



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 01 | N°. 1 | Ano 2020

Jussara de Oliveira Souza

ENTRE TEXTOS E IMAGENS: A ÁFRICA REPRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

AMONG TEXTS AND IMAGES: AFRICA REPRESENTED IN HISTORY TEXTBOOKS

RESUMO: A África foi amplamente representada nos “livros didáticos” por imagens negativas. Mais do que isso, na bibliografia sobre o continente africano predominaram visões que circunscreveram a(s) África(s) em formas estereotipadas. As discussões sobre o ensino de História da África têm ganhado espaço nos debates acadêmicos nos últimos anos. Entende-se a importância de levar essa abordagem ao ensino de História, que desde 1996, com a LDB e os PCNs em 1997, já sinalizavam a importância dos temas transversais sobre questões étnico-raciais e pluriculturais do Brasil. Nota-se que é um momento de reavaliação e renovação para as práticas de ensino, buscando assim, um novo eixo de compreensão para rever as narrativas nos livros didáticos que constituem na formação dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: África; Representações; Livro Didático; Lei 10.639/03

ABSTRACT: Africa was widely represented in “textbooks” by negative images. More than that, in the bibliography on the African continent, views prevailed that circumscribed Africa (s) in stereotyped forms. Discussions about teaching African history have gained ground in academic debates in recent years. It is understood the importance of taking this approach to the teaching of History, which since 1996, with the LDB and the PCNs in 1997, already signaled the importance of transversal themes on ethnic-racial and pluricultural issues in Brazil. It is noted that it is a time of reassessment and renewal for teaching practices, thus seeking a new axis of understanding to review the narratives in the textbooks that constitute the training of individuals.

KEY WORDS: Africa; Representations; Textbook; Law 10.639 / 03.

Site/Contato

Editores

Cinthia Nólacio de Almeida Maia
cinthianolacio@yahoo.com.br

Rita de Cássia Nascimento dos Santos
rita.tic@gmail.com

ENTRE TEXTOS E IMAGENS: A ÁFRICA REPRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Jussara de Oliveira Souza ¹

INTRODUÇÃO

Como poderíamos definir a representação da África (s) nas coleções didática de História adotadas na rede de ensino Estadual do município de Santaluz? Dos livros analisados, dois do nono ano, África e Ásia dividem o mesmo capítulo; uma das obras do sétimo ano traz a África e os africanos no Brasil em um único capítulo e outro do sétimo ano tem um capítulo “África: dos primeiros humanos ao tráfico de escravos”. Parafraseando Oliva 2007, África aparece apenas como um figurante que passa despercebido, sendo mencionada artificialmente de forma misteriosa, pouco interessante de outras temáticas e com representações eurocêntricas.

Dentre as muitas questões colocadas, algumas certezas devem se fazer entendidas. Os povos do continente africano, com suas lutas e trajetórias, seus movimentos e protagonismos, ainda não fazem parte do universo contido nos livros didáticos de história. Ou seja, ainda há ideias e conceitos subjacentes a uma perspectiva identificada com representações baseadas em estereótipos, ora de que os africanos foram passivos quanto aos diferentes processos históricos vividos, ora de que estes povos se constituem em uma homogeneidade, sendo comuns os usos de conceitos utilizados como sinônimos, a exemplo de negro, afro brasileiro, afrodescendente ou africano. Mesmo não sendo objeto primordial desta pesquisa, faz-se necessário arguir sobre as seguintes questões: todo negro é, invariavelmente descendente de africanos? Aliás, as descendências podem ser entendidas numa perspectiva biológica, ou devem ser compreendidas enquanto constructos?

“Aliás, o senso comum, que pode ser entendido como construção direta e indiretamente destas diferentes representações, apresentando o continente africano como “lugar dos negros”, “lugar de gente pobre”, “vivendo na miséria” e praticantes das religiões dos orixás (LIMA, 2016. p. 198 – 199). Estas representações predominantes sobre a África (no singular) esta “enraizado”, no discurso dos alunos da rede pública de ensino de Santaluz, os quais são objetos de pesquisa, que no capítulo três apresentamos um análise destes discursos.

No que diz respeito as estas questões, sabe-se que diferentes respostas podem ser elencadas, cada qual traduzindo marcas advindas do que Certeau (1982) denomina por “lugares

¹ Graduada em História pela UNOPAR; Rádio/ TV pela UNEB DEDC XIV; Especialista em Estudos Africanos e Representações da África, pela UNEB DEDC II (Alagoinhas). souza-jussara@hotmail.com

de fala”.³ Entretanto, para além das questões colocadas, a pergunta central sobre as representações do continente africano e seus povos nos livros didáticos consumidos pelos estudantes da rede pública estadual de ensino em Santaluz deve ser entendida como elemento estruturante e fio condutor de uma narrativa que tentará contemplar outros aspectos em torno da África e dos modos, meios e formas em que esta se insere nos compêndios escolares.²

De acordo com Roger Chartier (1990, p. 17), as práticas sociais são produzidas por representações pelas quais os sujeitos e os grupos dão sentido ao seu mundo. Assim, as representações são resultantes da leitura que os sujeitos fazem do mundo. O autor salienta que na formação das representações sociais não existem discursos neutros, pois esses são produzidos para legitimar e impor as vontades, as percepções sociais daqueles que as divulgaram:

