, porque historicamente as práticas e os conteúdos apresentam um discurso racializado e hegemônico de sociedade e de mundo, mesmo que os temas que estão firmados no texto da Lei 10639/2003 dialogam com a disciplina, confirmando que devem ser inseridos e ministrados em todo o currículo escolar.

Por outro lado, a Lei 10639/2003 não menciona diretamente a disciplina Geografia, sendo assim, cria-se a sensação nos professores de que não tem responsabilidade em abordar os conteúdos descritos pela Lei, no sentido do combate ao racismo dentro da sala de aula e na sociedade.

De acordo com Oliveira e Sampaio (2022, p. 214), as falsas justificativas e posturas racistas para não implementação da lei e o silenciamento na escola podem ser explicadas em parte pelo “desinteresse de alguns professores que ainda negligenciam e omitem o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras e pela falta de incentivo dos governos”, sendo que “atualmente encontram-se muitas produções e cursos disponíveis para apoiar os docentes nas discussões em torno do tema”.

Ratts (2007) possui um olhar para a Geografia de debate com as relações étnico-raciais, e em suas pesquisas, além de discutir sobre a importância da Lei 10639/2003, ele questiona a reformulação do ensino de Geografia a partir dessa normatização. Ele também aborda a respeito das representações da África e da população negra nos Livros Didáticos de Geografia.

Segundo Ratts et al. (2007), os negros africanos quando aparecem nos Livros Didáticos, são sempre retratados por meio de estereótipos, relacionando à escravidão, condições desumanas, exercendo cargos inferiores e subalternos, negando a importância desses sujeitos na formação da sociedade brasileira.

A ideia de uma África “desconhecida” ou representada e imagens restritivas e negativas de “vida selvagem”, “conflitos étnicos”, “pobreza”, “doenças” se situa num quadro mais amplo de eurocentrismo e racismo formado ao longo de séculos [...] (RATTS, 2018, p. 35).

Ratts (2018), mostra que em relação a África, sua história é contada, inicialmente pela escravidão, e não pela organização cultural, política e econômica, e na maioria das vezes, é retratada com aspectos pejorativos, tragédias sociais, como um continente primitivo, relacionado à fome, a miséria, folclorizado e selvagem. Essas representações negativas são impostas nas relações interpessoais dos indivíduos na sociedade e na escola, que por

consequência disseminam o racismo contra os negros africanos e a África, por meio de piadas racistas e imagens estereotipadas.

[...] a geografia é uma ciência que auxilia na criação de "interpretações do mundo" e, tais leituras, são orientadas por uma visão eurocentrada, baseada em uma geografia com viés evolucionista de sociedade, colocando o continente africano nas diversas páginas dos livros da disciplina de geografia como apenas atrasado, marginalizado, rústico, selvagem (ABREU, 2016 p. 57)

O negro africano e a África são representados por imagens de controle que desumanizam e expressam uma inferiorização em relação ao ser negro e um continente heterogêneo, que confirmam que os Livros Didáticos de Geografia são instrumentos de propagação de ideias racistas e eurocêntricas, de geografias imaginativas e desconhecimento da história do continente anterior à invasão colonialista no século XV. Assim, é importante que o professor de Geografia antirracista rompa com os currículos racistas impostos e construa referenciais e debates sobre a importância de continuar lutando por representações sociais positivas e diversificadas.

No próximo capítulo, será realizada a análise comparativa de duas edições de uma coleção (PNLD 2014 e 2020) de Livros Didáticos de Geografia selecionadas para a pesquisa a partir da Lei 10639/2003, buscando identificar transformações na Representação Social da África e dos negros africanos quanto aos textos e nas imagens.



### **CAPÍTULO 3**

#### **UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA: ANÁLISES DAS IMAGENS E DAS NARRATIVAS**

O objetivo do capítulo é verificar os avanços e retrocessos da Lei 10639/2003 no que tange à Representação Social da África e dos negros africanos nos textos e imagens a partir de análise comparativa de duas edições de uma coleção de Livros Didáticos de Geografia (PNLD 2014 e 2020), na perspectiva antirracista para o Ensino de Geografia da África como forma de combater toda opressão existente. Este capítulo será evidenciado por meio da pesquisa bibliográfica e da metodologia de análise da Representação Social de Moscovici (2003) e Imagens de Controle de Collins (2019), pois concentra-se em analisar os textos e as imagens que representam a África e os negros africanos nos livros selecionadas.

A análise das imagens está embasada teoricamente na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) para aprofundar a discussão sobre o racismo ainda presente nos Livros Didáticos. Também serão utilizadas como aporte teórico a teoria das Imagens de Controle definidas no pensamento de Collins (2019), assim como as autoras Mauad (2005), Van der Linden (2011) e Hall (2016) para auxiliar no entendimento sobre as funções e relações entre o texto e imagem que veiculam narrativas estereotipadas e permanências dos discursos europeus nos conteúdos.

Almejam-se proposições de novas narrativas antirracistas para o Ensino de Geografia da África, pensando na desconstrução do olhar para este continente e os negros africanos, além de romper estereótipos criados a partir da história única que recaem sobre o continente e sua população com a herança do eurocentrismo.

Dessa forma, segundo Munanga (2001) deve-se fugir das explicações simplistas sobre os fatos que ocorreram e ocorrem na África, a fim de recontar a história deste continente e da população africana, por meio do uso de múltiplas linguagens e propostas didáticas que possam transformar o olhar dos professores, dos estudantes e da sociedade. Como prevê a Lei 10639/2003, no currículo é possível pensar na ressignificação, diminuição ou o fim do racismo, especialmente nos Livros Didáticos de Geografia, sendo que por muitas vezes, é considerado o único material utilizado para embasar as aulas do professor.

Nesta pesquisa de Mestrado serão avaliados oito Livros Didáticos de Geografia divididos em duas edições de uma coleção dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovadas no PNLD do ano de 2014 e 2020, identificando em cada uma delas a maneira como foi representado o negro africano e a África. Desses livros, foram elencados os que mencionaram a África e suas populações com foco nas imagens utilizadas e, assim, foram escolhidos todos

os Livros Didáticos do 6º ao 9º ano para uma análise comparativa. A coleção foi identificada com a letra A para não expor autores ou editores e permitir uma visualização menos relacionada à tradição de algumas obras.

### **3.1 Relações Étnico-Raciais e Geografia: história, características e a avaliação do Livro Didático**

O Livro Didático é instrumento de construção do cidadão e representa a ferramenta e autonomia de trabalho do professor utilizado como material de apoio em sala de aula. Conforme Silva e Sampaio (2014, p. 174), o Livro Didático é entendido, de “forma simplificada como um material impresso, contendo vários conteúdos e com finalidade didática de orientar os processos de ensino e de aprendizagem”.

No Brasil, os livros foram fabricados a partir de 1808, quando a família Real portuguesa veio para o país e trouxeram uma máquina impressora. As primeiras obras publicadas foram traduções para a Escola militar, logo depois em 1822, ocorreu a produção própria do Livro Didático.

Para Adão (2017), a história do Livro Didático é muito antiga e surgiu há aproximadamente quatro mil anos, no Egito, com o uso de folhas de palmeira para o registro dos acontecimentos. Mas, alguns historiadores ressaltam que a história do livro se deu por volta de quase seis mil anos, com a utilização de vários materiais. A inserção do livro impresso na sociedade brasileira, ocorreu entre os séculos III e IV, e a primeira publicação de livros impressos e editoriais se deu na metade do século IX pelos editores franceses Eduard e Heinrich, vindos para o Brasil em 1827, abrindo uma livraria gráfica.

Em 1930, o termo Livro Didático foi oficialmente associado aos livros escolares usados nas escolas formais da época, de acordo com a Lei nº 1006 de 1938, no qual estabeleceu no artigo 2º:

Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. §1º Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938, s/p).

Quanto ao Livro Didático de Geografia, Ferreira (2018) mostra que de acordo com Bittencourt (1993), o seu surgimento ocorreu desde o século XIX, na institucionalização do Brasil, no qual o primeiro livro da disciplina foi datado em 1940, intitulado de “Introdução Corographica à História do Brasil”.

O Livro Didático é material pedagógico, desde 1992<sup>6</sup> é gratuito para as escolas públicas, com controle do Ministério da Educação (MEC), sendo por ele avaliado. Para que o livro possa ser adotado pelas escolas é necessário passar pela avaliação, sendo por esta aprovada ou excluída.

O Livro Didático é uma das principais formas de documentação e consulta de professores e estudantes, e ainda influencia o trabalho pedagógico e cotidiano da sala de aula.

O material constitui uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a inserção e articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2015, p. 39)

Para que os Livros Didáticos sejam disponibilizados, é importante que sejam avaliados e aprovados, e isso é tarefa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública formulado no campo educacional pelo Governo Federal desde 1929. Logo depois, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), instituição responsável pela política nacional das bibliotecas e do livro, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento cultural do país, através da política de edições de obras raras, consideradas de grande interesse para a cultura nacional. Outro objetivo era o aumento e as melhorias aplicadas à edição de livros no Brasil, incentivando a organização e manutenção das bibliotecas públicas em todo o território nacional.

Conforme Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi reformulado em 1985, passando a ser vinculado ao Ministério da Educação (MEC), sendo a instância de planejamento e normalização do programa, e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição dos Livros Didáticos.

O principal objetivo é avaliar e distribuir de forma gratuita, sistemática e regular obras didáticas, literárias e pedagógicas, entre outros materiais de apoio à prática educativa para os estudantes de escolas públicas de educação básica das redes municipais, estaduais e federais de ensino fundamental e médio de todo o país (BRASIL, 1985, s/p)

É importante salientar o papel da avaliação do Livro Didático com professores, atentando-os a realizarem a escolha de um material adequado e com conteúdos ligados ao cotidiano da sociedade, isto é, escolher um recurso didático com informações concretas e conteúdos verídicos, capazes de formar cidadãos críticos e formadores de opiniões diante da realidade dos estudantes.

---

<sup>6</sup> Segundo Mazzi e Amaral-Schio (2021).

A cada ciclo o Programa lança editais para que os escritores de livros didáticos inscrevam suas obras. Estas são avaliadas por equipes especializadas e, em seguida, as obras selecionadas são apresentadas às escolas e ao corpo docente, que escolhem os livros de sua preferência e que se adequem melhor a seus objetivos. (MARQUES; FONSECA, 2021, p. 32)

Como resultado da avaliação das obras, no ano de 1994, foi proposto pela equipe responsável do PNLD, um documento com critérios para a avaliação das coleções produzidas pelas editoras. Após as obras passarem por uma intensa avaliação de seus conteúdos e organizações metodológicas, as coleções aprovadas são organizadas no documento chamado “Guia de Livros Didáticos” que visava identificar os pontos negativos e os problemas daqueles livros mais escolhidos no programa, que por sua vez, traz uma visão geral das resenhas das coleções aprovadas, no qual auxilia os professores na escolha do Livro Didático adequado à realidade tanto do professor quanto do estudante.

Sposito (2006, p. 22) faz um importante apontamento sobre tal questão, ao afirmar que “a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra”.

Segundo Mazzi e Amaral-Schio (2021), em 1997, o Ministério da Educação começou a adquirir Livros Didáticos de diversos conteúdos, tais como: Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa, História e Geografia, para todos os estudantes de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

Evidencia-se que o Movimento Negro já estava em constantes lutas e reivindicações em prol da educação mesmo com a implantação do PNLD, iniciando assim, um interesse pelo tratamento diferenciado aos negros africanos, sua diáspora e a África nos Livros Didáticos, no qual passou a proibir a circulação desses materiais que transmitissem preconceitos de origem, de cor, de condições socioeconômicas, de etnia, de gênero e qualquer outra forma de opressão (ORLANDO; FERREIRA; COUTO; WATTHIER, 2008).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a temática étnico-racial é abordada como forma transversal através do tema da Pluralidade Cultural com objetivo de valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, das desigualdades socioeconômicas e as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, propondo uma educação comprometida com a cidadania.

Porém, segundo Orlando et al. (2008), a escola ainda trabalha de maneira errada essa temática, pois esse espaço tem contribuído para que o preconceito e o racismo ainda permaneça, ao invés de ser combatido.

No ano de 2017, houve mudanças no PNLD, com a inclusão de um novo programa, nova nomenclatura e funções diferentes. Conforme o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) foram unificados, sendo denominado por Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a mesma sigla PNLD. Com o “novo” PNLD, as coleções são construídas com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, além de incluir outros materiais de apoio à prática educativa como “obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros” (BRASIL, 2019, s/p.)

Atualmente, o ciclo de funcionamento do programa passou de três para quatro anos para cada modalidade de ensino e sua escolha passou a ser por uma comissão técnica criada pelo MEC, composta por professores e por entidades ligadas à Educação. Ressalta-se que o PNLD define, em seus editais, critérios obrigatórios para todos os Livros Didáticos no que tange a população negra e afro-brasileira, promovendo uma imagem positiva da cultura e da história, abordando a participação social na construção da sociedade brasileira, bem como rompendo toda forma de preconceito e opressões e construindo uma sociedade antirracista (MAZZI; AMARAL-SCHIO, 2021).

Santos (2018) mostra que em edições anteriores ao ano de promulgação da Lei 10639/2003, o PNLD já trazia em seus critérios de avaliação, a exclusão de obras que induzissem ao preconceito ou à discriminação de qualquer tipo. Porém, não eliminou o racismo, pois novas formas de racismo, mais sutis e complexas, foram apresentadas.

Conforme ressalta Corrêa e Tonini (2022), nos Guias dos Livros Didáticos, disponibilizado em formato digital, encontram-se os critérios e princípios de avaliação, bem como a ficha de avaliação utilizada no processo do PNLD 2014 e PNLD 2020. Com isso, é possível observar momentos em que a questão étnico-racial é ressaltada para ser analisada.

No Guia referente ao PNLD 2014, as obras precisaram atender a temática étnico-racial quanto a: estar isenta de preconceitos ou indução a preconceitos; se promoveu positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando a participação profissional e social de indígenas e afrodescendentes e a reprodução de imagens adequadamente a diversidade étnica da população brasileira. Para as coleções que tiveram “falhas pontuais”, deveriam ser submetidas à correção pelas editoras e aquelas que tiveram “falhas de maior gravidade”, seriam excluídas por desatualização e indução de erros (BRASIL, 2013).

Quanto aos critérios presentes no Guia relacionado ao PNLD 2020, encontra-se que a obra precisa:

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. Além de promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social; e promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes (BRASIL, 2019, p. 8-9).

Os critérios de avaliações específicas do PNLD 2020 que envolve a temática étnico-racial possibilitam que sejam analisadas a existência e permanência de estereótipos e preconceitos, além da promoção de uma imagem positiva e da valorização da cultura e história da população africana, quilombola e indígena em vários momentos históricos, rompendo com o conhecimento dominante colonial.

[...] deve-se, também, avaliar se os livros visam somente o atendimento aos quesitos do edital, mantendo a narrativa eurocêntrica, que coloca a sociedade esteticamente regida por um paradigma branco. Ou se houve alguma evolução no que se refere ao debate étnico-racial e seus desdobramentos no campo de ensino da Geografia, tratando a história dos negros brasileiros para além da escravidão, buscando seus aspectos culturais e possibilitando sua apresentação de maneira positiva aos estudantes (SILVA, T.; TONINI, 2022, p. 88)

Para as autoras, os Livros Didáticos escolhidos pelo Estado cumprem normas e legislações presentes no edital, e as editoras materializam o currículo prescrito e padronizado de acordo com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante as avaliações, é necessário se atentar àquelas obras que se adequam aos quesitos do edital para serem aprovadas, porém ainda são mantidos os discursos com base no eurocentrismo ou outros que ressignificaram a história do negro africano e seus descendentes, dando visibilidade aos aspectos históricos e culturais de maneira positiva.

A Base Nacional Comum Curricular refere-se a um documento normativo que orienta na elaboração dos currículos de educação básica para todo ensino no país. Este documento estabelece competências e habilidades para serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento. O conteúdo de Geografia permite uma associação quanto à educação para as relações étnico-raciais, o que é fundamental para a educação antirracista.

Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 359)

A BNCC define o currículo que vai ser organizado pelos estados e municípios. Evidencia-se a prevalência de um currículo prescrito, centrado em conteúdo controlado por avaliações, todavia não pode ser levada em conta como o único documento utilizado para construção de conhecimentos, de materiais didáticos, do planejamento anual em relação à temática étnico-racial. É preciso consultá-la de maneira crítica para construção das metas didático-pedagógicas (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Nas três versões existentes da BNCC, a cultura africana e afro-brasileira com base na Lei 10639/2003 é abordada de diferentes maneiras, negligenciando a contribuição do negro africano e seus descendentes para o processo de formação da humanidade.

A primeira versão da BNCC (2015), a dita BNC, sinaliza uma maior abertura em relação à temática da pluralidade cultural, da valorização das experiências sociais e do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais. Em sua segunda versão, em 2016, é possível constatar que as temáticas que contemplam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 foram retiradas do texto, o que representa um retrocesso e ameaça a educação pública. Nesse sentido, vale destacar que a terceira versão da BNCC pouco explora as temáticas citadas acima e aborda brevemente a pluralidade dos grupos étnico-raciais e princípios norteadores que dialogam com os direitos humanos. Nessa versão, cabe dizer que as habilidades e as competências necessárias ao preparo dos sujeitos foram estruturadas por áreas de conhecimento, denominados de itinerários formativos, sendo eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 17).

Segundo Silva e Silva (2021, p. 561), durante a organização da BNCC, “os interesses mercadológicos sempre foram priorizados, pois as comissões estavam mantendo os interesses dos grandes grupos empresariais”. Com base nessa informação, ressalta-se que o documento foi proposto para atender aos interesses hegemônicos da classe dominante, com a proposta curricular voltada para a formação técnica para o mercado de trabalho.

Evidencia-se como este documento normativo trata a Educação Étnico-Racial, apesar da Lei 10639/2003, e como a educação antirracista é invisibilizada mediante os outros conhecimentos. De acordo com Mendes (2021), os conteúdos relacionados às pautas do Movimento Negro não estão contemplados no documento em sua efetividade.

A BNCC de Geografia apresenta as discussões sobre geografia africana, em algumas etapas com mais eficácia que outras. Os impedimentos e resistências ainda existentes a estas abordagens, se dão de forma estrutural, e mudanças expressivas devem partir de uma ressignificação da práxis docente que ainda reproduz ideários eurocêntricos. A percepção de que essas temáticas podem ser abordadas não apenas em disciplinas específicas sobre África e Relações Raciais na Geografia também é um dos grandes desafios, o que representa, sobretudo, uma ampliação no cerne das discussões geográficas (MENDES, 2021, p. 64)

Conforme Mendes (2021), mesmo após vinte anos da promulgação da Lei 10639/2003, os conteúdos determinados em seu texto, não são abordados de maneira explícita na BNCC, aparecendo de maneira reducionista, fazendo com que a escola e os professores realizem interfaces, garantindo uma educação democrática e antirracista em prol da efetivação plena desta lei. Em relação aos objetos de conhecimento sobre a questão africana e afro-brasileira, cabe ao professor descolonizar os currículos dando visibilidade aos saberes de diversas culturas, raças e etnias que se diferenciam e se cruzam no cotidiano.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

No cotidiano, o Livro Didático é considerado o material escolar mais tradicional e utilizado muitas vezes como única ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ele pode auxiliar na melhora da qualidade da educação quando os conteúdos estão atualizados de acordo com o cotidiano dos estudantes, bem como estarem livres de preconceitos e discriminações, promovendo o antirracismo em sala de aula. Ressaltando que os professores devem utilizá-lo como apoio às aulas, facilitando a inserção de novas metodologias de uso deste material. O livro é o principal recurso educacional usado para a formação do aluno, de modo a transmitir informações e construir conhecimentos, por isso, deve conter elementos atrativos que incentive os estudos.

A obra didática ao constituir-se em uma ferramenta escolar, nesse sentido, permite leituras provocativas e norteadoras de possíveis mudanças na prática pedagógica. Entretanto, o livro não pode ser o principal e única fonte de saber, fechando as portas aos diálogos e debates relacionados às problemáticas apresentadas por ele. Não pode, também, ser considerado como um recurso de informações prontas, onde o estudante reproduza pensamentos e respostas elaboradas a partir de conhecimentos simplificados apresentados pelos mesmos, e que nem sempre estão conectados à realidade da comunidade ao qual o estudante está inserido. Mas, no método de ensino tradicional, ao considerar, em sala de aula, o livro didático como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, ao ser utilizado de forma limitada e antagônica a realidade do alunado realiza leitura única do mundo. (SILVA; TONINI, 2022, p. 83-84)

Silva e Tonini (2022) consideram o Livro Didático como auxílio do ensino-aprendizagem para o professor e o estudante, cabendo ao docente a responsabilidade de usar diversos recursos pedagógicos em sala de aula na busca de um ensino de qualidade e de uma prática pedagógica ressignificada, e utilizá-lo como suporte e pesquisa para que os estudantes



não reproduzam discursos preconceituosos e valorizam a diversidade étnico-racial presente na escola.

O Ministério da Educação recomenda que o Livro Didático seja uma referência nos processos de ensino e aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos. Diante disso, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 343), ressaltam que “o livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas existem fatores limitantes para tal”.

Considerando essas questões é possível afirmar que estudantes educados a partir da utilização de um livro com conteúdos eurocêntricos, irá reproduzir discursos vinculados a uma história única racista e hegemônica.

Circe Bittencourt (1997) ressalta que o Livro Didático é um instrumento de comunicação, produção e transmissão do conhecimento, considerado elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem presente na escola desde o século XIX. A necessidade de promover a cultura nacional fazendo com que os estudantes tivessem acesso ao Livro Didático originou uma política pública no Brasil.

O livro didático, social e historicamente, foi construído como um importante instrumento político e lucrativo e representa até hoje, as permanências e modificações que se estabelecem dentro da sociedade e que refletem na sociedade e que refletem na cultura material escolar. (MÜLLER; MOREIRA, 2018, p. 333)

Este material pode ser uma ferramenta importante para a educação brasileira e para o mercado editorial, pois muitas vezes, é diminuído em um simples produto de grande negócio. Como afirma Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 339), “este recurso apresenta múltiplos aspectos, sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo, uma mercadoria, devendo, portanto, atender a determinado mercado específico: a escola. [...] o grande comprador do livro didático é o próprio governo federal”.

Torna-se relevante que nas aulas de Geografia seja utilizado um Livro Didático que contribuía para uma formação crítica social do aluno e objetive uma atuação reflexiva em sociedade como cidadão.

No ensino e aprendizagem da Geografia, há a linguagem textual, a qual exige que os autores sejam especialistas, portanto, conhecedores da ciência e de seu ensino, mas é imprescindível que o livro trabalhe com outras linguagens, para representar melhor o espaço geográfico. Desse modo, não basta um texto bom, atualizado, se a diagramação não contribuir para a compreensão daquilo que se quer ensinar. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 340)

Vale ressaltar que não existe e nunca existirá um Livro Didático perfeito, mais ainda se for de Geografia, mesmo cumprindo as maiores exigências dos programas, sempre vai faltar informações e descumprir algumas exigências, porém é fundamental que o professor busque uma outra alternativa e recursos para suprir as deficiências que este, material ainda traz.

Segundo Müller e Moreira (2018, p. 344), “combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias”, e é por isso que esse recurso deve ser usado por professores conscientes na luta antirracista.

Em relação aos atuais livros de Geografia, há propostas mais avançadas que incluem, além de textos dos próprios autores, textos de jornais e revistas e mesmo de outros autores, o que permite ao aluno o contato com linguagens não exatamente didáticas que sejam ampliadoras da capacidade de leitura dos estudantes, não os limitando a uma leitura didática e a somente uma proposta de ensino. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 340)

Os Livros Didáticos, de maneira geral, sofrem modificações ao longo dos anos, especialmente em relações aos editais do PNL D. Isso mostra que as editoras precisam constantemente fazer atualizações e ampliações textuais e o repertório de imagens para adaptarem aos programas oficiais, o que resulta nas empresas a adotarem diversas maneiras de produção e vendas.

Em tempos de inovações tecnológicas, o Livro Didático ainda continua sendo um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados nas escolas brasileiras e se constitui, na maioria das vezes, a única fonte de leitura sobre a África e os negros africanos para estudantes de classes populares. E a consequência disso é uma ferramenta ideológica dominante com estereótipos raciais antigos que mantem a ideologia do branqueamento como estruturante do pensamento racial do país, constituindo uma sociedade racista com discursos prontos de uma história única criada pelos grupos colonizadores.

Os Livros Didáticos de Geografia merecem uma certa atenção por parte dos professores/as para desconstruí-lo quanto aos conteúdos relacionados à implementação da Lei 10639/2003. Porque ainda trazem de forma velada imagens negativas e estereotipadas, construindo discursos racistas, sendo o professor capaz de descolonizar o entendimento sobre conhecimentos racistas que são impostos no dia a dia pela sociedade. Dessa maneira, o professor necessita de conhecimento, passando por uma formação continuada para tratar a temática e inserir de forma prioritária no conteúdo programático de Geografia, assim, consegue obter um debate crítico sobre o racismo dentro e fora da escola.

É sabido que a África comumente está representada de forma estereotipada e por um viés negativo no mundo da educação. É corrente a associação do continente africano

à pobreza, violência, fome, doenças (HIV) e falta de organização social. Essas visões são apresentadas desta forma na educação brasileira porque consideramos que nossa educação é pautada nos conhecimentos eurocentrados que organizam nossa forma de enxergar e conhecer o mundo (COSTA; DUTRA, 2009, p. 30)

As imagens distorcidas contidas nos Livros Didáticos assumem um lugar de produção de significados, no qual determinados discursos são criados e colocados em circulação. Continuar transmitindo uma “África única” e sua população por um viés negativo, é ainda continuar impondo ideias pautadas em preconceitos, reduzindo todo legado histórico de um continente considerado berço de toda a civilização.

Como ressalta Müller e Moreira (2018, p. 333), “nada é escrito por acaso, tudo tem um cunho político ideológico, principalmente um livro didático, cujo trabalho é formar e disseminar conhecimento”. E por meio dos programas curriculares do governo, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular, legitima-se seu poder de influência no que vai ser estudado em cada período e disciplina, reproduzindo uma ideologia e saberes impostos e determinados pelos grupos dominantes.

No livro didático, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (SILVA, A., 2005, p. 21).

As representações sociais nos Livros Didáticos de Geografia mostram ainda uma visão estereotipada sobre pessoas negras, na maneira como são retratadas em relação aos grupos dominantes. Existe uma enorme desigualdade que se manifesta entre os negros e os brancos, homens e mulheres nos mais diferentes espaços da sociedade, como por exemplo, na educação, na remuneração, no mercado de trabalho, nas imagens e na mídia em geral.

Ratts et al. (2007, p. 50) mostra que a população negra e africana são “apresentados de forma estereotipada e negativa, em certos momentos negando-lhes a própria humanidade, enquanto os brancos e brancas são apresentados como referencial positivo”. O racismo presente nos Livros Didáticos é perpetuado e naturalizado por meio dessas falsas desigualdades raciais e sociais criadas pelos grupos dominantes, como se fossem verdadeiras, que por sua vez apresenta que parte da população desfruta de privilégios aos quais a maioria dos grupos sociais subalternizados não tem acesso.

É diante desta invisibilidade que, atualmente, podemos acreditar e presenciar avanços na forma de representar o/a negro/a e o continente africano, por meio das reivindicações da sociedade negra organizada na tentativa de reconstruir as bases de valorização da cultura negra. Nessa medida é que a Lei 10.639/03 acrescenta a necessidade de transformação da educação formal no tratamento de temáticas que valorizem a importância do segmento negro na formação social brasileira e mundial.

Assim, com a implementação adequada da lei é que há a oportunidade de romper com uma visão hegemônica de mundo presente no espaço escolar e nos livros didáticos. (SOUZA, L., 2017, p. 223)

O Livro Didático com seu poder ideológico e seu discurso ainda hegemônico, eurocêntrico e colonialista, influencia na compreensão da história e cultura africana e afro-brasileira. Quando se refere ao negro africano e à África, ainda há representações com os seguintes tópicos: doenças, fome, guerras, conflitos políticos e a precariedade de vida da população, exercendo atividades informais ou ocupando cargos inferiores no mercado de trabalho.

Nesse âmbito, podemos perceber o livro didático como um objeto feito pela sociedade de economia neoliberal, que fornece informações sobre sua cultura, um produto mercadológico que forma, instrui e educa a partir da disseminação de um conhecimento constituidor dos estudantes, dentro e fora da sala de aula, formando suas concepções de mundo. (SILVA, T.; TONINI, 2022, p. 84)

Os conteúdos ainda são iniciados pelo período da dominação imperialista e pelo olhar do colonizador, ressaltando a escravização e desvalorizando o legado cultural e histórico do continente africano. A quantidade de imagens sobre a escravização e sobre as condições dos negros africanos, em sua maioria, “são utilizadas para ilustrar e não acrescentar informação, conhecimento e crítica” (MÜLLER; MOREIRA, 2018, p. 345).

Quanto a isso, não é necessário negar esse passado nefasto da sociedade brasileira, mas em livros em que ficam ausentes representações positivas da população negra, faz-se necessária uma maior discussão sobre estas imagens. Sua recorrência tende a levar os estudantes a imaginarem os negros e negras sempre como subalternos e inferiores, posto que o corpo escravizado é coisificado, vigiado, agredido, e essas ideias se transferem para a visão do corpo negro, mesmo após a abolição da escravidão (RATTS et al., 2007, p. 52)

Segundo Ratts et al. (2007), as representações dos negros africanos como escravos ainda é um problema recorrente e presente nos Livros Didáticos, pois ao permanecerem sendo reproduzidas tornam-se uma marca da população negra relacionada ao “atraso”, à “inferioridade” e repleto de estigmas. As representações sociais difundidas constantemente no Livro Didático de maneira naturalizada, se tornam “verdade” e contribuem para a constituição de uma identidade negativa dos estudantes negros e negras.

De acordo com Gomes (2012, p. 102), “[...] descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”. Segundo a autora:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de

representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

A descolonização do currículo não é somente repensar o conteúdo hegemônico, mas também reconstruir o pensamento e pensar em novas práticas de cultura e identidade de um mundo contemporâneo, tornando esse currículo mais humano e visível. Gomes (2012) aponta que essa proposta apresenta uma estrutura rígida nas grades curriculares e a falta de diálogo entre a escola, currículo e realidade dos estudantes. Isso mostra que muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções nos currículos atualizados, nunca tiveram, na graduação ou em formação continuada, contato com disciplinas específicas sobre a História e Geografia da África e cultura africana e afro-brasileira.

Segundo Müller e Moreira (2018, p. 346), “mesmo obedecendo às normativas, os manuais didáticos sofrem interferências mercadológicas para serem escolhidos pelas escolas públicas.” Por isso, é importante questionar por qual motivo, as editoras continuam trazendo as mesmas imagens em seus livros, sem nenhuma atualização, lembrando que tudo tem um cunho ideológico.

Segundo Souza, J. (2017, p. 7), as imagens do negro africano e da África, “revestem-se em um interesse particular das editoras, que na sua maioria não se conhecem as relações entre produtor e receptores de mensagens”. Aquilo que é apresentado para os estudantes pode trazer benefícios ou impactos no processo de ensino-aprendizagem, porque são imagens que circulam para construir uma hierarquia socioeconômica e geográfica sobre a cor da pele, evidenciando o interesse em fabricar e comercializar questões silenciadas por parte dos autores e das editoras.

O mesmo se verifica no campo das imagens e mapas utilizados, cada vez mais remetidos a bancos repositórios de reprodução gratuita (para reduzir os custos das editoras), o que se torna condicionante do que irá constituir estes componentes dos livros (SANTOS, 2018, p. 33).

De acordo com Santos (2018), isso ocorre devido à redução de gastos com direitos autorais e o aumento do lucro das editoras, que por sua vez, atinge as imagens e mapas que são utilizados nos Livros Didáticos. O autor ainda afirma que para reduzir os custos, as editoras utilizam de imagens e mapas expedidos de arquivos de instituições públicas e privadas e de grandes bancos de imagens de uso gratuito, que muitas vezes aparecem a mesma imagem ou mapa a cada renovação dos livros de acordo com as avaliações do PNLD.

O Livro Didático possui poder ideológico, porém diante do cumprimento da Lei 10639/2003, há muito o que ser feito para ser possível a formação de boas ideologias sobre os temas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

As imagens dos Livros Didáticos têm voz e podem ter sentidos diversos, além de carregarem intencionalidades (COSTELLA, 2017), pois a partir delas o estudante desenvolve seu poder de entendimento dos fatos, e podem induzi-los a determinadas percepções ou interpretações.

As imagens referentes a negros/mulheres/indígenas/homossexuais que circulam nos livros didáticos e na mídia remetem, em sua maioria, a contextos associados a uma natureza primitiva, à baixa qualificação profissional, a problemas urbanos, entre outros, cujos atributos econômicos e sociais desencadeiam diferenciações entre elas. É, neste momento, que as relações de poder entram em jogo para escolher estrategicamente quais atributos serão acionados e quais serão apagados. (TONINI, 2013, p. 188)

Ressalta-se que as imagens racistas que estão nos Livros Didáticos constroem significados e circulam em outros meios, como por exemplo, na grande mídia, sempre buscando naturalizar as narrativas coloniais como únicas.

As autoras Silva e Tonini (2022, p. 82) ressaltam que as imagens presentes nos Livros Didáticos apresentam diferentes discursos que são tidos como “naturalmente construídos” e como “verdades”, hierarquizando, polarizando e classificando o olhar sobre o mundo. Assim, ainda se fazem necessárias transformações na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, na naturalização de pessoas negras em lugares subalternos, ou ainda o apagamento e o silenciamento em espaços de poder.

Apesar de possuir uma função social e pedagógica de construção do conhecimento, o livro não fica à margem dos problemas sociais; conseqüentemente, reproduz os ideários e representações presentes na sociedade brasileira, muitas vezes tratando a questão étnico-racial de forma inadequada (RATTS et al., 2007, p. 50)

Os Livros Didáticos trazem conteúdos que ajudam a construir ou naturalizar os princípios e concepções positivas ou negativas a respeito de uma cultura e um grupo social. Os currículos não são neutros e ainda são capazes de reproduzir a lógica hegemônica e de poder dos conteúdos sobre a África com uma ideologia baseada no embranquecimento e na dominação eurocentrada.

Destaca-se que Silva (2019) afirma que mesmo não sendo apenas os Livros Didáticos os transmissores de estereótipos e discriminações, estes possuem caráter de “verdadeiro”, o que torna importante ter um olhar mais atencioso e crítico com este material, na intenção de não reproduzir conteúdo e imagens racistas e nem que os estudantes adquiram comportamentos que discrimina e que se constitui de preconceitos.

Neste sentido, é fundamental que os instrumentos e materiais estejam adequados para a inserção e promoção dos objetos de conhecimentos relacionados à questão étnico-racial, como

por exemplo o Livro Didático de Geografia, a fim de que os estereótipos que inferiorizam os negros africanos e seus descendentes e degradam a África não sejam reforçados nas páginas dos livros e nem disseminados em sala de aula.

### **3.2 Sobre as obras: bibliografia dos autores e aspectos gerais dos Livros Didáticos**

Para a escolha dos Livros Didáticos, os professores, em geral, pesquisam as resenhas dos materiais em seleção nos Guias da avaliação do PNLD, como também investigam sobre o autor que produziu a obra que será usada em sala de aula. Além de encontrar nos livros um resumo da formação do autor, o professor poderá pesquisar se o autor possui cadastro do currículo acadêmico na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), verificar as experiências e interesses, conhecer e entender os conteúdos escritos que possam despertar o interesse dos estudantes.

A coleção utilizada para a realização da análise, “Coleção A”, foi elaborada por um professor titular do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), geógrafo e licenciado em Geografia pela mesma universidade. Também possui Mestrado e Doutorado em Geografia Humana (Universidade de São Paulo), fez pós-doutorado na Universidade de Barcelona e tornou-se Livre Docente também pela USP, bem como autor de outra coleção didática.

A “Coleção A” aprovada no PNLD 2014, de acordo com o Guia do Livro Didático (2013), é dividida em quatro volumes, correspondendo um para cada ano do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), sendo que cada volume está dividido em unidades temáticas, as quais se desdobram em capítulos.

De acordo com o PNLD (2014), nesta coleção destaca-se o estudo dos conceitos de território, lugar, ambiente, formação espacial, produção do espaço e geossistema, que são trabalhadas no decorrer da coleção. Destaca-se que a coleção está organizada sob orientação da legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino fundamental.

Está isenta de preconceitos de qualquer natureza, assim como promove o respeito e a valorização da diversidade, dos princípios de sustentabilidade, da cidadania ativa, da defesa dos direitos humanos e da tolerância. Promove-se positivamente a imagem e a cultura de afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas na sociedade brasileira. A cultura e as tradições dos povos indígenas brasileiros são valorizadas, assim como as diferenças e particularidades regionais, econômico-sociais, étnicas, de gênero, de religião e de idade (PNLD, 2014, p. 102).

Nos livros analisados é ressaltado que em todas as unidades e capítulos há um significativo número de imagens, fotografias, letras de música, charges e poemas que

representam diversidade estética da população. No decorrer dos capítulos, boxes com o título “Fique por dentro” são introduzidos e constituídos por textos complementares, mapas, desenhos, reproduções de cartazes e outros recursos gráficos. Para encerrar cada capítulo, há uma seção de “Atividades”, subdividida em dois itens (PNLD, 2014).

A “Coleção A” aprovada no PNLD 2020, foi dividida em quatro volumes com unidades temáticas iniciadas com imagens e capítulos com seções e boxes que interagem com o estudante, além de proporcionar contato com outras fontes, considerando seus conhecimentos prévios. Possui também diferentes gêneros textuais, como textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, charges, poemas, músicas, páginas da Internet e paradidáticos.

De acordo com o PNLD (2020, p. 128), a proposta desenvolvida ao longo da “Coleção A”, “remete à uma leitura fundada nos princípios éticos, na pluralidade étnico-racial, regional, religiosa, na luta dos diferentes movimentos sociais, na participação da mulher no mundo do trabalho, bem como a formação cidadã”.

Segundo Oliveira e Sampaio (2022), há livros escritos por autores que não possuem formação na área em que publicam o material, e isso é mais recorrente do que se pode imaginar, o que pode acarretar erros teórico-conceituais. Por isso, cabe analisar cada obra com cuidado, o que é realizado pelas comissões de análises do PNLD. O ideal é que o autor seja uma pessoa formada na área que se propõe a escrever, e que possua experiência da prática docente e da pesquisa, porém, nem sempre isso é encontrado.

O mercado editorial, hegemônico por um pequeno conjunto de editoras, nos últimos tempos vem se caracterizando pela complexificação e divisão de tarefas no trabalho de produção, passando de livros de caráter mais “autoral” (aqueles com um, dois ou até três autores, nomes que são ou se tornam conhecidos e identificados/identificadores das obras) para livros de caráter coletivo. Emergiram, nos últimos anos, os livros de autoria coletiva, livros em que o nome que aparece na capa não é de quem tem a autoria, mas, sim, a coordenação de um processo de escrita coletiva – na verdade, na maioria das vezes, este coletivo é a soma de fragmentos, na medida em que muitas editoras contratam escritores de capítulos, que recebem instruções sobre o que devem fazer a partir da programação de conteúdos e propostas didáticas da obra. Chegaram a surgir até mesmo obras sem identificação de autoria ou coordenação na capa. Se, de um lado, esta fragmentação da escrita (e, esvaziamento da autoria) dos livros didáticos tem como primeira função reduzir pagamentos de direitos autorais e aumentar o lucro das editoras, de outro lado a perda da identidade autoral interfere diretamente no próprio tipo de obra produzida (SANTOS, 2018, p. 33).

Santos (2018) ressalta que isso se esbarra em decisões de editoras e, por sua vez, em questões econômicas e lucrativas. Devido a hegemonização do mercado editorial, durante os últimos anos, caracterizado pela divisão de tarefas no trabalho de produção, tornando livros de



autoria coletiva, no qual autores são contratados para escreverem capítulos sob orientações dos conteúdos e propostas que devem constar na obra.

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

Segundo Mauad (2007), as imagens são fundamentais para ilustrar, complementar e reforçar os objetos de conhecimento ensinados e ainda chamam a atenção dos estudantes que melhoram seu entendimento, tornando os conteúdos menos complexos. A questão da imagem como representação é recorrente em Livros Didáticos de Geografia, neste sentido sobre a relação entre texto e imagem.

Em um primeiro nível inserem-se as figuras de referência, uma coleção de sinais que permitem aos leitores se inteirarem da lógica didática do livro. Informações vindas em forma de grafismos - gráficos, tabelas, boxes, etc.-, ou ainda, de figuras icônicas - personagens criados pelos ilustradores, recurso utilizado, geralmente, nas séries elementares do ensino fundamental, que ajudam a orientação pelo texto didático, documentos apresentados e exercícios. Tais figuras fazem parte do projeto gráfico do livro. Em um segundo nível de complexidade, está um conjunto de ilustrações que permite a ampliação de um determinado conteúdo explicitado verbalmente. Um bom exemplo de ilustrações bem alocadas são os mapas, que podem ser de época, devendo assim trazer as referências necessárias à sua identificação heurística -época da sua produção, autor, local de guarda, dentre as principais (MAUAD, 2015, p. 81).

A historiada Mauad (2015) afirma que as imagens são de diversos tipos: mapas, pinturas de época e fotografias, além dos mapas com função de representação espacial e histórica. As imagens visuais são utilizadas tanto para educar, quanto para instruir, com sentido de integrar um conjunto de representações sociais que definem diversas formas de ser e agir, além de auxiliar o ensino, definindo o saber-fazer nas várias modalidades de aprendizado. O uso da imagem em sala de aula auxilia na melhoria do ensino e os estudantes conseguem construir um conhecimento embasado na diversidade histórica.

A professora e historiadora Almeida, I. (2019) aborda que a escritora Sophie Van der Linden (2011), em seu trabalho, *Para ler o livro ilustrado*, aborda diferentes relações entre texto e imagem, no qual a presença do texto torna-se importante para compreensão do todo como mensagem. A professora afirma que há três tipos básicos de relação entre texto e imagem:

A primeira é a de redundância, na qual a imagem não vai além do que está sendo apresentado no texto. A segunda é a de colaboração, na qual o sentido da mensagem não se encontra exclusivamente no texto ou na imagem, mas na relação entre ambos, ou seja, um preenche as lacunas do outro. O terceiro caso é o de disjunção, no qual o texto e a imagem assumem narrativas paralelas, sem um ponto de contato objetivo, apenas subjetivo (ALMEIDA, I., 2019, p. 79)

Evidencia-se que o Livro Didático pode ser considerado um livro ilustrado, pois o texto e as imagens possuem igual importância e se complementam, pois no percurso de sua constituição histórica, ele foi transformado com aspectos inovadores, como por exemplo, o espaço determinante que a imagem conquistou nesse tipo de material, sendo assim, a relação entre o texto e imagem de um Livro Didático é de colaboração.

Van der Linden aborda em seu trabalho, as relações entre o texto e as imagens:

Na função de repetição, a mensagem veiculada pela instância secundária pode apenas repetir, outra linguagem, a mensagem veiculada pela instância prioritária, no qual o leitor tem a sensação de ler a mesma mensagem de outra maneira, se associando com a relação de redundância. A função de seleção ocorre quando a imagem dá maior sentido para o texto, remetendo à noção de ancoragem. Já na função de revelação, uma das duas instâncias, texto ou imagem, dão sentido um ao outro. A função completiva, diz que um completo o outro, fornecendo informações que lhe faltam, preenchendo suas lacunas. Quanto a função de contraponto, tem a finalidade de apresentar contraste ou oposição, complementa um ou o outro. A última função é a de amplificação na qual apresenta que o texto ou a imagem se apresenta mais que o outro sem contradizê-lo ou repeti-lo (VAN DER LINDEN, 2011, p.

De acordo com o Guia do Livro Didático de Geografia - PNLD 2014 (2013), as imagens/ilustrações possuem critérios eliminatórios nos seguintes tópicos:

10. Suas representações e imagens estão corretas e atualizadas; 27. São claras, precisas e de fácil compreensão e exploram as várias funções; 28. Reproduzem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira; 29. A escala é utilizada corretamente para representar os fenômenos tratados; 30. As legendas dos mapas e demais ilustrações são adequadas e claras; 31. São acompanhadas dos respectivos créditos e locais de custódia, fazem referência às fontes e à autoria, possuem datas e títulos. (BRASIL, 2013, p. 12 e 15)

As imagens nos Livros Didáticos têm sua utilização prevista nos editais do PNLD 2020, nos seguintes tópicos dos artigos 4.3.1; 4.5.16; 5.2.22, que delibera sobre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de Geografia, descritos no Guia do Livro Didático – PNLD 2020.

A obra apresenta e utiliza em seus exercícios, atividades, ilustrações e imagens conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados; no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas, a obra dispõe de títulos, legendas, fontes e, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço, a obra dispõe de legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas; a obra respeita a Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (BRASIL, 2019, p. 56, 59, 66).

Uma importante curiosidade é quanto ao processo de escolha das imagens a partir do ponto de vista de um autor de Livro Didático, no qual eles decidem que tipo de imagens irão utilizar e a respectiva localização, enviando uma breve descrição do que precisa para a equipe da iconografia, que responde com algumas opções de imagens, com dez ou até uma imagem, deixando disponíveis em um servidor de compartilhamento de conteúdo pela rede (SOUSA, 2021).

Em aspectos gerais das análises, evidencia-se que os negros africanos e seus descendentes, de modo geral, foram impedidos de escrever sua própria história pelo fato de sua imagem ser influenciada por estereótipos de inferioridade e sua trajetória histórica ter sido contado pelos grupos dominantes europeus. No decorrer das páginas dos Livros Didáticos de Geografia, ao tratar da construção do continente africano, fica evidente a influência e o destaque dado aos árabes e europeus nesse processo à uma África vista ainda como dependente economicamente de suas antigas metrópoles.

Ainda há insistência em contar a história dos negros africanos pelo processo desumano da colonização, constantemente associado à escravização de quatro milhões de africanos, além de imagens negativas relacionadas a inferioridade e subalternidade com abordagem simplistas de suas características e trajetória de vida.

Qual África se conhece e quais imagens estão na mente quando se refere à esse continente? Como são os negros africanos que vivem ou viveram no continente?

Em geral, as imagens, os textos e os mapas da África e dos negros africanos se apresentam nos Livros Didáticos de Geografia a partir do discurso colonial com a presença de estereótipos negativos e eurocêntricos, evidenciando um continente pobre. Comumente apresentam as mesmas imagens que dão ênfase na caracterização de uma população sofrida e em extrema miséria, com: fome, escassez hídrica, crianças desnutridas, guerras, conflitos étnicos, doenças (ainda predominante a AIDS), exclusão social, corrupção, entre outras mazelas. Apresenta-se uma África primitiva e selvagem com predominância da grande fauna e da flora exótica.

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pela pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a auto estima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. (SILVA, 2001, p. 65-66)

Um outro ponto de destaque é a articulação nos capítulos que envolvem o pertencimento do Egito às grandes civilizações da África, mostrando a quebra de paradigmas mostrado pela mídia em geral, dando a falsa ideia de que o Egito e Marrocos, por exemplo são países europeus e não países do continente africano. Mas não mencionam, por exemplo, o desenvolvimento da antiga universidade no Marrocos, conhecida como Al-Qarawiyyin, em 859 a.C., fundada pela princesa da Tunísia, Fatima al-Fihri.

A autora Desiderio (2017, p. 83) em sua pesquisa sobre Livros Didáticos, afirma que “as pessoas são substituídas por índices, dados, tabelas, imagem-mapa”, pois não existe fotografias que ‘ilustrem’ temas sobre as sociedades africanas.

As representações predominantes sobre a África e o negro africano estão enraizadas nos discursos dos Livros Didáticos que são transmitidos para os estudantes, pois o desconhecimento e o silêncio, primeiramente sobre os países africanos não é algo sem interesses, e sim, que ajuda a abarcar o conjunto ideológico que construiu um estereótipo em relação à África e suas populações, um exemplo é a reprodução de que a África é um país, sendo necessário que essa ideia seja desconstruída, estabelecendo a existência de cinquenta e quatro países no continente africano, possuindo mais de duas mil línguas faladas.

### 3.3 – Análise dos Livros Didáticos de Geografia: “COLEÇÃO A” - PNLD 2014

A “Coleção A” do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, aprovada no PNLD 2014 e 2020, possui quatro volumes. Os Livros Didáticos do 6º ano não mencionam diretamente os negros africanos e a África em seus conteúdos, mas trazem algumas imagens para representar alguns tópicos no decorrer dos capítulos.

O Livro Didático do 6º ano (PNLD 2014), contém duzentas e quarenta páginas e o conteúdo apresenta-se distribuído em treze capítulos, agrupados em quatro unidades, o qual cada possui três a quatro capítulos.

Quadro 1: Conteúdo do livro do 6º ano – “Coleção A” (PNLD 2014)

Unidades	Capítulos
I	1-Ambientes naturais e ambientes produzidos; 2- Mapas: o que são e para que servem?; 3- O planeta Terra, um planeta com vida!; 4- O planeta vivo.
II	5-Os ambientes da cidade; 6- Os ambientes do campo; 7- Os ambientes protegidos.
III	8- A produção industrial; 9- A produção agrícola; 10- A circulação mundial.
IV	11- As fronteiras do mundo; 12- As migrações internacionais; 13- A cidadania e a vida em sociedade.

Elaborada por Oliveira, 2023.

O primeiro capítulo intitulado como “*Ambientes naturais e ambientes produzidos*”, possui dentro deste capítulo, o tópico “*Natureza: fonte dos recursos naturais*”, onde traz a

imagem (Figura 12, imagem A) de um trabalhador negro em uma plantação de cana-de-açúcar, cultivada para a produção de álcool para ilustrar os recursos naturais renováveis, no qual é reproduzido pela própria natureza ou pelo trabalho humano.

Figura 12 – Imagens comparativas dos recursos naturais (2010-2011)

Na imagem A, trabalhador negro em colheita de cana-de-açúcar em Alagoas (2010) e na B, trabalhador branco mostrando petróleo em indústria no Rio de Janeiro (2011)



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2014

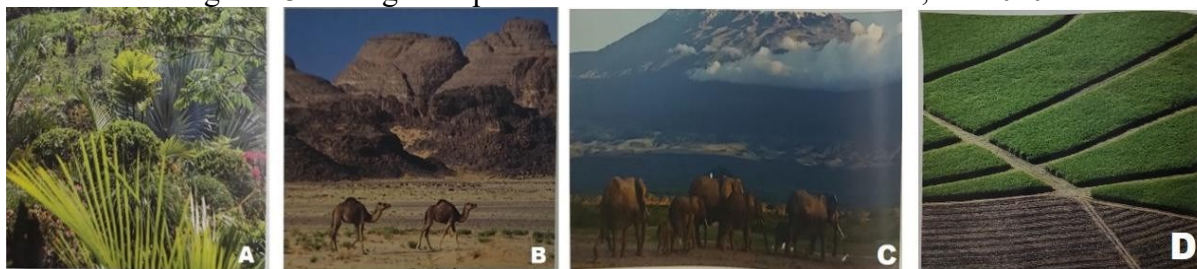
Sabe-se que os negros africanos vindo da África para o Brasil no século XV, vieram como mão-de-obra para serem escravizados nos engenhos. Na imagem A, o trabalhador negro foi representado em função e espaço social inferior como mão-de-obra não qualificada sem os devidos equipamentos de proteção para o trabalho na colheita. Fica evidente que a imagem que é colocada para exemplificar os recursos não renováveis é de um homem branco trabalhador de uma usina de petróleo bruto (Figura 12, imagem B), sendo que ele está utilizando uniforme e equipamentos adequados para exercer sua função, reproduzindo a existência de desigualdade social entre a sociedade.

No capítulo 3, intitulado como “*O planeta Terra, um planeta com vida!*”, o continente africano é citado no tópico “*Tipos de chuvas*”, onde o texto que descreve as chuvas de convecção traz que o fato ocorre em grandes desertos de regiões tropicais, como por exemplo, o Deserto do Saara, na África, no entanto, não apresenta imagem.

O tópico “*Os ambientes continentais*”, do capítulo 4 – “*O planeta vivo*”, trouxe uma imagem da Floresta Tropical em Madagascar, na África (Figura 13, imagem A) para ilustrar a biodiversidade de plantas nas Florestas Tropicais. No texto, fala que as “espécies ainda são desconhecidas e poderão ser utilizadas pelas gerações futuras para cura de doenças ou produção de alimentos mais nutritivos” (LIVRO 6º, COLEÇÃO A, PNLD 2014). No final deste capítulo, nas “Atividades”, há uma questão em que se pede para o estudante comparar e apresentar as diferenças dos ambientes das imagens, sendo que a primeira se refere ao Deserto do Saara, na Argélia com alguns camelos (Figura 13, imagem B) e a outra refere-se à ursos-polares em região ártica da Noruega. Outra imagem que retrata a fauna africana (Figura 13, imagem C) se encontra

no tópico “*Protegendo a natureza*”, usada em comparação com outros ambientes naturais da Terra para iniciar o primeiro tópico do capítulo 7 – “*Os ambientes protegidos*”. Para ilustrar o tópico sobre agricultura industrializada e seus impactos, foi utilizada a prática de monocultura de cana-de-açúcar, no qual substitui parte da mão-de-obra pelas máquinas agrícolas

Figura 13 – Imagens representando o Continente Africano, em 2010

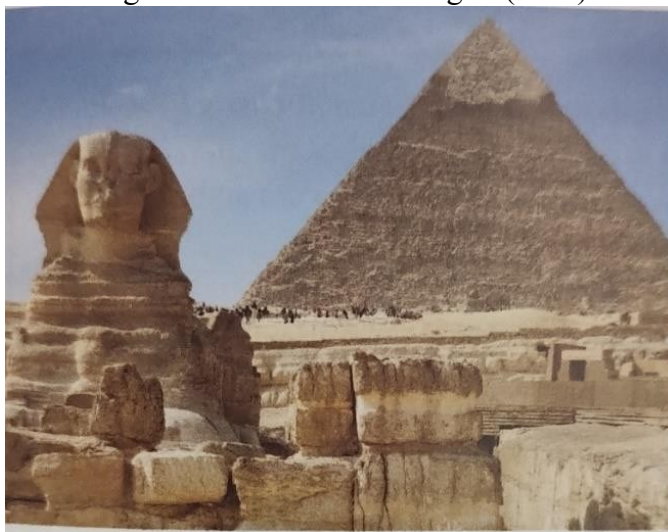


Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2014. Na imagem A, Floresta em Madagascar, na África (2011); na B, dromedários no Deserto do Saara, na Argélia (2010); na C, uma manada de elefantes, no Quênia (2008); e na imagem D, a prática de monocultura de cana-de-açúcar, na África do Sul (2010)

Juntamente com toda exuberância da vida selvagem africana, é necessário ressaltar que os ecossistemas e o meio ambiente são degradados, por isso a importância de preservá-los, porém a presença recorrente dessas imagens transmitem a falsa ideia de que as paisagens naturais remetem algo positivo. Essas imagens comunicam a ideia de uma África de estereótipos como atrasada e selvagem. O continente como heterogêneo e plural, apresenta muitas diferenças entre cada região, mas não deve ser considerado uma grande selva e nem reduzida a uma paisagem desértica, tendo que ser comparada ao ambiente da região ártica. É recorrente as repetições de imagens da vida selvagem, com animais em seus habitats, nas florestas ou em desertos, assim como a questão da agricultura.

No capítulo 5, intitulado “*Os ambientes da cidade*”, é apresentado no texto do tópico “*A origem das cidades*”, que no Egito, as cidades surgiram por volta de 3200 a.C., junto ao Rio Nilo, no nordeste da África, associando o país ao continente africano, porém não consta a presença de imagens. No capítulo sete Outro, “*Os ambientes protegidos*” traz o tópico “*Patrimônio da Humanidade*”, um aspecto falso-positivo é retratado quando aborda que as pirâmides do Egito (Figura 14) é apresentada como uma das Sete Maravilhas do Mundo Antigo que foram usadas como uma funerária dos faraós, e são protegidas com o apoio da Unesco.

Figura 14 – Pirâmides do Egito (2010)



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2014

O que destaca no capítulo dez “*A circulação mundial*”, é a afirmação que o Canal de Suez fica no Egito, uma importante via navegável artificial construída para conectar os mares Vermelho e Mediterrâneo, permitindo que o trânsito de mercadorias vindas muitas vezes da Ásia alcancem a Europa, sem cotornar o continente africano. Para ilustrar, é mostrado a imagem da vista aérea do Canal de Suez em 2007.

No capítulo nove, “*A produção agrícola*”, apresenta mais uma vez, o destaque para a agricultura, uma atividade econômica predominante no continente africano. O tópico “*A agricultura tradicional familiar*”, ainda continua repetindo os aspectos negativos do negro africano, com a imagem de uma família negra trabalhando com a produção de milho (Figura 15), mostrando a inferiorização no mercado de trabalho que não necessita de mão-de-obra qualificada.

Figura 15: Família negra trabalhando na roça de milho no Quênia (2009)



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2014.



O que pode ser evidenciada tanto no texto quanto na legenda trazidos neste Livro Didático é a diferença quando trazem uma imagem de cultivo de uvas na Itália, no qual mostra uma agricultura modernizada e a imagem com os negros africanos, ressalta que é comum o trabalho das mulheres e das crianças na agricultura, porém conseguem somente utilizar instrumentos simples, como as ferramentas manuais agrícolas.

No capítulo que aborda, sobre “*As migrações internacionais*”, a imagem de uma mulher negra africana com três crianças (Figura 16, imagem A) ilustra o texto do tópico “*O caso da África*” sobre a presença do alto número de campos de refugiados de guerra existentes na África. Uma outra imagem para o tópico “*Imigrantes*”, é de um grupo, em sua maioria homens e negros (Figura 16, imagem B), se manifestando contra a expulsão de imigrantes que vivem de forma irregular na França.

Figura 16 – Imigrantes africanos (2010-2011)



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2014. Na imagem A, mulher e crianças negras refugiadas da Somália em campo na Etiópia (2011); na B, manifestação contra a expulsão de imigrantes irregulares pelo governo francês, em Paris (2010); e na C, imigrantes mulçumanos em Paris, na França (2011).

O texto do tópico “*As primeiras viagens humanas*” ressalta que os primeiros seres humanos surgiram na África e foram para outros continentes, mas não destaca que a África é berço de toda a civilização. Já a respeito dos “*Impactos econômicos e sociais das migrações*”, mostra que os imigrantes enviam dinheiro para suas famílias do seu país de origem, como por exemplo os africanos que vivem na Europa e no Oriente Médio. A imagem que ilustra o texto são de imigrantes mulçumanos em Paris (Figura 16, imagem C), com a predominância de homens negros que estão ajoelhados, como se estivessem participando de um culto religioso.

Para representar os refugiadas da Somália, é abordado no texto a descrição de uma África atrasada com o predomínio de guerras e a separação da população em territórios distintos pelos europeus. Na imagem A, as crianças estão descalças e o que pode ser evidenciado é que o local não tem muitos recursos para os habitantes, destacando os aspectos negativos. Em ambas as imagens, B e C, tem-se a predominância de homens negros africanos como imigrantes na França, buscando mudança de vida em outro continente e abrigo contra os conflitos.



Para realizar o levantamento e a incidência das imagens (Quadro 2), considerou-se no grupo de ilustrações como um todo: imagens, fotografias, mapas, gráficos, desenhos, pinturas em tela e charges. Além de considerar os grupos de representações gerais propostos por Oliveira e Sampaio (2022), também foi identificado alguns tipos de imagens indicados por Mauad (2015): 1) Homens negros africanos em situação positiva; 2) Homens negros africanos em situação negativa; 3) Mulheres negras africanas em situação positiva; 4) Mulheres negras africanas em situação negativa; 5) Homens negros brasileiros em situação positiva; 6) Homens negros brasileiros em situação negativa; 7) Mulheres negras brasileiras em situação positiva; 8) Mulheres negras brasileiras em situação negativa; 9) Pessoas brancas em situação positiva; 10) Pessoas brancas em situação negativa; 11) Mapas/gráficos; 12) Charges/caricaturas/quadrinhos; 13) Paisagens Naturais (flora, fauna, relevo, hidrografia, agricultura). Por meio dessa análise completa da “Coleção A” (PNLD 2014), foi possível observar:

Quadro 2: Análise comparativa das imagens do Livro 6º ano (PNLD 2014)

Homens negros africanos em situação positiva	01
Homens negros africanos em situação negativas	04
Mulheres negras africanas em situação positiva	00
Mulheres negras africanas em situação negativa	01
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	00
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	05
Pessoas brancas em situação positiva	27
Pessoas brancas em situação negativa	04
Mapas/gráficos*	01
Charges/caricaturas/quadrinhos*	00
Paisagens Naturais Africanas	05
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	275
Total	323

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

A análise realizada no livro do 6º ano (PNLD 2014) contabilizou 323 imagens, sendo delas 27 representam pessoas brancas em aspectos positivos e nenhuma imagem de mulheres negras africanas em situação positiva. Ainda há imagens que mostram o negro africano ou afro-brasileiro em papéis sociais subalternos e desvalorizados. Perduram, ainda, imagens que focam na depreciação do continente e com imagens que mostram o contexto de paisagem e natureza, reafirmando uma visão estereotipada que se tem da população negra e da África como sendo um continente primitivo, representando-os como se a subalternização fosse uma característica natural de todo continente.

Os Livros Didáticos do 7º ano são voltados à Geografia do Brasil, dedicando uma parte à formação do povo brasileiro. O Livro Didático aprovado no PNLD 2014 contém duzentas e

setenta e duas páginas e está estruturado em quinze capítulos, agrupados em quatro unidades, sendo que cada uma possui de três a cinco capítulos:

Quadro 3: Conteúdo do livro do 7º ano – “Coleção A” (PNLD 2014)

Unidades	Capítulos
I	1-A formação do território brasileiro; 2- A dinâmica da natureza no território brasileiro; 3- A gestão do patrimônio ambiental brasileiro.
II	4- Indústria e produção de energia; 5- Trabalhar e viver no campo; 6- A circulação e os transportes; 7- Complexo regional brasileiro: o Centro-Sul; 8- Complexo regional brasileiro: o Nordeste e a Amazônia.
III	9- Os povos indígenas no Brasil; 10- A diversidade cultural e a imigração; 11- A dinâmica da população; 12- A urbanização.
IV	13- Os brasileiros e o mundo do trabalho; 14- Ciência e tecnologia no Brasil; 15- O Brasil no mercado mundial.

Elaborado por Oliveira, 2023.

No primeiro capítulo que aborda sobre a “*Formação do território brasileiro*”, percebe-se o discurso da mistura racial como critério na formação e na composição do povo brasileiro com uma imagem de quatro crianças com cores de pele distintas, dizendo que os brasileiros possuem traços de vários povos que ocuparam e ainda ocupam o Brasil, como os indígenas, europeus, africanos e outros imigrantes.

Ressalta-se no texto a escravização dos indígenas, bem como a chegada dos negros africanos na condição de escravizados quando houve a necessidade de mais mão-de-obra nos engenhos de cana-de-açúcar. Aborda que foram trazidos forçados pelos colonizadores portugueses, que o comércio era movimentado pelo tráfico de africanos escravizados e com o fim da escravização, no século XIX, chegou-se no país os imigrantes europeus para trabalhar nas fazendas. Não é abordada a questão de “branquear a população”, como o verdadeiro motivo da entrada de imigrantes europeus. Esse texto é ilustrado somente pelo mapa de “*Dominação portuguesa no Oceano Atlântico*”.

No capítulo dez “*A diversidade cultural e a imigração*”, enfatiza o discurso da mistura de raças, sem abordar a ideologia de branqueamento da população. No texto é colocado que:

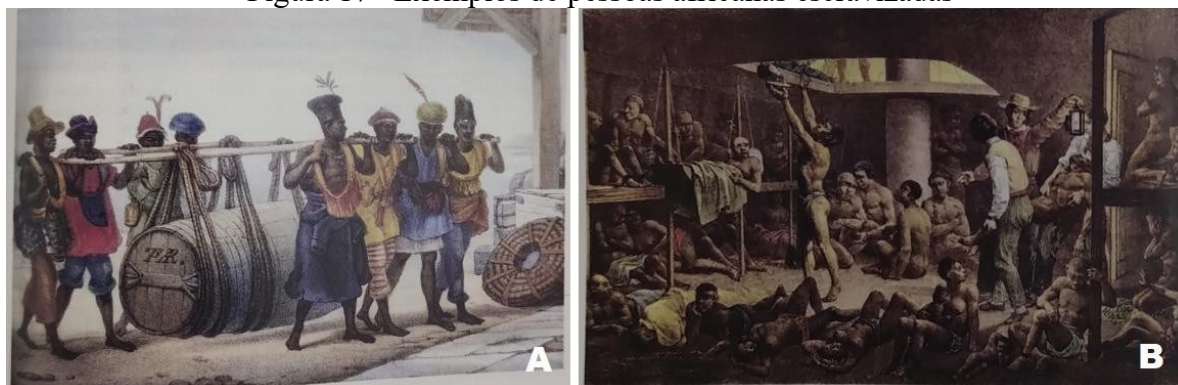
O brasileiro é um povo de múltiplas origens, costumes e cores. A diversidade cultural brasileira é produto de uma história marcada pela convivência, pela miscigenação, e também pelo conflito [...] (LIVRO 7º ANO, COLEÇÃO A, PNLD 2020, p. 176)

Na citação mostra a falsa ideia de positividade da mistura de raças, como por exemplo não mencionar o racismo presente na história até os dias atuais. Pode-se destacar que os conflitos dos colonizadores contra os indígenas, as resistências à escravização dos negros africanos e a formação dos quilombos não foram abordados. O texto evidencia ainda as heranças deixadas pelos portugueses, como por exemplo, a língua e a religião católica, com a

supervalorização das missões como civilizadoras, o que evidencia o saque e o apagamento da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira.

O aspecto negativo da representatividade do negro africano como escravizado é mostrado no tópico “*A conquista da América portuguesa*”, com uma pintura do pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848) com negros africanos escravizados, aparentemente bem vestidos, porém descalços, carregando cangalhas nos ombros (Figura 17, imagem A). Sabe-se que os temas das obras desse pintor foi o cotidiano dos escravizados. Na pintura retrata uma atividade subalterna associada ao trabalho escravo, com mão-de-obra desqualificada, confirmando o estereótipo de força dos negros africanos como animais de carga.

Figura 17– Exemplos de pessoas africanas escravizadas



Fonte: “Coleção A”, 7º ano, PNLD 2014. Na imagem A, negros africanos carregadores de cangalhas (1831); e na B, negros africanos escravizados em navios negreiros (1830)

O texto que antecede essa pintura traz a falsa positividade das conquistas dos colonizadores portugueses com o tráfico negreiro, grandes fortunas e a produção e exportação de cana-de-açúcar, e somente ressalta que “o trabalho duro dessas pessoas produziu muita riqueza” (LIVRO 7º ANO, COLEÇÃO B, PNLD 2020), não enfatizando que foi um período de muita dor e sofrimento para essa população.

O autor divide os escravizados vindo para o Brasil em dois grupos: os bantos e sudaneses. Essa divisão é parte de um conceito homogêneo de África, não mostrando as verdadeiras relações existentes entre a população africana. Sendo que após a aprovação da Lei 10639/2003, é trazida que a África é composta por uma cultura étnico-racial diversificada.

O termo banto usado por muitos autores nos Livros Didáticos de Geografia, na verdade são fictícios e foram criados pelos europeus para denominar os escravos que viviam próximos da costa africana. Então neste sentido, as afirmações sobre a origem da mestiçagem brasileira nos LDG seriam contraditórias (SILVA, 2016, p. 24-25).

Nas próximas páginas consta o tópico “O fim do tráfico negreiro”, e a imagem usada para ilustrar é a obra de Johann Moritz Rugendas (1808-1858) intitulada de Navio negreiro

(Figura 17, imagem B), demonstrando a imagem do negro africano em condições precárias e sem nenhuma importância, em situações de crueldade, de sofrimento e de subalternidade.

A imagem trouxe os negros africanos pacíficos e submissos, sem nenhum tipo de resistência, pois foram imobilizados e acorrentados. Quanto a vestimenta estão cobertos com panos e outros sem roupas. Também há a presença de crianças, de um homem negro, provavelmente sem vida, sendo carregado pelos homens brancos bem vestidos e frios com a situação desumana. Essa pintura é recorrente nos Livros Didáticos de Geografia e de História.

A temática dos quilombos é retratada no passado mencionando a liderança no Quilombo dos Palmares, por Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares. A imagem que consta para ilustrar é do Parque Memorial Quilombo dos Palmares em Alagoas (2011). Em um box intitulado “As terras de negros”, traz gráficos sobre os pedidos e titulações concedidas entre os anos de 1995 e 2010.

Muitas dessas comunidades mantêm ainda tradições que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura, a medicina, a religião, a mineração, as técnicas de arquitetura e construção, o artesanato, os dialetos, a culinária, a relação comunitária de uso da terra, dentre outras formas de expressão cultural e tecnológica. (ANJOS, 2005a, p. 4).

O geógrafo Anjos (2005a) compreende esses espaços como sítio geográfico onde se agrupavam povos negros africanos que se rebelavam contra o sistema escravista da época, formando comunidades livres, verdadeiros representantes da identidade afro-brasileira com heranças de seus antepassados.

Ainda no capítulo dez, existe uma imagem falsa-positiva, pois é representada a imagem da festa religiosa Lavagem da Igreja do Bonfim (Figura 18, imagem A), com mulheres negras com vestimentas brancas, colares e turbantes, mas no texto não é mencionado sequer os nomes das principais religiões de matriz africana (Umbanda e Candomblé), e sim sobre o sincretismo religioso brasileiro, levando a entender que ainda há uma negação ao invés de reconhecimento dos elementos culturais africanos que fazem parte da cultura brasileira.

No capítulo quinze, o tópico “*Novos parceiros: China, Índia e África do Sul*”, apresenta uma imagem que remete a uma ideia de positividade: um homem negro africano ocupando um cargo de poder na política, como o presidente da África do Sul (Figura 18, imagem B). Na legenda no livro, consta o nome do Jacob Zuma, que foi presidente do país até 2018. No período da escravização, muitos escravizados não tinham nomes e nos Livros Didáticos de décadas passadas possuíam nomes pejorativos.

Figura 18 – Imagens de aspectos positivos



Fonte: “Coleção A”, 7º ano, PNLD 2014. Na imagem A, festa religiosa Lavagem da Igreja do Bonfim, Salvador (2011); e na B, o presidente da África do Sul em visita ao Brasil, Brasília-DF (2010)

Como foi dito no capítulo anterior desta Dissertação, para justificar a escravização africana cometida pelos europeus, um dos argumentos foi a religião, pois consideravam as religiões africanas como primitivas. Os negros africanos tinham sua religião e o fato de não adorarem o cristianismo foi visto como pecado e por isso, estavam condenados ao castigo eterno. Para salvá-los, os colonizadores os capturaram e traficaram para fora da África.

E durante séculos uma pessoa negra foi vista como “inferior” e “sem qualificações” para trabalhos mais complexos, o que é uma grande inverdade criada para dominação. Assim, a imagem de um homem negro em cargo de poder (Figura 18-B) e cumprindo funções positivas é raro, pois não há e não teve muitos presidentes/as negros/as no mundo.

A análise comparativa das imagens que constam no livro do 7º ano da “Coleção A” (PNLD 2014) (Quadro 4), contou com um total de 374 imagens, e com bases nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 4: Análise comparativa das imagens do livro do 7º ano (PNLD 2014)

Homens negros africanos em situação positiva	00
Homens negros africanos em situação negativa	03
Mulheres negras africanas em situação positiva	00
Mulheres negras africanas em situação negativa	01
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	07
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	08
Pessoas brancas em situação positiva	25
Pessoas brancas em situação negativa	02
Mapas/gráficos	00
Charges/caricaturas/quadrinhos	00
Paisagens Naturais Africanas	00
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	328
Total	374

Elaborada por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

Conforme análise do livro do 7º ano (PNLD 2014), apresenta-se 3 imagens de homens negros africanos em situação negativa representadas pela condição de escravizado, passivo, submisso e de conformidade com a estrutura da época. A categoria de pessoas brancas em situação positiva é maior que as imagens que os mostram em situações negativas, repetindo a falsa ideia da “superioridade” das pessoas brancas em relação a população negra.

Os Livros Didáticos do 8º ano abordam o conteúdo sobre o Continente Africano, tendo um maior número de imagens que representam os negros africanos e o continente. O volume do 8º ano aprovado no PNLD 2014, com duzentas e oito páginas, apresenta doze capítulos e quatro unidades, em que cada uma possui três capítulos.

Quadro 5: Conteúdo do livro do 8º ano – “Coleção A” (PNLD 2014)

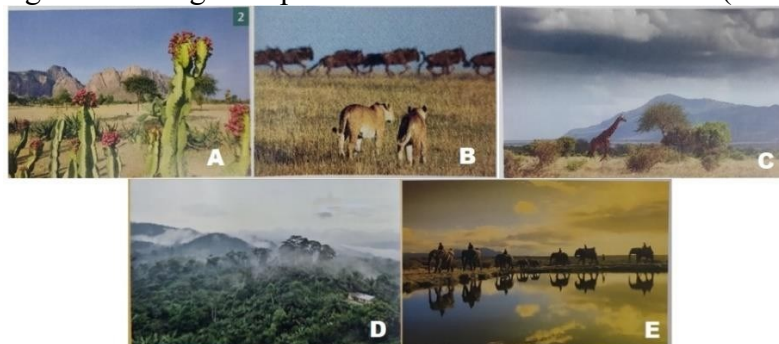
Unidades	Capítulos
I	1-Geologia, relevo e solo; 2- Clima e dinâmica dos rios; 3- Distribuição geográfica dos seres vivos.
II	4- Formação histórica da América; 5- A América do Norte: Estados Unidos e seus parceiros. 6- A América do Sul.
III	7- Colonização e independência no continente africano; 8- África na economia mundial atual; 9- África: economia de destaque
IV	10- Europa: crise e perspectivas; 11- Rússia e Turquia: a transição euroasiática; 12- Ásia, novo polo da economia.

Elaborada por Oliveira, 2023.

No livro do 8º ano (PNLD 2014), o conteúdo da África aparece na terceira unidade, conforme visto no quadro 5. No decorrer de outros capítulos do livro, há presença de imagens de paisagens naturais (Figura 19) que representam a fauna, a flora e os desertos do continente africano.

Na imagem A, são as xerófilas em seu ambiente natural, na Etiópia (2010); na B, leas prontas para atacar outros animais no Parque Masai Mara no Quênia (2008); na imagem C, apresenta a vegetação das savanas representando os biomas, mas na imagem há presença da girafa; na D, um exemplo de Floresta Tropical na República Democrática do Congo (2011); e na imagem E, mostram turistas na África do Sul (2008).

Figura 19- Imagens representando o continente africano (2011)



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2014.

Essas imagens são estereotipadas, pois enfatizam repetidamente imagens da vida selvagem com animais, habitats naturais e vegetações, reproduzindo o Racismo Estrutural com a naturalização do contexto natureza como “exótica” e ultrapassada, evidenciando uma África reduzida em estereótipos de selvagem e animalizada.

No capítulo sobre o continente americano, os aspectos negativos são representados com negros africanos na condição de escravizados, trabalhando em posições inferiores em minerações de ouro para enriquecer os colonizadores (Figura 20, imagem A), sendo evidenciado no tópico “*A América dos portugueses*”. Novamente é colocada uma obra do pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848) de africanos escravizados arrumando as ruas na capital imperial. Essa imagem está presente no tópico “*A América dos africanos*”, relatando que os colonizadores trouxeram os africanos como mercadorias para serem escravizados nas colheitas de cana-de-açúcar, tabaco e algodão. Apresentando também que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão em 1888.

No capítulo sete: “*Colonização e independência no continente africano*” é ressaltado a necessidade de mão-de-obra escravizada para os engenhos, um dos motivos pelos quais os portugueses sequestraram pessoas negras, homens, mulheres e crianças, e os trouxeram para o Brasil. No box de texto com título “O Atlântico era de Portugal”, apresenta uma obra de Johaan Moritz Rugendas, do século XIX, representando os desembarques dessa população (Figura 20, imagem C).

Nestas imagens, os negros africanos são representados em posição social inferior na condição de escravizados ou de servidão, diferentes das condições dos colonizadores que os vigiam. Na imagem A, foram representados descalços, com vestimentas, sendo possível perceber a feição dos rostos da população, com traços característicos de um animal. Pode-se observar que a imagem B, os negros africanos aparecem de maneira estereotipada com traços exagerados e deformados. Eles estão trabalhando descalços, os pés de um deles possui poucos dedos e tem aparência do pé de algum animal.



Figura 20 – Imagens de negros africanos escravizados (1824)



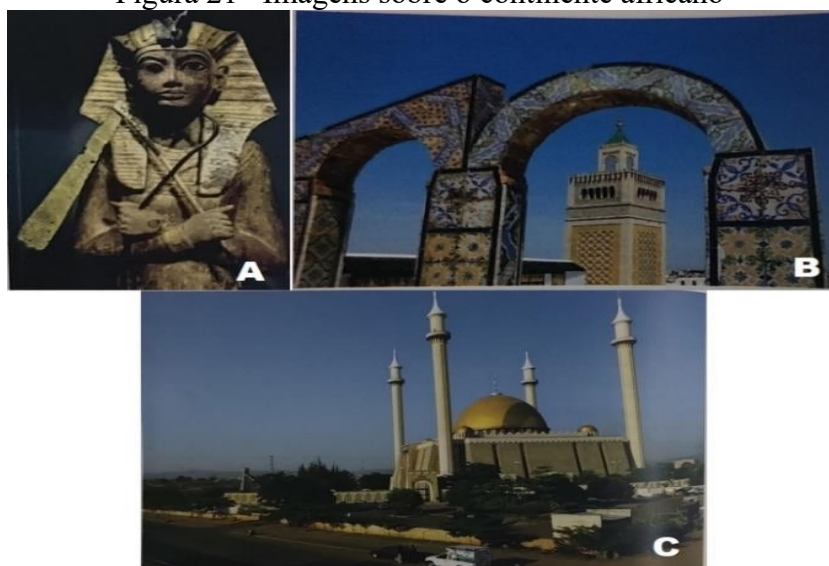
Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2014. Na imagem A, negros africanos escravizados em mineração de ouro, Brasil (1822-1825); na B, africanos escravizados trabalhando nas ruas do Rio de Janeiro (1824); na imagem C, o desembarque dos negros africanos escravizados (século XIX)

O capítulo sete, foi iniciado com a afirmação de que o continente africano foi cobiçado por muitos povos, como os árabes e os europeus. Pode ser considerado algo positivo, pois, o primeiro tópico deste capítulo, iniciando sobre os grandes reinos, coloca em destaque o Egito como berço da civilização, e Gana, como um grande império africano. Estes reinos existiram até a colonização, primeiro pelos árabes e depois pelos europeus. Para ilustrar, tem-se a Pirâmide de Quéfren e a Grande Esfinge no Egito, além da estatueta funerária egípcia (Figura 21, imagem A) datada de 1357-1349 a.C. Além do destaque do islamismo, sendo representado por imagens de mesquitas na Tunísia e na Nigéria (Figura 21, imagem B e C).

A imagem das pirâmides do Egito é repetida nas páginas seguintes para elencar o turismo como principal atividade econômica do país, como já foi apresentada em outro Livro Didático da pesquisa, observa-se que existe a repetição da mesma imagem para ser associada ao Egito Antigo. Essas imagens que remetem o Egito ao exotismo, pirâmides e faraós precisam ser desmitificadas e desconstruídas.



Figura 21– Imagens sobre o continente africano



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2014. Na imagem A, a estatueta funerária egípcia, confirmando a presença humana em 4000 anos a.C.; na B, Mesquita de Zitouna, do século VII, na Tunísia (2010); e na imagem C, a Mesquita Nacional de Abuja, na Nigéria (2006)

O capítulo oito: “*África na economia mundial atual*” tem-se a divisão regional da ONU, de 2011, como África do Norte e África Subsaariana. A África Subsaariana é conhecida como África negra, uma região natural localizada ao Sul do Saara (SANTOS, 2016).

A África negra é constituída pelas seguintes regiões - África Central: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné-Equatorial, Gabão, Congo-Brazzaville, República Democrática do Congo, Angola, São Tomé e Príncipe; África Meridional: Namíbia, Botsuana, África do Sul, Lesoto, Suazilândia; África Ocidental: Mauritânia, Senegal, Gâmbia, Mali, Guiné, Guiné-Bissau, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Burkina Faso, Gana, Togo, Nigéria, Níger, Cabo Verde e Santa Helena e África Oriental: Sudão do Sul, Etiópia, Somália, Quênia, Uganda, Ruanda, Burundi, Tanzânia, Maláui, Zimbábue, Comores, Djibuti, Eritreia, Maurício, Seicheles, Zâmbia, Moçambique, Madagascar (SANTOS, 2016, p. 27).

Uma questão positiva no livro do 8º ano (PNLD 2014) foi que a África Subsaariana não foi representada pelas mazelas e nem por imagens estereotipadas, tendo a predominância de muitos mapas e gráficos. O último capítulo sobre o continente africano, “*África: economias de destaque*”, apresenta alguns países africanos com os maiores produtos internos brutos do continente, como por exemplo, a África do Sul, a Nigéria, o Egito e a Argélia, sendo estudados com detalhes no capítulo. Além de mapas, constam imagens das refinarias de petróleo, de cidades dentro dos países africanos (Figura 22).

A imagem A, refere-se à refinaria de petróleo em Durban, na África do Sul (2011); a B, um bairro de Johannesburgo que concentra as empresas estrangeiras na África do Sul (2010); na imagem C, a cidade Alexandria no Egito (2007); e a imagem D, refere-se à cidade de Abuja na Nigéria (2010).

Figura 22 – Imagens que representam o continente africano (2011)



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2014.

No final do capítulo oito, como Leitura complementar, tem-se o texto que aborda o alto custo da energia na África e uma charge francesa estereotipada (Figura 23).

Figura 23– Charge estereotipada sobre o continente africano



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2014.

Nesta imagem mostrando a exploração de petróleo no continente africano pelos europeus, enquanto o negro africano representado com aspecto de desnutrido e miserável, sem acesso aos recursos necessários para sobrevivência, como água e energia elétrica. Há indicação de filmes, sites e livros para aprofundar os estudos da África.

O livro do 8º ano (PNLD 2014) possui 267 imagens, sendo que 25 são de mapas sobre o continente africano; cinco de homens negros africanos em situação negativa, os representando como submissos, sendo escravizados e inferiores aos outros grupos étnico-raciais. Encontrou-se apenas uma imagem positiva do homem negro africano e nenhuma da mulher negra africana.

Apesar deste livro ser o único da coleção que apresenta a Unidade África percebe-se a expressão do racismo nitidamente, pois foram quase três vezes mais imagens de pessoas brancas, sendo que houve uma maior representatividade das imagens positivas, seja em cargos superiores, em lazer e com a família.

Quanto à análise comparativa das imagens que constam no livro do 8º ano da “Coleção A” (PNLD 2014) (Quadro 6), e com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 6: Análise comparativa das imagens do livro do 8º ano (PNLD 2014)

Homens negros africanos em situação positiva	01
Homens negros africanos em situação negativa	05
Mulheres negras africanas em situação positiva	00
Mulheres negras africanas em situação negativa	00
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	00
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	00
Pessoas brancas em situação positiva	14
Pessoas brancas em situação negativa	02
Mapas/gráficos*	25
Charges/caricaturas/quadrinhos*	01
Paisagens Naturais Africanas	09
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	210
Total	267

Elaborada pela autora (2023).

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

O Livro Didático do 9º ano, referente ao PNLD 2014, com duzentas e quarenta páginas, seu conteúdo apresenta-se estruturado em doze capítulos, agrupados em quatro unidades, com três capítulos cada uma.

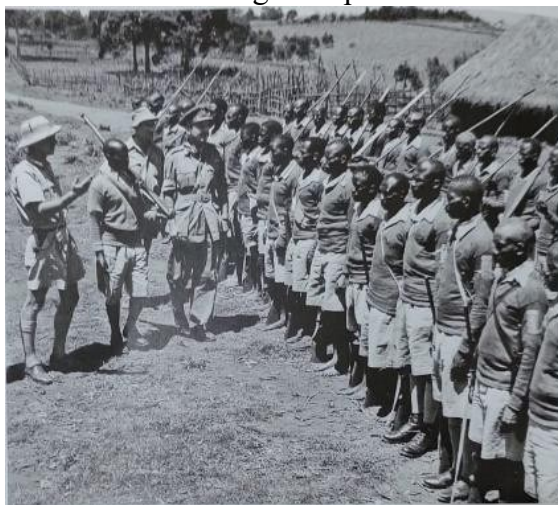
Quadro 7: Conteúdo do livro do 9º ano – “Coleção A” (PNLD 2014)

Unidades	Capítulos
I	1-Guerra Fria e o mundo bipolar; 2- O Sistema Internacional do pós-Segunda Guerra; 3- Potências e países emergentes no mundo contemporâneo.
II	4- Israel e Palestina: um longo conflito; 5- África: conflitos da descolonização incompleta; 6- Primavera Árabe: poucas flores, muita luta.
III	7- Globalização e exclusão social; 8- Formas de produção da globalização e blocos econômicos; 9- Metrôpoles, megalôpoles, cidades globais e megacidades.
IV	10- Geografia dos recursos naturais; 11- Cidades e meio ambiente; 12- Relações internacionais e meio ambiente.

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

O livro do 9º ano (PNLD 2014) traz em seu conteúdo um capítulo sobre a África a respeito dos conflitos da descolonização, porém a traz como sinônimo de miséria e conflitos, permanecendo a reprodução dos estereótipos negativos. Uma imagem com negros africanos militares (Figura 24), pode remeter a falsa ideia de aspectos positivos, porém estão sendo vigiados por oficiais ingleses brancos, sendo que uma parte destes, estão descalços.

Figura 24 – Militares africanos sendo vigiados por oficiais brancos, no Quênia (1953)

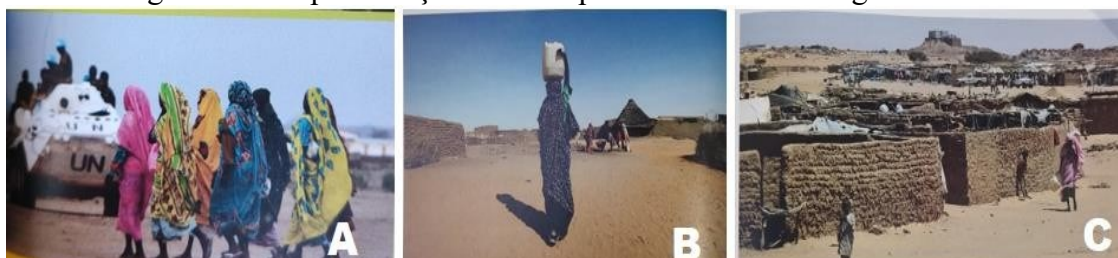


Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2014.

Como potência regional tem-se o destaque para a África do Sul e reflexão a respeito do Apartheid, um regime político que vigorou de 1948 até o início da década de 1990, no qual somente a minoria branca exercia direitos e com isso, resultou na exclusão da população negra dos espaços. A imagem que ilustra essa questão é do Museu do Apartheid em Johannesburgo (2009), onde expõe fotografias de pessoas negras algemadas, e na imagem é possível ver a presença de uma mulher branca vendo as fotografias expostas.

O capítulo dedicado ao continente africano trata de um panorama das tensões pelo poder no continente. Para iniciar a unidade, há uma imagem das tropas da ONU ao fundo e mulheres negras africanas passando próximo à elas. Essas mulheres estão com vestimentas africanas e vivendo em meios aos conflitos (Figura 25-A). O intuito do capítulo é detalhar os conflitos existentes na África, com destaques para os países: Guiné-Bissau, Nigéria, Sudão, Uganda, Congo e Somália.

Figura 25 – Representação estereotipada das mulheres negras africanas



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2014. A imagem A, mulheres negras africanas próximas das tropas da ONU, no Sudão (2009); na B, mulher africana carregando balde d’água na cabeça, no Sudão (2012), e na imagem C, mulher e crianças africanas em campo de refugiados no Chade (2009).

Para reforçar a escassez hídrica, as imagens sempre traz as mulheres africanas (Figura 25-B) com baldes na cabeça em busca de água, retratando a situação de um espaço inferior, de

atraso e miséria, ou elas estão sendo retratadas como refugiadas, em campos provisórios, ou em locais inapropriados para a moradia (Figura 25-C).

Uma imagem com aspecto positivo com comemoração na posse do presidente do Congo, na qual trouxe estabilidade política aos países que possuem boa relação com este país. Na Figura 26-A há presença de muitas mulheres, felizes e bem vestidas. Em outra imagem traz uma mulher africana que está bem vestida e usando turbante em um banco realizando saques (Figura 26-B). A imagem consta para ilustrar o tópico sobre “*Globalização Financeira*” que destacou as transações eletrônicas por caixas econômicas ou pela internet. Outra imagem que remete status econômico positivo é do encontro dos ministros das Relações Exteriores na cidade do Cabo, na África do Sul. Na imagem é possível observar a presença de apenas uma mulher negra e a maioria são homens negros. Nestas três imagens as mulheres negras africanas estão em condições positivas ou em cargos superiores.

Figura 26 – Representação positiva das mulheres negras africanas



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2014

No livro do 9º ano (PNLD 2014), o Egito aparece em outro capítulo, sendo abordado juntamente com os países do Oriente Médio. É considerado como “um dos países de maior tradição histórica da região do Oriente Médio”, trazendo as imagens das pirâmides e do Canal de Suez. Reforça o racismo científico, pois o Egito é uma civilização composta por pessoas negras pertencente ao continente africano, mas que historicamente foi representado como não africano.

Nas “Atividades” tem-se uma charge (Figura 27) para que os alunos façam uma análise e comentários relacionando-a com à globalização.



Figura 27 - Charge estereotipada sobre a globalização



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2014

Essa imagem trata do processo de globalização que trouxe vantagens para alguns países e classes sociais e desvantagens para outros. Na charge<sup>7</sup> o personagem branco vive confortavelmente, enquanto o personagem negro não tem acesso a esse conforto, e tem uma aparência de exageros, com olhos arregalados e boca grande. É uma charge estereotipada, eurocêntrica e relaciona a população negra como pobre, de aparência deformada, e em posição social inferior aos outros grupos étnico-raciais.

Durante a análise também foi encontrada uma imagem representando o aspecto positivo para o homem negro africano (Figura 28), com representantes de vários países em reunião oficial da Eco-92. Nesta foi possível contar quinze homens negros em relação a maioria branca, porém apresenta uma relação de equidade, no qual estão vestidos de forma que os valorizam: roupa social, evidenciando a capacidade de estarem em cargos de poder. (9º ano, PNLD 2014).

Figura 28 – Imagem de negros representantes dos países, em uma importante reunião, no Rio de Janeiro (1992)



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2014

<sup>7</sup> Esta mesma charge foi encontrada em outro livro da edição do PNLD 2020 para tratar o mesmo tema. Isso significa que o livro reforça o racismo.

O autor traz uma imagem de uma comunidade Maasi no Quênia (Figura 29), para retratar o resgate do passado que verdadeiramente favorece a imagem do negro como estratégia de luta e resistência, valorizando os conhecimentos de comunidades indígenas, quilombolas e africanas, que de alguma maneira deveria ser reconhecido. (9º ano, PNLD 2014).

Figura 29 – Comunidade Maasi no Quênia (2009)



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2014.

Uma imagem positiva presente no livro que ressalta as “questões das ONGs e dos movimentos sociais no sistema internacional”, apresenta uma imagem com médicos negros que atendem moradores de uma aldeia em Turkana, no Quênia (Figura 30). Os negros africanos de comunidades originárias são apresentados com uso de ornamentos típicos.

Figura 30 – Negros africanos recebendo atendimento de médicos de ONGs, no Quênia (2011)



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2014

Quanto à análise comparativa das imagens que constam no livro do 9º ano da “Coleção A” (PNLD 2014) (Quadro 8), e com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar que 6 imagens de

mulheres negras africanas em situação positiva, é pouco, mas precisa ser ressaltado que esse gênero sempre está em trabalhos de menor prestígio, em imagens que representam a escassez e a fome ou invisibilizadas, como se não existissem no território.

O livro do 9º ano (PNLD 2014) possui 275 imagens. Sendo que destas, 25 representam a população branca em aspectos positivos, sendo nenhuma negativa. Este dado confirma a tendência racista de colocar os brancos com maior predominância de representatividade, se comparada aos negros, que ainda aparecem em menos imagens e quase sempre em situações inferiores.

Quadro 8: Análise comparativa das imagens do 9º ano (PNLD 2014)

Homens negros africanos em situação positiva	09
Homens negros africanos em situação negativas	03
Mulheres negras africanas em situação positiva	06
Mulheres negras africanas em situação negativa	02
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	03
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	02
Pessoas brancas em situação positiva	25
Pessoas brancas em situação negativa	00
Mapas/gráficos*	05
Charges/caricaturas/quadrinhos*	01
Paisagens Naturais Africanas	02
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	217
Total	275

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

O Guia do Livro Didático 2014 (BRASIL, 2013, p. 102) fez uma análise da “Coleção A” (PNLD 2014) e afirmou que ela está isenta de qualquer tipo de preconceito, bem como promove o respeito e valorização da diversidade. Consta ainda que essa a “Coleção A” (PNLD 2014) “promoveu-se positivamente a imagem e a cultura de afrodescendentes [...]”. Mas não é isso que foi percebido na análise da “Coleção A” (PNLD 2014), pois ainda traz imagens de uma África com aspectos negativos e negros africanos estigmatizados.

Quanto à análise comparativa das imagens que constam nos livros do 6º ao 9º ano da “Coleção A” (PNLD 2014) (Quadro 9), com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 9: Análise comparativa das imagens dos livros do 6º ao 9º (PNLD 2014)

Homens negros africanas em situação positiva	11
Homens negros africanos em situação negativa	15
Mulheres negras africanas em situação positiva	6
Mulheres negras africanas em situação negativa	4
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	10
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	14
Pessoas brancas em situação positiva	91
Pessoas brancas em situação negativa	8
Mapas/gráficos*	31



Charges/caricaturas/quadrinhos*	2
Paisagens Naturais Africanas	16
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	1030
Total	1239

Fonte: Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

Por meio da análise comparativa realizada nos Livros Didáticos de 6º ao 9º ano da “Coleção A” (PNLD 2014), foi possível verificar que a categoria “Pessoas brancas em situações positivas” contou com 91 imagens. Isso mostra maior índice na representatividade em relação a representação das pessoas negras brasileiras e africanas. Os livros ainda reproduzem o negro africano em navios negreiros em condições precárias e um discurso de África pobre social e economicamente, mas rica em diversidade da fauna e flora. Ficando evidente a urgência em modificar as imagens estereotipadas dos negros africanos e da África, de forma a valorizá-los nos materiais didáticos.

### 3.4 – Análise dos Livros Didáticos de Geografia: “COLEÇÃO A - PNLD 2020”

O Livro Didático do 6º ano aprovado no PNLD 2020, possui duzentas e cinquenta e seis páginas estruturadas em doze capítulos e está organizado em quatro unidades, cada uma com três capítulos.

Quadro 10: Conteúdo do livro do 6º ano – “Coleção A” (PNLD 2020)

Unidades	Capítulos
I	1- O lugar, a paisagem e o espaço geográfico; 2- Mapas: o que são e para que servem?; 3- Planeta Terra: nossa casa no Universo.
II	4- Geologia, relevo e solo; 5- Clima e dinâmica dos rios; 6- Distribuição geográfica da biodiversidade.
III	7- O espaço rural; 8- O espaço urbano; 9- Áreas de proteção da natureza e da cultura.
IV	10- Cadeias produtivas e agricultura; 11- A produção industrial; 12- Comércio e circulação de mercadorias e informações.

Elaborado por Oliveira, 2023.

A imagem de abertura do primeiro capítulo “*O lugar, a paisagem e o espaço geográfico*”, representa aspectos positivos e sem estereótipos, uma mulher negra queniana em um cargo de professora de computação (Figura 31) ensinando para crianças quenianas em uma possível sala de aula.

Figura 31 – Professora ensinando computação em escola de Nairóbi, no Quênia (2016)



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2020.

Na imagem é possível identificar que a professora e as crianças quenianas foram apresentadas em funções de prestígios na sociedade, usando trajes que os valorizam. A professora usa tranças, está com vestido e sapatos e as crianças estão usando uniformes escolares. Além de evidenciar a capacidade de uma mulher negra queniana de exercer um cargo importante e de gerenciar um espaço que por séculos foi negado para a população negra.

É possível perceber que os personagens na foto são retratados como capazes e inteligentes, ressaltando a desmitificação da falta de capacidade intelectual que foi atribuída aos negros africanos na época da escravidão e eram presentes nos Livros Didáticos na década de 1990 (FREITAS; JESUS, 2021).

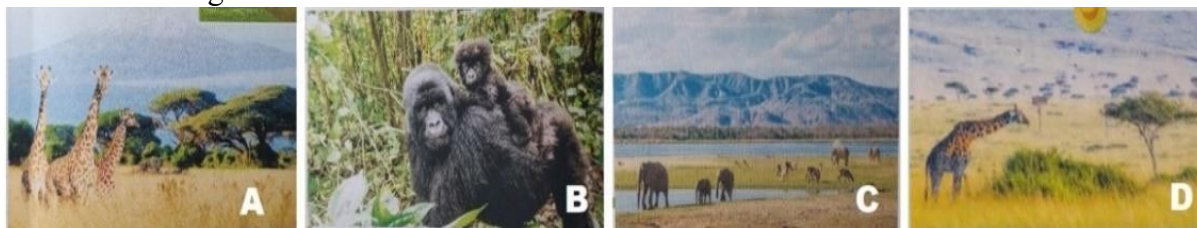
No capítulo cinco “*Clima e dinâmica dos rios*” é abordado o tópico dos “Aspectos que influenciam o clima: latitude, altitude e relevo”, e para ilustrar os lugares de maior altitude, responsáveis por temperaturas mais baixas mesmo em zonas climáticas quentes, foi colocado a imagem do Monte Quilimanjaro (Figura 32, imagem A), considerado “o pico mais alto da África, com 5892 metros de altitude” (LIVRO 6º ano, COLEÇÃO A, 2020).

Para iniciar o capítulo seis “*Distribuição geográfica da biodiversidade*”, é apresentada a imagem de gorilas em seu habitat natural para representar a fauna e a flora presente no continente africano (Figura 32, imagem B). A partir da observação da imagem é solicitado que os estudantes a descreva, justificando se um país com uma enorme área recoberta com vegetação é positivo ou negativo.

Ainda no sexto capítulo, o tópico “*Biodiversidade*” retrata espécies de seres vivos na Terra, e são representados por uma manada de elefantes (Figura 32, imagem C) e outros animais em um parque na África. No tópico “*Fatores da distribuição geográfica da biodiversidade*”

consta uma mapa sobre a distribuição das formações vegetais no mundo, e a Savana (Figura 32, imagem D), foi a imagem usada para representar a vegetação da África.

Figura 32 – Biodiversidade de fauna e flora no continente africano



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2020. Na imagem A, girafas e ao fundo o Monte Quilimanjaro, na Tanzânia (2015); na B, gorilas no Parque Nacional de Virunga, na República Democrática do Congo (2015); na C, manada de elefantes no Parque Nacional de Mana Pools, no Zimbábue (2016); e na imagem D, aspecto da Savana com uma girafa, Quênia (2018)

A questão sobre como as vegetações são vistas no país como algo positivo ou negativo, é de resposta pessoal, mas há uma orientação para o professor, esperando-se que o estudante relacione a imagem com os aspectos positivos, mas caso ele aponte ser negativo, é preciso que o professor introduza temas sobre sustentabilidade e conservação do meio ambiente. Essa justificava, apesar de ser positiva em relação a questão ambiental, confirma a representação da África como selvagem e primitiva.

É possível analisar ainda a predominância nas imagens de contexto natureza, com representação apenas a partir da “paisagem exuberante”, tendo o cuidado de não apresentar a África como homogênea e exótica, com exercícios de comparação entre uma paisagem africana com um paisagem dos Estados Unidos, induzindo que os alunos relacionam a imagem africana à pobreza e a seca (Figura 33).

Figura 33- Atividade comparativa entre as diferenças dos ambientes de cada país (2014)



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2020. Na imagem, mostra o Alasca nos Estados Unidos e a formação vegetal no Senegal (2014).

O Egito também é evidenciado neste Livro Didático, trazendo no quinto capítulo a respeito da agricultura egípcia como a principal atividade econômica do antigo Egito. O intuito da seção é ampliar a compreensão dos estudantes dos diferentes saberes desenvolvidos no passado, porém no texto de referência ressaltam-se estereótipos negativos quanto a escassez hídrica no país, nos quais poderiam ser evitados. Para ilustrar a seção, consta pinturas egípcias (Figura 34) sobre as ferramentas utilizadas na agricultura (Figura 34, imagem A), como por exemplo, o “*shaduf*”, estrutura de madeira utilizada pelos egípcios para extrair água do rio Nilo e irrigar as plantações (Figura 34, imagem B).

Figura 34 – Agricultura egípcia



Fonte: “Coleção A”, 6º ano, PNLD 2020. Na imagem A, pintura egípcia representando a colheita de trigo (1250 a.C.); e na B, representando o uso do *shaduf* (s/a)

Por mais que seja uma imagem de pinturas antigas representando o chamado “Egito Antigo”, neste Livro Didático, dá ênfase que pertence ao continente africano, quebrando os paradigmas mostrado pela mídia em geral, da falsa ideia de que o Egito e Marrocos, por exemplo são países europeus e não países do continente africano.

Ainda há autores de Livros Didáticos construindo representações do Egito para disseminar uma perspectiva oculta da africanidade do país. Uma delas é considerar o Egito como um dos países do Oriente Médio, reforçando assim, o racismo científico, pois o Egito é uma civilização composta por pessoas negras pertencente ao continente africano, mas que historicamente foi representado como não africano. Marques (2021, p. 240) afirma que “os livros didáticos ainda não dão significativa importância para o que a África produziu enquanto legado cultural, salvo o Egito (não é dada ênfase ao Egito pertencente ao Continente Africano, a menção é velada)”.

Com isso, pode-se dizer que nestas imagens da figura 34, os egípcios foram representados de pele clara para tentar “branqueá-los”, ocorrendo um clareamento das imagens, apagando as características consideradas nefastas em relação ao negro africano e confirmando

a lógica europeia de que a civilização egípcia não tem nada a ver com um continente africano considerado pobre e selvagem. A questão da negritude egípcia nas imagens foi totalmente omitida, uma vez que é encontrado as mesmas imagens dos egípcios retratados com pele negra e características negroides.

E a consequência disso é uma ferramenta ideológica dominante com estereótipos raciais antigos que mantem a ideologia do branqueamento como estruturante do pensamento racial do país, constituindo uma sociedade racista com discursos prontos de uma história única criada pelos grupos colonizadores. Um exemplo recorrente acontecem em novelas bíblicas brasileiras, que para representarem os egípcios, colocam atores brancos e atrizes brancas em papéis de súditos, reis e rainhas de olhos claros e cabelos lisos. Quando são interpretados por atores negros e atrizes negros, há uma certa indignação por parte da sociedade, confirmando a presença do racismo.

Nas páginas finais do capítulo nove “*Áreas de proteção da natureza e da cultura*”, apresenta-se um box com o tema “*Patrimônio Cultural Imaterial*” que os relacionam com as tradições ou expressões herdadas dos antepassados e transmitidas para seus descendentes. Um exemplo citado é a capoeira, que foi desenvolvida pelos afrodescendentes, no Brasil, como uma luta para expressar resistência, sobretudo corporal dos escravizados brasileiros.

Quanto à análise comparativa das imagens que constam no livro do 6º ano da “Coleção A” (PNLD 2020) (Quadro 11) foram encontradas um total de 469 imagens. Com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 11: Análise comparativa das imagens do livro do 6º ano (PNLD 2020)

Homens negros africanos em situação positiva	01
Homens negros africanos em situação negativa	01
Mulheres negras africanas em situação positiva	01
Mulheres negras africanas em situação negativa	01
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	03
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	05
Pessoas brancas em situação positiva	13
Pessoas brancas em situação negativa	02
Mapas/gráficos*	00
Charges/caricaturas/quadrinhos*	00
Paisagens Naturais Africanas	05
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	437
Total	469

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

Conforme análise do livro do 6º ano (PNLD 2020), foram encontradas poucas imagens de pessoas negras em situação positiva, se comparado às que representam as pessoas brancas

nas mesmas condições. Observa-se também que o número de imagens de paisagens naturais são maiores que o número de imagens de humanos, o que reforça o discurso de uma África selvagem e pouco habitada. Este dado evidencia a presença de um discurso eurocêntrico racista que permanece no Livro Didático, quase vinte anos após a promulgação da Lei 10639/2003.

O Livro Didático do 7º ano aprovado no PNLD 2020, possui duzentas e cinquenta e seis páginas e está organizado em quatro unidades com doze capítulos divididos em cada unidade com três capítulos.

Quadro 12: Conteúdo do livro do 7º ano – “Coleção A” (PNLD 2020)

Unidades	Capítulos
I	1- A formação do território brasileiro; 2- Brasil: território, fronteiras e cidadania; 3- Paisagens naturais brasileiras.
II	4- Os povos indígenas no Brasil; 5- A diversidade cultural e a imigração; 6- Dinâmica populacional no Brasil.
III	7- Urbanização e industrialização no Brasil; 8- O espaço agrário; 9- Circulação e produção de energia.
IV	10- Regionalização do Brasil e a Região Centro-Oeste; 11- Regiões do Brasil: o Nordeste e o Norte; 12- Regiões do Brasil: o Sudeste e o Sul.

Elaborado por Oliveira, 2023.

Na abertura da unidade do livro do 7º ano (PNLD 2020), consta uma imagem com pessoas de diferentes grupos raciais, com parte dos rostos, para enfatizar também o discurso da mistura das raças da população brasileira, marcada pela diversidade. Possui um trecho de artigo de uma revista no tópico “*Texto complementar*” que trata da miscigenação, e após pesquisas genéticas concluiu que “a cor da pele, no país, diz pouco sobre a origem de uma pessoa [...]”. O autor do texto ainda diz que: “a classificação de pessoas pelo aspecto físico é inútil, já que, geneticamente, muitos brancos podem ser considerados negros, e muitos negros podem ser considerados brancos [...]”. Esse argumento minimiza quem sofreu por quase 400 anos de escravização, período esse de sofrimento e condições desumanas, e que ainda sofre.

Para representar o povo brasileiro, neste livro consta nas Atividades, a pintura “Operários”, de Tarsila do Amaral, de 1933 sendo associada à mistura e à diversidade das raças de formação da classe operária brasileira.

No capítulo cinco: “*A diversidade cultural e a imigração*” apresenta o tópico “Os primeiros habitantes: indígenas, portugueses e africanos”, é retratado o mesmo texto sobre a miscigenação presente no livro aprovado no PNLD 2014 e para ilustrar traz a imagem de mulheres negras sorridentes, candomblecistas, com vestimentas brancas, colares na celebração da lavagem das escadarias do Santuário Senhor do Bonfim. Não se falou de sincretismo religioso, mas apresentou o nome da religião de matriz africana, o Candomblé, sem a Igreja Católica ao fundo.

Ressalta-se que as mulheres negras africanas influenciaram diversos aspectos culturais e sociais, como por exemplo, o uso de plantas medicinais, a partir de seus saberes e costumes africanos, sendo que essa prática ainda é vista pela sociedade como rituais inferiores. As religiões de matrizes africanas são invisibilizadas no currículo, pois o preconceito existente acaba contribuindo com a intolerância e o racismo religioso, pois ainda são demonizadas por outras crenças religiosas.

No livro do 7º ano (PNLD 2020) consta o tópico “*Manifestações artísticas*”, que traz um texto sobre as origens da capoeira, mencionando o Código Penal de 1890 sobre a penalização para os negros que se dedicassem à essa dança ou jogo. Contudo, em 2014 tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade<sup>8</sup>. A sequência de imagens é uma ilustração mostrando os golpes usados na capoeira.

Ainda no quinto capítulo do 7º ano (PNLD 2020), no tópico “*Os primeiros europeus*”, consta a obra “Rua Direita”, do pintor Johann Moritz Rugendas, que aborda o centro de comércio da capital do Império com a presença de negros escravizados e colonizadores (Figura 35, imagem A), ressaltando a presença de pessoas negras com estereótipos negativos e em funções subalternas. O texto da imagem ressalta também a herança deixada pelos portugueses, além das citadas no livro de 2014, foi acrescentada as festividades e a alimentação. A imagem que ilustra o tópico “*A presença africana*”, é a mesma pintura do Navio negreiro (Figura 35, imagem B) do pintor Johann Moritz Rugendas (1808-1858), contida no livro do 7º ano (PNLD 2014), que reforça a posição subalterna e passiva do negro africano. A pintura enfatiza a romantização do transporte como “algo natural”, sendo que os escravizados foram transportados empilhados e em situações desumanas. Esta imagem evidencia o que foi mencionado sobre os bancos de imagens das editoras. Porém, apesar de apresentarem imagens que minimizam a escravização e reforçam a precarização das pessoas negras, o texto ressalta que o tráfico negreiro foi um momento de dor e sofrimento, e também apresenta as leis abolicionistas.

O transporte dos africanos escravizados eram em condições precárias em porões de navios, e devido as más condições, muita gente amontoada, má alimentação, e partes deles morria no percurso, e os corpos eram jogados ao mar (LIVRO 7º ANO, COLEÇÃO A, PNLD 2020).

Mesmo com algumas alterações nos textos, ainda se percebe que as editoras insistem em reproduzir a presença da população negra africana de forma negativa e deturpada, sempre ressaltando o período da escravização com imagens eurocêntricas e colonialistas. O negro

---

<sup>8</sup> Todavia, uma questão negativa foi que essa informação se mostrou desconhecida, porque foi mencionada somente no livro do 6º ano (PNLD 2020). Por qual motivo essa informação não está completa nos dois livros?



africano é visto como mercadoria e nessas imagens é representado de forma simplificada, reforçando a visão negativa desde sua saída do seu continente de origem.

A imagem C, foi usada para ilustrar o artigo do historiador Alencastro que fala sobre a escravização no Brasil, considerada por ele como o maior crime do século XIX, caracterizando esse processo como imoral e ilegal. Na imagem consta negros escravizados, mulheres e homens, trabalhando em condições inferiores na fazenda de café, sendo vistoriados pelos senhores. A imagem D, ilustra o tópico “*As comunidades afrodescendentes*”, em que é visto os negros escravizados com rosto de sofrimento pelas condições subalternas que lhes foram oferecidas. Também consta o mapa com as principais rotas do tráfico de escravizados, e a revolta dos escravizados que resultou na fuga para os quilombos.

Figura 35- Negros africanos na condição de escravizados



Fonte: “Coleção A”, 7º ano, PNLD 2020. Na imagem A, africanos escravizados e europeus no centro do Rio de Janeiro (1835); na B, negros escravizados em condições precárias no fundo do porão do navio negreiro (1830); na C, escravizados trabalhando na fazenda de café, no Rio de Janeiro (1892); e na D, negros escravizados trabalhando na colheita de café, no Rio de Janeiro (1882)

No livro do 7º ano (PNLD 2020), a temática dos quilombos e quilombolas é relacionada ao Dia da Consciência Negra e com o Movimento Negro, porém sobre lutas do passado, sendo ilustrado pelo líder Zumbi como símbolo de luta e resistência negra. Já as lutas atuais dessa população é retratada em um box de texto com mapa para apresentar a quantidade de comunidades com pedidos e titulação concedidas.

Apesar de ser um texto que traz de forma positiva um exemplo da luta do povo negro, a abordagem é feita de maneira sintetizada na tentativa de valorização da história dos negros, porém como resultado do racismo, do machismo e do sexismo ainda presentes em nossa



sociedade, há o silenciamento e exclusão da protagonista negra, Dandara, da História oficial do Brasil e dos Livros Didáticos.

Conforme a análise do livro do 7º ano (PNLD 2020), este possui 403 imagens, sendo que 14 são de pessoas brancas em situações positivas, um número muito maior se comparado ao número de apenas cinco imagens de pessoas negras africanas e brasileiras, representadas em situações positivas, confirmando o discurso racista da “superioridade branca”, infelizmente registrado neste Livro Didático.

Quanto à análise comparativa das imagens que constam no livro do 7º ano da “Coleção A” (PNLD 2020) (Quadro 13), e com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 13: Análise comparativa das imagens do livro do 7º ano (PNLD 2020)

Homens negros africanos em situação positiva	00
Homens negros africanos em situação negativas	03
Mulheres negras africanas em situação positiva	00
Mulheres negras africanas em situação negativa	01
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	05
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	04
Pessoas brancas em situação positiva	14
Pessoas brancas em situação negativa	00
Mapas/gráficos*	00
Charges/caricaturas/quadrinhos*	00
Paisagens Naturais Africanas	00
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	376
Total	403

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

O Livro Didático do 8º ano (PNLD 2020), possui duzentas e oitenta páginas distribuídas em 12 capítulos subdivididos em quatro unidades com três capítulos cada.

Quadro 14: Conteúdo do livro do 8º ano – “Coleção A” (PNLD 2020)

Unidades	Capítulos
I	1- Regionalizações do mundo; 2- Cooperação regional: blocos econômicos e outras organizações; 3- Globalização e seus desdobramentos.
II	4- Desafios da urbanização no século XXI; 5- População mundial: dinâmicas e fluxos; 6- População mundial e qualidade de vida.
III	7- Quadro físico e recursos naturais da América; 8- América Anglo-Saxônica; 9- América Latina: do Golfo do México ao Ushuaia.
IV	10- Quadro físico e recursos naturais da África; 11- Colonização e independência no continente africano; 12- África na globalização.

Elaborado por Oliveira, 2023.

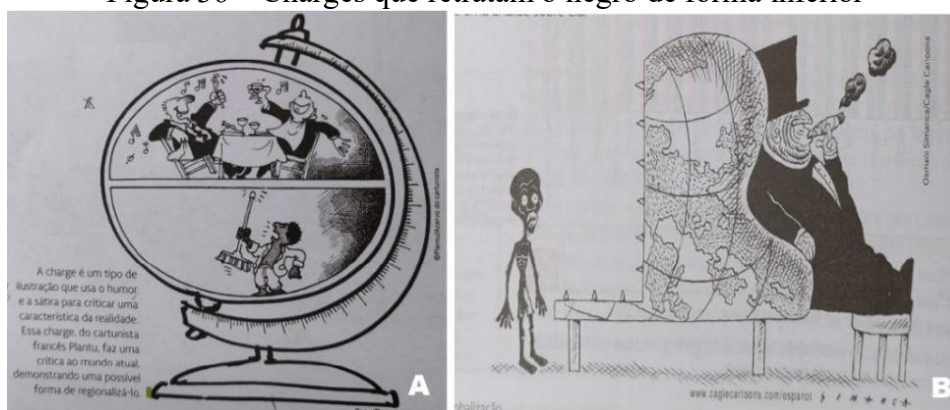
Para iniciar a unidade, consta no primeiro capítulo “*Regionalizações do mundo*”, uma charge francesa (Figura 36, imagem A) que segundo o livro, faz uma crítica ao mundo atual, demonstrando uma possível forma de regionalizá-lo. Tem como sugestão que o professor

exponha as diferenças entre os países do Norte como os ricos, e os do Sul, como os pobres. Para finalizar a unidade, na parte das “Atividades”, também tem uma charge de um artista cubano (Figura 36, imagem B) para o estudante fazer uma análise em relação ao tema da globalização.

Quanto a imagem A (Figura 36), observa-se que aqueles considerados como os países ricos, foram representados por personagens brancos, com vestimenta social, sorridentes e se divertindo. Já os países considerados pobres, foi representado por um personagem negro, com cabelo crespo, mal vestido, descalço e segurando uma vassoura, que é usada para pedir silêncio aos países de “cima”.

Quanto a imagem B, trata de uma charge sobre as vantagens e desvantagens para classes sociais. Essa mesma charge está no Livro Didático do 9º (PNLD 2014), porém está colorida. Ambas as charges são estereotipadas, eurocêntricas e relacionam a população negra como pobre e em posição social inferior aos outros grupos étnico-raciais.

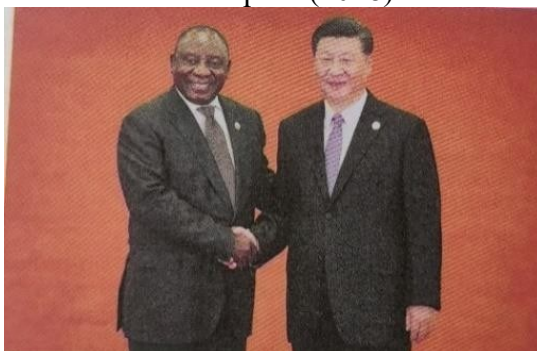
Figura 36 – Charges que retratam o negro de forma inferior



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020.

Durante a análise do livro do 8º ano (PNLD 2020), no capítulo três, foi encontrada no tópico “*Investimento Estrangeiro Direto (IED)*”, uma imagem que traz o negro africano em uma situação positiva e em cargo superior (Figura 37).

Figura 37 - Imagem do Presidente da África do Sul, após Fórum de Cooperação China-África, em Pequim (2018)



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020.

O negro africano na foto (Figura 37) é o atual presidente da África do Sul, Cyril Ramaphosa, usando vestimentas sociais e está junto com o presidente da China, ressaltando que as atitudes, cargos e as experiências exibidas na foto são similares, pois ambos os países possuem parcerias comerciais.

No livro 8º ano (PNLD 2020), o conteúdo da África aparece na quarta unidade, sendo a última do livro. O questionamento ainda é o mesmo, a África nas últimas páginas, reforça o discurso “não tem tempo o suficiente para abordar o tema em sala de aula”, sendo que a história e cultura africana e afro-brasileira pode ser ensinada durante todo o ano escolar.

Analisando os capítulos sobre a África, foram encontradas quatorze imagens de paisagens típicas (Figura 38), como as desérticas, da fauna animal e flora, remetendo uma redução no cenário africano e precisam ser repensadas. Para estudiosos da temática étnico-racial, consideram que essas imagens são negativas e de uma África selvagem, mas para a sociedade não, pois já está enraizado um discurso racista sobre o continente. Segue alguns exemplos que estão evidentes nesse livro:

Figura 38 – Imagens de paisagens naturais do continente africano



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020.

A imagem A, consta um conjunto de paisagens naturais da África, como o Sahel no Senegal (2017), o Lago Vitória em Uganda (2017), o Deserto do Saara em Marrocos (2017) que sempre aparece para ilustrar o capítulo do continente africano, e o Vale da Grande Fenda em Nairóbi, no Quênia (2017). Os animais que sempre estão nas imagens de paisagens são: gorilas da República Democrática do Congo (Figura 38-B) e elefantes em parques no Quênia (Figura 38-C). A imagem C traz a planta baobá em Botsuana (2017), considerada uma

importante árvore símbolo das culturas africanas que remete força e resistência, e foi testemunha de todo sofrimento negro.

Para retratar os negros africanos em trabalhos subalternos, ficou evidenciado o que consta no tópico “*Recursos minerais e energéticos*” e no tópico “*Participação da África na globalização*”, com figuras dos negros africanos remetidos aos trabalhos que não necessitam de mão de obra qualificada (Figura 39).

Figura 39 – Negros africanos sendo explorados em atividades subalternas



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020. Na imagem A, negros africanos em exploração de ouro na Costa do Marfim (2015); na B, mulheres negras africanas em plantação de abacaxis, em Gana (2014); e na imagem C, trabalhadores negros africanos em minas de carvão, na África do Sul (1888).

Ainda é evidenciado a África um continente pobre, mesmo sendo rica em recursos naturais, a Figura 39-A retrata a exploração de ouro com trabalhadores negros em posição social inferior e submissa, pois corporações internacionais do mundo se beneficiam dessa atividade deixando a população africana sem acesso a esses recursos. Assim, o capítulo evidencia um continente que ainda vive sendo explorados pelos europeus.

Na Figura 39-B em que aparece mulheres negras africanas em empregos inferiores e com ideia de conformista pela situação em que são submetidas. Ambas as imagens, confirmam uma África pobre e rústica. Uma imagem antiga mostra negros africanos escravizados (Figura 39-C) em mineração de ouro, com pouca vestimenta em posição social inferior aos colonizadores europeus que estão vigiando-os.

O Capítulo 12, “*África na globalização*”, aborda textos que transmitem miséria, fome, escassez hídrica, terrorismo, conflitos étnicos e desigualdade de produção em relação a outros países com imagens de pessoas negras africanas vivendo em condições precárias e à espera de alimentos, reforçando a ideia de uma África pobre e atrasada, insistentemente com mulheres negras africanas em situação social de fome, escassez e mão-de-obra desqualificada.

Outro ponto a destacar foi o texto sobre “Dívida Externa” que teve origem no período colonial, no qual algumas potências europeias fizeram empréstimos a juros elevados, com a justificativa de desenvolver o continente africano. Esta afirmação coloca a África como primitiva, atrasada e pobre, e os africanos escravizados necessitam de reparações econômicas pelas injustiças e sofrimentos ocorridas por séculos.

Na parte de “Atividades”, consta uma charge (Figura 40) sobre atos terroristas na Somália, porém os personagens não se preocupam com a situação quando a ação ocorre em países africanos. A charge mostra a normalização das guerras, dos conflitos étnicos e dos piores indicadores sociais no continente africano. Essa charge é positiva, pois denuncia o Racismo Estrutural e conduz o leitor para uma reflexão como as pessoas agem em sociedade.

Figura 40- Conflitos na África desprezados pela sociedade



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020.

Apesar do capítulo doze trazer nos textos que o acesso à educação, as tecnologias da informação e computadores em algumas partes da África são precários, as imagens para ilustrar o tópico “Educação” é retratado por um professor negro africano escrevendo no quadro de giz (Figura 41-A) e por uma professora negra africana em sala de aula, porém algumas crianças negras africanas estão descalças (Figura 41-B).

Figura 41 – Professores negros africanos em situação positiva



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020. Na imagem A, professor negro africano em aula de computação em Gana (2018); e na B, professora negra africana ensina estudantes de um acampamento na Nigéria (2015).

Para encerrar os capítulos da África, uma outra imagem em que os negros africanos estão em situação positiva, é apresentada no box sobre tradições literárias orais da África, um conto tradicional africano “O velho que assustava o medo”. A imagem retrata os griots que narram as crenças ancestrais e preservam, ensinam as tradições culturais africanas (Figura 42).



Figura 42- Griots contam histórias aos mais jovens



Fonte: “Coleção A”, 8º ano, PNLD 2020

Quanto à análise comparativa das imagens que constam no livro do 8º ano da “Coleção A” (PNLD 2020) (Quadro 15), e com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 15: Análise comparativa das imagens do livro do 8º (PNLD 2020)

Homens negros africanos em situação positiva	04
Homens negros africanos em situação negativas	05
Mulheres negras africanas em situação positiva	02
Mulheres negras africanas em situação negativa	08
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	04
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	07
Pessoas brancas em situação positiva	17
Pessoas brancas em situação negativa	00
Mapas/gráficos*	20
Charges/caricaturas/quadrinhos*	02
Paisagens Naturais Africanas	21
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	300
Total	390

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

A análise do livro do 8º ano (PNLD 2020) contabilizou um total de 390 imagens, com o menor número de pessoas negras africanas e brasileiras representadas em imagens positivas, sendo substituídas por um maior número de imagens de mapas, paisagens naturais e pessoas brancas em situações positivas. Conforme lembrado, este é o único livro da coleção que traz a Unidade África como conteúdo, porém observa-se que foram apenas seis imagens positivas sobre as pessoas negras africanas contra treze negativas. Novamente evidencia-se aqui o discurso racista contra os povos africanos.

O Livro Didático do 9º ano (PNLD 2020), possui duzentas e cinquenta e seis páginas, 12 capítulos e está organizado em quatro unidades, com três capítulos cada uma.

Quadro 16: Conteúdo do livro do 9º ano – “Coleção A” (PNLD 2020)

Unidades	Capítulos
I	1- O mundo bipolar da Guerra Fria; 2- Mundo pós-Guerra Fria; 3- Consumo, meio-ambiente e tratados ambientais internacionais.
II	4- Quadro físico e recursos naturais da Europa; 5- Europa: economia, sociedade e integração; 6- Rússia e Turquia: a transição euroasiática.
III	7- Quadro físico e recursos naturais da Ásia; 8- China, Japão e Tigres Asiáticos; 9- Índia, Paquistão e Irã.
IV	10- Quadro físico e recursos naturais da Oceania; 11- Austrália, Nova Zelândia e demais países; 12- Disputas territoriais nos polos.

Elaborado por Oliveira, 2023.

O livro do 9º ano (PNLD 2020) não apresenta a África como um capítulo, mas faz algumas poucas menções ao continente. Uma delas está relacionando-o ao processo de neocolonialismo, no qual a África foi explorada a partir dos interesses europeus, sendo justificada pela ideologia do “fardo do homem branco”. Esta questão está relacionada às missões civilizadoras contra os povos africanos, considerados como inferiores e selvagens. A imagem que reforça o texto refere-se a missão civilizatória dos europeus sobre o continente africano (Figura 43).

Figura 43 – Missão de cunho civilizador sobre os negros africanos (1902)



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2020

Ao analisar a imagem, é possível perceber o domínio britânico sobre o continente africano. Com a personificação feminina branca, bem vestida segurando uma bandeira da civilização, no papel de uma “deusa”, enquanto os negros africanos com poucas vestimentas seguram a bandeira da barbárie. A imagem mostra os negros em posição inferior e sendo submetido aos brancos, enquanto eles se mostram superiores aos negros, ressaltando que essas missões foram utilizadas para legitimar e mascarar a exploração e a dominação europeia na África.

Um box de texto fala sobre os “trabalhadores no Congo Belga”, no qual ressalta as condições de trabalhos de negros africanos durante o século XX. Consta uma imagem de 1930 (Figura 44) com escravizados e os donos de escravizados. Sabe-se que as condições no período da escravização eram degradantes e que levaram a morte de muitos africanos.

Figura 44 – Escravizados em condições subalternas no período da escravização (1930)



Fonte: “Coleção A”, 9º ano, PNLD 2020

A mesma imagem que está no livro aprovado no PNLD de 2014 (Figura 28), de representantes dos países em reunião da Eco-92 consta neste livro do 9º ano (PNLD 2020). Ressalta-se que este livro não constou muitas imagens sobre a África ou do negro africano.

Quanto à análise comparativa das imagens que constam no livro do 9º ano da “Coleção A” (PNLD 2020) (Quadro 17), e com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 17: Análise comparativa das imagens do livro do 9º ano (PNLD 2020)

Homens negros africanos em situação positiva	03
Homens negros africanos em situação negativas	02
Mulheres negras africanas em situação positiva	00
Mulheres negras africanas em situação negativa	00
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	04
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	03
Pessoas brancas em situação positiva	26
Pessoas brancas em situação negativa	03
Mapas/gráficos*	01
Charges/caricaturas/quadrinhos*	00
Paisagens Naturais Africanas	00
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	339
Total	381

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

O livro do 9º ano (PNLD 2020) possui 381 imagens, sendo que 26 representam a população branca em aspectos positivos, confirmando a predominância da narrativa de maior representatividade, se comparada à população negra, africana ou afro-brasileira, com apenas



três imagens positivas. É importante ressaltar que não houve nenhuma imagem sobre a mulher negra. Três imagens representaram as pessoas brancas em situação negativa, todavia foram cinco imagens de pessoas negras em situações inferiores.

Em relação à análise comparativa das imagens que constam nos livros do Ensino Fundamental II da “Coleção A” (PNLD 2020) (Quadro 18), com bases nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível observar:

Quadro 18: Análise comparativa das imagens dos livros 6º ao 9º ano (PNLD 2020)

Homens negros africanos em situação positiva	8
Homens negros africanos em situação negativa	11
Mulheres negras africanas em situação positiva	3
Mulheres negras africanas em situação negativa	10
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	16
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	19
Pessoas brancas em situação positiva	70
Pessoas brancas em situação negativa	05
Mapas/gráficos*	21
Charges/caricaturas/quadrinhos*	02
Paisagens Naturais Africanas	26
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	1452
Total	1643

Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

Na análise do Guia do Livro Didático 2020 (BRASIL, 2019, p. 128) consta que a “Coleção A” (PNLD 2020) está fundada “[...] na pluralidade étnico-racial, religiosa, na luta dos diferentes movimentos sociais [...]. Tecendo uma ampla reflexão sobre as minorias e sua importância na Geografia brasileira e mundial”. Todavia, há incoerências nestas afirmativas, conforme dados apresentados no Quadro 18.

Por meio da análise comparativa realizada nos Livros Didáticos do 6º ao 9º ano da “Coleção A” (PNLD 2020), foi possível verificar que a representação das paisagens naturais é a mais usada nos livros, e ainda é grande a quantidade de imagens que representam o negro africano e afro-brasileiro de forma negativa, mesmo após a implementação da Lei Federal 10639/2003. Quanto às imagens do negro africano e afro-brasileiro em situação positiva, pode-se afirmar que houve uma pequena melhora na narrativa quando houve a representação de Zumbi dos Palmares. Contudo, é preciso urgência nas mudanças de conteúdo e principalmente de posturas no que diz respeito ao Ensino de Geografia da África e na representação dos negros africanos na educação brasileira.

Por intermédio de todas as imagens analisadas nas duas edições do PNLD 2014 e PNLD 2020 da “Coleção A” (Quadro 19), e com base nos grupos de representações de Oliveira e Sampaio (2022) e dos tipos de imagens de Mauad (2015), foi possível analisar:

Quadro 19: Análise comparativa das imagens da “Coleção A” (PNLD 2014 -PNLD 2020)

Categorias	PNLD 2014	PNLD 2020	Total
Homens negros africanos em situação positiva	11	8	19
Homens negros africanos em situação negativa	15	11	26
Mulheres negras africanas em situação positiva	06	03	09
Mulheres negras africanas em situação negativa	4	10	14
Negros/as brasileiros/as em situação positiva	10	16	26
Negros/as brasileiros/as em situação negativa	14	19	33
Pessoas brancas em situação positiva	91	70	161
Pessoas brancas em situação negativa	8	05	13
Mapas/gráficos*	31	21	52
Charges/caricaturas/quadrinhos*	02	02	04
Paisagens Naturais Africanas	16	26	42
Outras imagens não relacionadas à África ou à diáspora	1030	1452	2482
Total	1239	1643	2882

Fonte: Elaborado por Oliveira, 2023.

\*Mapas, gráficos, charges, caricaturas e quadrinhos relacionados à África ou pessoas negras brasileiras.

Como pode ser visto, houve a predominância de imagens de pessoas brancas em situações positivas, seja em cargos superiores ou em lazer. Apenas treze imagens negativas de pessoas brancas versus setenta e três imagens de pessoas negras em situação negativa. As mulheres negras continuaram sendo estigmatizadas, sendo que as africanas foram representadas em nove imagens positivas em posição de prestígio social e econômico, todavia foram quatorze negativas, o que reforça o estereótipo pejorativo, como por exemplo, a escravização, mãe solo, refugiadas, em trabalhos de baixa qualificação e sempre buscando recursos básicos para sobrevivência. Houve também a ocultação da mulher negra nos livros do 8º ano (PNLD 2014) e o 9º ano (PNLD 2020), o que evidencia a negação da presença do corpo feminino negro nos territórios, mostrando nitidamente a narrativa racista e machista presente na coleção analisada. Esta situação reproduz um saber hegemônico e de estereótipos nos manuais didáticos, que não mudou de 2014 até 2020.

A partir desses dados, é possível verificar que o protagonismo imagético da coleção, numericamente prioriza as pessoas brancas. Observa-se que, na “Coleção A” (PNLD 2014 e 2020), constam 42 imagens de paisagens que retratam os aspectos ambientais, mostrando a diversidade natural do continente e 52 mapas tratando variados temas da África. As imagens dos negros africanos e afro-brasileiros nas situações positivas foram em menor número que as imagens negativas, o que indica uma tendência racista de reforçar o discurso da “inferioridade da pessoa negra”, contexto que também não mudou de 2014 para 2020.

Foram poucas as imagens que valorizaram a população negra e o continente africano, ao contrário daquelas que ainda inferiorizam. O quantitativo de imagens na “Coleção A” representa uma narrativa que coloca a África como selvagem e primitiva e os negros africanos como socialmente inferiorizados e estereotipados, confirmando que os Livros Didáticos ainda são racistas, sendo necessário contar outras geografias, que foram ocultadas ou distorcidas por séculos de racismo presentes na sociedade.

O livro didático ao vincular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 2019, p. 57)

Evidencia-se que ainda permanece o silenciamento em relação às questões africanas de maneira positiva nos Livros Didáticos de Geografia. Constata-se que os negros africanos e a África continuam sendo representados por imagens negativas e em papéis humilhantes, mesmo com algumas mudanças em relação aos livros atuais.

Por mais de quase 400 anos a classe dominante colonizadora usufruiu da força negra de forma desumana, cruel e dolorosa, que ainda tem reforçado um discurso misógino, transmitindo a ideia de que a África e sua população são inferiores, incapazes, primitivos e selvagens.

Conforme comprovado por esta pesquisa, as representações sociais da África e dos negros africanos em Livros Didáticos de Geografia são narrativas ainda do colonizador branco europeu, que de forma simples e direta perpetuam o racismo. O povo negro ainda não teve a oportunidade de ser representado de forma a valorizar de fato sua história e sua cultura, pelo contrário, ele continua sendo menosprezado. E a sociedade, em sua maioria, reproduz o pensamento racista que lhe foi imposto, naturalizando as imagens que apresentam a população negra em papéis sociais subalternos e desvalorizados no contexto social, assim como de uma “África única”, “desejável” por conta de seus recursos naturais, mas “mal vista” por ser subdesenvolvida e miserável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10639/2003 no ensino escolar mostra a importância da formação de um currículo que trate da diversidade étnica, racial e cultural da África, garantindo a autovalorização do negro, isto é, reconhecer os aspectos positivos da população negra e do continente africano. Além de resgatar sua história, é preciso respeitar a diversidade racial, para que seja valorizada e elevada a autoestima de estudantes negros e melhorar o relacionamento com os estudantes de diferentes grupos étnicos.

A Geografia é uma área do conhecimento comprometida em ensinar a contribuição dos grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira, resgatando as culturas, práticas sociais e as características dos diferentes territórios, assim como apresentar as desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade brasileira.

Os resultados indicam que a Representação Social, presente nos Livros Didáticos, é formada por imagens e textos que estigmatizam, estereotipam e invisibilizam o negro africano e o continente África. São formadas por ilustrações, palavras e expressões racistas que traduzem o apagamento histórico das contribuições dos povos africanos na formação sociocultural brasileira e na luta constante e afirmativa dos afro-brasileiros em resistir às opressões do cotidiano.

As imagens negativas dos negros africanos e da África presentes nos Livros Didáticos de Geografia têm como base os estereótipos e são uma forma de justificar e naturalizar as opressões que são dadas aos grupos subordinados. Essas imagens são constantemente atualizadas e estão relacionadas com o exercício do poder.

Dessa forma, quem avalia os Livros Didáticos deveria ser mais rigorosos em relação ao racismo presente nos textos e imagens. Ou seja, estes manuais precisam passar por processos de avaliações e serem corrigidos, pois ainda revelam uma visão eurocêntrica de preconceito e discriminação contra o povo negro e o continente africano. Ser corrigido deve ser obrigatório.

As Representações Sociais são significados produzidos pelos grupos dominantes (como por exemplo, o Estado, a religião, a ciência e as instituições de forma geral), impostos na sociedade e reproduzidos coletivamente, que por sua vez, são perpetuados em novas imagens, conceitos e discursos que reforçam as representações antigas. As representações possuem o poder de dar sentido ao mundo e controlar o comportamento da sociedade, que aceita e assimila (de forma inconsciente) ideias elaboradas por grupos dominantes orientando suas condutas, das mais simples até as mais complexas. Além de colaborar com a explicação de conceitos gerados em processos de mudanças e permanências em contextos de exclusão de sujeitos, seja de forma

a invisibilizá-los ou colocá-los de forma pejorativa, na qual são representados socialmente por imagens estereotipadas e racistas pelos grupos étnico-raciais dominantes.

A representação é acrescida de estereótipos e ideologias que são atribuídos pelo senso comum a grupos considerados minoritários, e orientam as ações dos indivíduos e criam conhecimentos expressos a partir de imagens, mitos, lendas, mídia em geral. As “Imagens de Controle” não são destinadas somente às mulheres, elas se aplicam em todos os grupos sociais, que acreditam e agem de acordo com elas. São usadas para dar sentido à realidade, o que por sua vez permite o controle por parte de quem possui o poder de construir as “Imagens de Controle”.

Os Livros Didáticos são entendidos, de forma geral, como portadores de verdades, por sua vez, muitos professores os utilizam como único recurso educacional. Nesta Dissertação observa-se que este é um problema muito grave, pois isso significa que o principal material didático que a maioria das crianças no Brasil utiliza está ensinando o racismo.

A ideia aqui não é questionar a eficácia do Livro Didático, pelo contrário, pois ele é muito eficaz. Pretende-se sim, questionar os motivos que ainda permitem a permanência da representação dos negros africanos e da África como algo negativo, cheios de estigmas e estereótipos. E conforme os teóricos analisados nesta Dissertação o motivo de tudo isso é ideológico e está enraizado na estrutura socioeconômica do Brasil e do mundo.

É importante que os professores questionem, critiquem os materiais didáticos para romper com o racismo institucional que mantém um ordenamento de poder implícito na educação, seja do conteúdo eurocêntrico, seja da manutenção da classe dominante. Mas, sabe-se que isso não é algo simples, porque há muito desinteresse por parte da sociedade em geral, que se reflete na pouca formação docente sobre o assunto, no próprio racismo presente cotidianamente e na falta de políticas públicas municipais, estaduais e federal.

Ao analisar a relação texto-imagem e imagem-texto, conclui-se que as ilustrações reproduzidas estão relacionadas aos conteúdos dos textos. O uso repetido dessas imagens nas coleções dos Livros Didáticos de Geografia analisados sustentam uma ideologia da superioridade europeia frente aos negros africanos e seus descendentes.

Existem imagens que ao “tentaram” representar a diversidade étnica brasileira, colocam sempre os negros africanos em condição de escravizados, em cargos inferiores, seja no engenho, em plantações, em minas de recursos naturais, bem como no navio negreiro como seres passivos e retratados como sujeitos de sofrimento. A postura reducionista da África e dos negros africanos em Livros Didáticos acabam reforçando ideias simplistas sobre o continente, que acaba por reforçar uma ideia homogênea sobre um território selvagem, primitivo e pobre.

Através das imagens percebe-se a permanência do etnocentrismo nos currículos e nos Livros Didáticos mesmo após a promulgação da Lei 10639/2003.

Em algumas imagens fica reforçado o discurso das condições em que os negros africanos foram traficados para diversos países. Algumas pinturas de artistas racistas do século XIX são muito reproduzidas nos Livros Didáticos de Geografia, de História, Língua Portuguesa, entre outros. Estes artistas colocaram os negros africanos em uma atitude de submissão e aceitação da sua condição de escravizado. Estas imagens foram “naturalizadas” no ambiente escolar como um “fato histórico”, todavia, elas são falsas, pois representam o racismo do seu período histórico.

E quais são as consequências para os estudantes negros e brancos? Entre outras respostas possíveis, pode se afirmar que a ideia da “superioridade branca” permanece intacta, mesmo agora no século XXI.

Falar do tráfico de escravizados apenas a partir da visão europeia e da obtenção do lucro não é suficiente para compreender o continente africano e sua diáspora, pois seria obrigatório estudar as identidades, as histórias e as culturas africanas, minimamente. É necessário avaliar o sequestro dos povos negros africanos sob a ótica dos próprios povos sequestrados. E também entender o que se passava no contexto social, político, econômico e religioso da África, naquele período. Por isso, a importância de entender o processo histórico dos grandes reinos africanos e ressignificar toda a história que se inicia de forma errônea a partir do período de escravização, pois a África é o berço da civilização mundial e os povos africanos possuem milhares de anos de história e cultura, entre outras contribuições importantes.

Associar a imagem dos negros africanos e da África apenas ao escravizado é uma forma de racismo, pois nega propositalmente que havia uma estrutura política, social, religiosa e cultural do continente africano. Essa negação foi construída pelo europeu e é perpetuada pela classe dominante atual com o objetivo de melhor dominar.

Uma questão observada, que poderia ser considerada positiva, todavia, ainda reforça o pensamento racista, foi que dos oito livros da “Coleção A” – PNLD 2014 e PNLD 2020, das sessenta e cinco imagens de pessoas negras africanas apenas catorze eram de mulheres e destas, nove mostraram a mulher africana em condição de prestígio social.

Outra questão positiva, mas que deveria ser obrigatória em livros que respeitassem os seres humanos, foi a não presença de imagens que representassem mulheres negras africanas com conotação sexual. Também não houve imagens de negros recebendo maus tratos, situação que infelizmente é recorrente em outros Livros Didáticos, o que foi identificado pela autora desta Dissertação, na época da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.

Por mais que o Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tenham seguido as exigências da Lei 10639/2003 para melhorar o controle dos Livros Didáticos distribuídos nas escolas e evitar as obras que contenham representações racistas e negativas em relação ao negro e ao continente africano, ainda não se encontram livros antirracistas. Pois, os livros ainda omitem a história do negro e sua contribuição para a construção do país. Outra questão é a discrepância na representatividade da população negra e africana em relação à branca, e as exposições de imagens, em sua maioria, que representam os negros em posição subalterna, inferior e em trabalhos de menor prestígio, sendo a África sempre colocada como um continente pobre, subdesenvolvido, selvagem e folclorizado.

Mesmo com algumas mudanças na desconstrução e ressignificação de estereótipos e ideologias, a Lei 10639/2003 precisa ser implementada na sua totalidade para garantir que a representação social do negro e da África sejam positivas, dando voz ao grupo que sempre foi silenciado e desvalorizado. Assim é necessário revisar e inserir conteúdos que dão visibilidade ao povo negro e que acabem com a supremacia do eurocentrismo presente no currículo.

A Geografia, como disciplina curricular e um objeto de conhecimento, é capaz de desmitificar a África como um território homogêneo e ampliar o conhecimento sobre as territorialidades diversas, originárias e atuais, que contribuíram, e ainda contribuem, para a formação sócio territorial brasileira, e outros diversos países no mundo.

É imprescindível que se combata o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira, para isso, entre outras urgências, é necessário extinguir as imagens negativas sobre o negro e a África nos Livros Didáticos. Assim como também é necessária uma mudança na postura do professor, para que ele analise criticamente os conteúdos sobre a África, que o currículo escolar seja antirracista e que a escola se consolide como um espaço democrático e sem discriminação, que promova a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Victor Hugo Beňák de. **A presença do negro e da África nas apostilas de Geografia da Rede Positivo**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow de Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, 2016.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- ADÃO, Roseli. **A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de História do estado do Paraná**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGÊNCIA SENADO. **Lei dos Sexagenários completa 130 anos**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/08/31/lei-dos-sexagenarios-completa-130-anos>. Acesso em: 29 dez. 2022
- AGUIAR, Antônio Barros. O debate em torno das ações do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 273-293, 2021. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i19.590>
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo; Polén, 2019.
- ALENCAR, Josivane José de; SILVA, Josélia Saraiva e. Representação social de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar. *In*: SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 129-153. Recurso eletrônico.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Índios, os “escravos da terra”. *In*: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul – séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 117-154. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4225647/mod\\_resource/content/0/5A-ALENCASTRO.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4225647/mod_resource/content/0/5A-ALENCASTRO.pdf). Acesso em: 13 dez. 2022.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 56-63
- ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. As representações sociais e os estudos de História. *In*: MISSIAS-MOREIRA, Ramon; FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; COLLARES-DA-ROCHA, Júlio Cesar Cruz (org.). **Representações sociais na contemporaneidade**, Curitiba: CRV, v. 1, 2019. p. 71-82
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formação no brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 02, p. 234-246, 2016. <https://doi.org/10.14244/198271991459>



ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.

ANJOS; Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: Sales; Augusto dos Santos (Org.) **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005a, p. 167-184.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005b.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia da diáspora África-Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011.  
<https://doi.org/10.5418/RA2011.0701.0022>

ANJOS, Rafael. Sanzio Araújo dos. Geografia, cartografia e o Brasil africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia**, n. spe, p. 332-350, 5 ago. 2014.  
<https://doi.org/10.11606/rdg.v0i0.542>

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Apresentação. In: FERRACINI, Rosemberg (Orgs.). **Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista**. Quissamã, RJ: Revista África e Africanidades, 2022, p. 6-8.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. Fim do tráfico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 241-248.

BANDECCHI, Brasil. Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 44, n. 89, p. 207-213, 1972. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1972.131349. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/131349>. Acesso em: 29 dez. 2022.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1972.131349>

BARBOSA, Pedro. **O movimento social negro brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa à institucionalização**. Curitiba: CRV, 2018. 272 p.  
<https://doi.org/10.24824/978854442694.4>

BARBOSA, Aline Camilo; SILVA, Josélia Saraiva. A representação social do espaço geográfico piauiense partilhada por professores de Geografia do Ensino Médio. In: SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 110-128. Recurso eletrônico.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php> Acesso: 25 out. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1997. p. 69-90.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Tipografia Nacional. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854 (Decreto Couto Ferraz). Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei no 3.270, de 28 de setembro de 1885** (Lei do Sexagenário). Regula a extinção gradual do elemento servil. 1885. Disponível em: <https://blogdabn.wordpress.com/2016/09/28/fbn-i-historia-28-de-setembro-de-1885-promulgada-a-lei-dos-sexagenarios/>. Acesso em 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei Imperial nº 3.353**, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea). Declara extinta a escravidão no Brasil. 1888. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3353.htm). Acesso em: 25 set. 2022

BRASIL. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890 (1º Código Penal do Brasil). Promulga o Código Penal. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Art.,%2C%20ou%20aplicar%2Dlhes%20penas>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%2C%20importa%C3%A7%C3%A3o%20e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Art.,a%20importa%C3%A7%C3%A3o%20de%20livros%20did%C3%A1ticos>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.390**, de 3 de Julho de 1951 (Lei Afonso Arinos). Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou do cor. 1951. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/11390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEM.1998

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo: Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004)**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171). Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo: Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Geografia: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2013. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, p. 3, 10 jun. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD -2015 (GEOGRAFIA)**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acesso em: 10 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf) Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2020: Geografia – Guia de livros didáticos.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-geografia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-geografia.pdf). Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD.** Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos.** Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 22 de ago. 2022.

BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valter Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas – Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais**, v. 2, n. 21, jul./dez. 2021.

BUENO, Winnie de Campos. **Processos de resistência e construção de subjetividades no Pensamento Feminista Negro:** uma possibilidade de leitura da obra *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2009) a partir do conceito de imagens de controle. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8966>. Acesso em: 24 fev. 2022

CAMPOS, Rosália Maria Rodrigues de. **Uma análise do negro no material didático:** avanços e permanências. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 96-110.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p.

CARVALHO, Ednéa do Nascimento. **Ensinar Geografia, Ensinar a Pluriculturalidade.** 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O conhecimento geográfico através de representações sociais de determinados conceitos elementares. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas-SP: Papirus, 1998, p. 29-86.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; RATTS, Alex. “**Mas, quem é negro no Brasil?**”: uma contribuição para o debate acerca das cotas raciais nas universidades brasileiras. DF, ano XX, N. 46, jun. 2010, p. 51-60. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18354/5/Artigo%20-%20Diogo%20Mar%C3%A7al%20Cirqueira%20-%20202010.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; GUIMARÃES, Geny Ferreira; SOUZA, Lorena Francisco de. Introdução do Caderno Temático “Geografias Negras”. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, abr., 2020, p. 3-11.

CRENSHAW, Kimberly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, v. 1, p. 171-188, 2002. Tradução: Liane Schneider. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 493p. Tradução Jamille Pinheiro Dias.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei**: caminhos da Lei nº 10.639/03. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>. Acesso em 04 fev. 2023

CORRÊA, Adriana Corrêa; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (COLBEDUCA), 4., 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais [...]** Braga e Paredes de Coura, Portugal: UDESC, UMinho e UFPA, 2005. p. 1-12.

CORRÊA, Gabriel Siqueira; TONINI, Ivaine Maria. **Um ensaio sobre a questão étnico-racial em livros didáticos de Geografia – 18 anos após a criação da lei 10.639**. 2022 (no prelo).

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ENPEG, 2009, p. 1-15.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART [et al.]. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 177-190.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. **Composições e afetos com fotoáfricas**: exercícios de pensamento na educação geográfica. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/166065/001046617.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FABRINI, Pollyanna; MAHL, Marcelo Lapuente. A herança das teorias racialistas e o desempenho da educação em promoção à igualdade étnico-racial. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. (org.). **Formação inicial, história e cultura**

**africana e afro-brasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei Federal 10.639/2003**, Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012, p. 20-31.

FERRACINI, Rosemberg. A África nos livros didáticos de 1890 a 2004. **Revista Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, v. 4, n. 2, p. 69-92, 2010.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003**. 228 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012a.

FERRACINI, Rosemberg. Dialogando geografia acadêmica e escolar: o caso do continente africano. **GeoTextos**, v. 8, n. 2, p. 165-182, 2012b. <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v8i2.5901>

FERRACINI, Rosemberg. A população africana no Ensino de Geografia. **Paulo Freire-Revista Pedagógica Crítica**, ano 11, n. 12, p. 69-92, dez. 2012c.

FERRACINI, Rosemberg. Professores e alunos em perspectivas afro-decoloniais: teorias e práticas escolares. **Revista África e Africanidades**, ano XII, n. 33, fev. 2020

FERRACINI, Rosemberg; MARCELINO, Jonathan da Silva; RODRIGUES, Sávila José Dias (org.). **Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista**. Quissamã, RJ: Revista África e Africanidade, 2021. 214p.

FERRACINI, Rosemberg. A África na Geografia escolar: Inserir não é contemplar. In: GPEGPSHI Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral. **Curso de Extensão - Ensino de Geografia e Relações Étnico-Raciais: Lugar de Negro**, Youtube, 05 de julho de 2022. Disponível em: [https://youtu.be/W\\_wNkn2Vz14](https://youtu.be/W_wNkn2Vz14)

FERREIRA, Thaís. Lei 10.639: alunos continuam sem conhecer o básico sobre história e cultura afro-brasileira. **Carta Capital**, São Paulo, 09 de janeiro de 2021, seção Opinião. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/lei-10-639-alunos-continuam-sem-conhecer-o-basico-sobre-historia-e-cultura-afro-brasileira/>. Acesso em: 15 set. 2022.

FERREIRA, Wattson Estevão. O Livro Didático. In: Ferreira, Wattson Estevão. **Livro didático de Geografia: a relação sociedade natureza nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia do Pontal, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2018, cap. 3, p. 42-63.

FREITAS, Lucia Gonçalves; JESUS, Marcos Túlio Pereira de. Pessoas negras em livros didáticos: trajetórias de pesquisas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, jul./dez., 2021, p. 120-132. <https://doi.org/10.29327/210932.9.2-9>

GABLER, Louise. Lei dos Sexagenários. **Memória da Administração Pública Brasileira**. 2015. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/280-lei-dos-sexagenarios#:~:text=A%20lei%20n.,com%20mais%20de%2060%20anos>. Acesso em: 26 dez. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. 124p.

- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos da pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIRON, Lorraine Slomp; RADÜNZ, Roberto. Invisíveis: negros nas memórias dos brancos. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 4, n. 7, p. 143-161, jul., 2012.
- GÓES, Weber Lopes. A crítica de Clóvis Moura ao racismo à brasileira e ao pensamento conservador. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico; SILVA, Jair Batista da. **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó: Ed. dos Autores, 2021, p. 393-418.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, n. 23, p. 75-85, mai./jun./jul./ago., 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 04 jun. 2020
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 120, p.727- 744, jul-set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed.- Brasília: MEC; Unesco, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p141-162>
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial – Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, abr. 2019, p. 141-162.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. In: BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 179-226. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_secad\\_educ\\_exerc\\_diversidade.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_secad_educ_exerc_diversidade.pdf). Acesso em: 11 jan. 2023.
- GONZALEZ, Lélia. Movimento Negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1982. p. 09-66.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1984
- GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.



GONZALEZ, Lélia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, nº 61, 2001, p. 147-162. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-61/>. Acesso em: 11 jan. 2023

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 256p.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. De ações-resistências às ações afirmativas: lei nº 10.639/2003. In: SANTIAGO, Ana Rita; MACÊDO, Marluce de Lima (Org.). **Entre narrativas e metáforas**: direitos, educação e populações negras no Brasil. Cruz das Almas; UFRB, 2015, p. 7-15.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, abr., 2020, p. 292-311.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003. p. 51-100

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260p. Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira.

IBGE. **Dados estatísticos sobre a população**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2022.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEÃO, Patrícia Maria de Deus; SILVA, Josélia Saraiva. A representação social do processo migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio no município de Campo Maior (PI). In: SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 110-128. Recurso eletrônico.

MALACHIAS, Antônio Carlos. **Geografia e relações raciais**: desigualdades socioespaciais em preto e branco. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. O ensino das relações raciais em Geografia: proposições para a sala de aula. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 11, p. 289-304, 2020. <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v11i0.843>

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. A representatividade da população negra na coleção de livros didáticos “Ser Protagonista – Geografia – Ensino Médio” – PNLD 2018. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, ano 36, n. 115, set./dez. 2021. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.115.8027>



MARQUES, Walter Rodrigues. Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 230, set./out., 2021, p. 239-250

MARTINS, Alan Bizerra; PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. O ensino de geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/40314/html>> Acesso em: 24 maio 2021. <https://doi.org/10.5902/2236499440314>

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N.Sér. v. 13, n. 1, p. 133-174, jan.-jun. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-47142005000100005>

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez., 2015. P. 81-108. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/47244/pdf\\_93](https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/47244/pdf_93). Acesso em: 25 fev. 2022. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/47244>

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **Intermaths**, vol. 2, n. 1, jan-jun. 2021. <https://doi.org/10.22481/intermaths.v2i1.8077>

MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2022

MENDES, Larissa Sousa; SILVA, Joselia Saraiva. “Por amor à docência!”: representações sociais partilhadas entre discentes da Licenciatura em Geografia. In: SILVA, Joselia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 154-182. Recurso eletrônico.

MENDES, Raquel Almeida; RATTTS, Alex. O lugar da África no ensino de Geografia. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, 13, São Paulo, 2019. **Anais...**, São Paulo, 2019. Disponível em: <[http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562639374\\_ARQUIVO\\_MENDES\\_RATTTS\\_TRABALHOENANPEGE.pdf](http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562639374_ARQUIVO_MENDES_RATTTS_TRABALHOENANPEGE.pdf)> Acesso em: 25 maio 2021.

MENDES, Raquel Almeida; RATTTS, Alex. A África nos cursos de Geografia: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 445-460, jan./jun., 2020. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.720>

MENDES, Raquel Almeida. **Um descortinar de mundos**: reflexões acerca da temática africana nos cursos de licenciatura em Geografia. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11616/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Raquel%20Almeida%20Mendes%20-%202021.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MOACYR, Primitivo. Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 3, p. 430-505, 1940.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003. 404 p. Editado em inglês por Gerard Duveen; Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

MOTA, Edimilson Antônio. Raça e etnia no livro didático de Geografia: perspectivas para um ensino da educação das relações etnicorraciais. In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 9, 2011, Salvador. **Anais...**, Salvador, 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308365161\\_ARQUIVO\\_CONLABARTIGO.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308365161_ARQUIVO_CONLABARTIGO.pdf)> Acesso em: 25 maio 2021

MOTA, Edimilson Antônio. **O olhar dos agentes escolares sobre a lei 10.639/03**: o desafio de sua implementação. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009.

MOTA, Edimilson Antônio. **O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de Geografia**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; MOREIRA, Izabela dos Santos. Livros didáticos. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPF, 2018, p. 327-354.

MUNANGA, Kabengele. Etnicidade, violência e direitos humanos em África. In.: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos Penesb, **Relações sociais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**, n. 3. Niterói, EduFF, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18 (50), 2004, p. 209-224. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de. **A representação do negro no livro didático de Geografia do 8º Ano do ensino fundamental**. 2019. 46 f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. <https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v39.a2021.e58615>

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. A representação do negro nos livros didáticos de Geografia do 8º ano do ensino fundamental: primeiras discussões. **Boletim de Geografia**, v. 39, p. 211-237, e58615, 31 jan. 2022.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: RATTS, Alex et al. (Org.) **Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia, Gráfica da UFG, 2018, p. 09-32. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/02.html> / Acessado em 01 ago. 2022.

OLIVEIRA, Denilson de Araújo. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 312-335, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/867>>. Acesso em: 21 nov. 2022. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.c1.p312-335>

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Existências desumanizadas pela colonialidade do poder: necropolítica e antinegitude brasileira. **GEOgraphia**, Niterói, vol. 24, n. 53, e55623, 2022. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a55623>

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10639/03**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus; COUTO, Fernanda Cristina; WATTHIER, Luciane. Os estereótipos do negro presentes em livros didáticos: uma análise a partir dos Parâmetros Nacionais. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências**. Cascavel: Unioeste, 2008, p. 61-73.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações Sociais – aproximando Piaget e Moscovici. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, p. 35-60, jan./jul., 2013. Disponível: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3176>. Acesso em: 30 jul. 2022. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2013.v5n1.p35-60>

PAULA, Cláudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez., 2009.

PAULINO, Silvia Campos; OLIVEIRA, Rosane. Vadiagem e as novas formas de controle da população negra urbana pós-abolição. **Direito em Movimento**, v. 18, n. 1 Rio de Janeiro: EMERJ, p. 94-110, ago. 2020. Disponível em: <https://emerj.jus.br/ojs/seer/index.php/direitoemmovimento/article/view/195>. Acesso em: 25 out. 2022.

PEREIRA, Almicar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 25-45, 2º sem. 2011. <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25>

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Movimento Negro e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago./dez., 2016, p. 13-30. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>

PILAR, Olívia. **Resistência, imagens de controle e representatividade**. In: GUIMARÃES-SILVA, Pâmela (org.). **Orientação afirmativa: interseccionalidade e comunicação**. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG/ Olhares Transversais, 2021. Cap. 3. p. 51-65. [livro eletrônico]. Disponível em:

[https://www.academia.edu/48834673/Resist%C3%Aancia\\_imagens\\_de\\_controle\\_e\\_representatividade](https://www.academia.edu/48834673/Resist%C3%Aancia_imagens_de_controle_e_representatividade). Acesso em: 24 fev. 2022. <https://doi.org/10.5102/rbpp.v10i2.6857>

PIMENTEL, Elaine; WANDERLEY, Nathália. Silêncios e mitos numa perspectiva interseccional: do controle informal de corpos ao controle penal de mulheres negras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2 p.247-294, 2020

PIMENTEL NETO, Raimundo Nunes; SILVA, Josélia Saraiva. A representação social de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 27-56. Recurso eletrônico

PINHEIRO, Igor de Araújo; SILVA, Josélia Saraiva. A paisagem e sua representação social por alunos do Ensino Médio. In: SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 57-82. Recurso eletrônico.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomolo Iyda; CACETE, Núria Hanglei. O livro didático de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomolo Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 337-348.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio; RODRIGUES, Ana Paulo Costa; VILELA, Benjamin Pereira; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2007.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo v. 1, n. 34, p. 125-140, jan.-jun., 2010.

RATTS, Alex. A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. In: Costa, Carmen Lúcia. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/02.html>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Juliane da Silva. **O chão da escola e as suas possibilidades**: a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra. 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. A Teoria das Representações Sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 537–554, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/19593>. Acesso em 26 jun. 2022. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i3.19593>

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil**. 2019. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35258/1/TESE%20Ana%20C%a3%a9lia%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002, pp.157-161

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de geografia**: temas da Lei 10.639. 1.ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009a. 78p

SANTOS, Renato Emerson dos. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA-EGAL, 12., 2009, Montevideo. **Anais...** Quito: AGEc, 2009b. p. 1-15. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/89.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, n. 34, p. 141-160, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. A lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 4-24, 2011. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.1702>

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil, 3º ed., Ed Autêntica, 2013a.

SANTOS, Renato Emerson dos. O movimento negro brasileiro e sua luta anti-racismo: por uma perspectiva descolonial. **YUYAYKUSUN**, URP, Lima-Peru, v. 6, 2013b, p. 93-108. Disponível em: <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Yuyaykusun/article/view/257>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: TONINI, Ivaine Maria et.al. (orgs.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neegeo/wp-content/uploads/2020/08/Geografia-e-livro-didatico-e-book.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. Tão doce como amarga: a civilização do açúcar. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 19-24.

SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 227-234

SILVA, Adão Fogaça da; CONCEIÇÃO, Marcielly Lima. Análise do livro didático de Geografia sob a perspectiva do continente africano. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFOS, 17., 2016, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ENG, 2016, p. 1-10.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Projeto de Pesquisa de Doutorado, 2001. p. 1-32. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/2a80cecae02ccf0480b55db2e4f61cf6.PDF>. Acesso: 22 nov. 2021

SILVA, Ana Célia da. Movimento Negro Brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan./jun., 2002

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 23-37.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011. 179p.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3ª ed. Salvador: EDUFBA, 2019. 117p.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico Racial na promoção de um educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio-ago. 2021.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da. Possibilidades geográficas: você sabia que existem “outras” Geografias? In: GUIMARÃES, Geny Ferreira; OLIVEIRA, Denilson Araújo de. (Orgs.). **Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 41-52.

SILVA, Josélia Saraiva e. Ensino de Geografia e representação social: uma introdução. In: SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 57-82. Recurso eletrônico.

SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações Sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 83-109. Recurso eletrônico.



SILVA, Josélia Saraiva e; MENDES, Larissa Sousa (org.). **Representações sociais e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. 189 p. Recurso eletrônico.

SILVA, Larissa Maria do Nascimento da. **Desigualdade racial no Brasil: a reiteração do racismo estrutural na sociedade brasileira**. 2020. 90f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Serviço Social, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17723/1/TCC%20LARISSA%20MARI A%20DO%20NASCIMENTO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 65-82

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez., 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300009>

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez., 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun., 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>

SILVA, Rosa Maria da. **NEABI/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais**. 2022. 170f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35494>. Acesso em: 22 out. 2022

SILVA, Taís de Medeiros; TONINI, Ivaine Maria. A potência educativa das imagens dos corpos negros no livro didático de geografia. **Boletim Alfenense de Geografia**, Alfenas, v. 2, n. 4, p. 76-94, 2022. <https://doi.org/10.29327/243949.2.4-5>

SILVA, Waldnely Gusmão da. **Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SOUSA, Vanessa Cristina de. **A região sul nos livros didáticos de Geografia: uma análise das imagens na construção geográfico-simbólica da identidade sulina**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/251/DISSERTA\\_\\_O\\_VANESSA\\_CRISTINA\\_DE\\_SOUSA\\_PPGE\\_UDESC\\_VERS\\_O\\_FINAL\\_16457386042123\\_251.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/251/DISSERTA__O_VANESSA_CRISTINA_DE_SOUSA_PPGE_UDESC_VERS_O_FINAL_16457386042123_251.pdf). Acesso em; 12 fev. 2022.

SOUZA, Jussara Oliveira. Entre textos e imagens: a África representada nos livros didáticos de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: SNH/UNB, 2017, p. 1-16.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em:

[https://www.academia.edu/42670744/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Lorena](https://www.academia.edu/42670744/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Lorena). Acesso em: 24 ago. 2022.

SOUZA, Lorena Francisco de. As relações etnicorraciais na Geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica** – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/NURBA, v. 2, n. 2, p. 4-19, dez., 2016

SOUZA, Lorena Francisco de. A lei 10.639/03 e o ensino de Geografia: possibilidades em prol da equidade racial. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 211-230.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, Luiza Helena Barreira. **O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na Educação Básica**. Signos Geográficos, Goiânia-GO, v. 3, p. 1-36, 2021.

SOUZA, Olívia Luiza Pilar de. **Representatividade importa?:** representação, imagens de controle e uma proposta de representatividade a partir das personagens mulheres negras em Malhação: Viva a Diferença. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Social, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36631>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – por quê?. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 15-25.

TONINI, Ivaine Maria. Notas Sobre Imagens Para Ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VAZ, Cláudia Freire. **A representação social da África e dos africanos**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2011.