As representações do mundo social, construídas a partir de variáveis oriundas das classes sociais e dos meios intelectuais, são, portanto, determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, constituem-se em estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade aos grupos por elas menosprezados, justificando por meio das suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Não se pode negar os aspectos positivos da lei, graças a promulgação da lei 10639/03 que foi implantado nas matrizes curriculares de ensino da História da África. Mas, a África construída pelo discurso da lei 10639/03 é notável a visão eurocêntrica na lei em questão, concretamente a situação não é simétrica. Isso ocorre em alguns pontos (incisos), entendendo-se que os negros e negras se constituem em descendentes naturais do continente africano; a história do continente africano e a história da “cultura afro-brasileira”; negro como sinônimo de África.

O “desconhecimento e o silêncio” sobre os países africanos não é algo destituído de interesses, e sim, que ajuda a abarcar o conjunto ideológico que construiu um estereótipo em relação à África e os africanos, desenvolvendo o “afro-pessimismo” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 32-35; 281-283):

[...] nos últimos anos podemos observar sinais de mudanças, em meio aos contínuos movimentos escolares, no que se refere ao tratamento da história africana. Porém, são apenas sinais. Se quisermos ser otimistas, podemos dizer que eles possam vir a constituir uma tendência, observada, por exemplo, pelo interesse circulante sobre a temática a partir da publicação da lei 10639/03 e da inclusão de capítulos sobre a história africana em alguns livros didáticos. Porém, para que isso ocorra, pelo menos nos casos dos textos escolares, será preciso que a maioria dos manuais, e não apenas cerca de 30% deles, como

² Uma importante pesquisa, orientada por um dos integrantes do egrégio colegiado da pós-graduação em Estudos Africanos do DEDC II, Ivaldo Marciano, discorreu sobre questões semelhantes, tendo como recorte espacial a cidade de Jacobina, também localizada no interior baiano. Ver: SANTOS, 2013.

podemos observar, se dedicarem a tratar a história da África com alguma especificidade e, principalmente, adequação (OLIVA, 2007, p. 343).

Porém, as abordagens dos conteúdos referentes à história do continente africano, a sua efetiva aplicação ainda é um desafio. Por esta razão, Oliva (2003) ressalta que a implementação da lei 10.639/03 é:

[...] medida justa e tardia, e ao mesmo tempo difícil de ser implementada. Isso por um motivo prático: muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (OLIVA, 2003, p. 428).

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de pensamento europeu de “África única”³ ou “país dos negros”⁴, por um pensamento africano, mas de desconstruir o estereótipo e o silêncio sobre o continente africano. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos discentes fatores histórico-cultural dos povos africanos, como também, indígenas, asiáticos e europeus. A relevância do estudo de temas recorrentes da história e cultura dos povos do continente africano, restringe a escravos, negro, pobreza, mazelas e doenças, ao contrário, faz necessário desconstruir as representações que colocaram o continente africano no lugar do primitivo e atrasado, estabelecendo liames entre estes olhares e o preconceito racial existente no país (LIMA, 2016, p. 217).

O papel do livro didático na (des)construção das representações sobre o continente africano

Muito do que se conhece da “África” chegam até os discentes por meio dos livros didáticos de História, que para maioria dos alunos da rede pública de Santaluz é o único livro que os mesmos têm acesso. Ou através, dos meios de comunicação de massa. Reduzindo todo legado histórico, veiculando imagens distorcidas dos povos africanos e enfocando sempre os aspectos

³ A escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie usa o seu exemplo de vida para destacar o perigo de uma história única reproduzida. "O perigo de uma história única", por Chimamanda Adichie - 09-08-2013 Por Dentro da África - Por dentro da África - <http://www.pordentrodafrica.com> acessado em 11 de maio de 2017.

⁴ À medida que a África foi representada como um “país dos negros” apresentá-la, como negativa significava contribuir para que esta visão fosse deslocada para o Brasil. Ora, se o “lugar” dos negros é representado de formas negativas, efetivamente tais ideias respigam diretamente sobre as questões relacionadas com as imagens e conceitos em torno dos negros e negras de nosso país. Ver: LIMA, 2016, p. 217–218.

negativos, como atraso, selva, guerras, genocídios, fome, calamidades naturais, AIDS, doenças endêmicas, etc.

O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (BITTENCOURT, 1997, 71).

Sabe-se, que por meio dos programas curriculares o governo legitima seu (s) poder (es), define o que vai estudar, já que são as políticas públicas de cada período que vão estabelecer as regras e as normas de cada disciplina. A difusão dos livros didáticos nas escolas, que segundo Bittencourt (2002, p. 73) são limitados e condicionados por razões ideológicas e técnicas e instrumento de reprodução de ideologia e do saber oficial imposto por determinados setores do poder. Trazendo em suas páginas a legitimação dos “vencedores” e a ideologia dominante, que mesmo em pleno século XXI continua sendo praticamente a única fonte de pesquisa na sala de aula por alunos e professores da rede pública de ensino:

[...] suporte de conhecimento escolares proposto pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Segundo Lins (1977), o “povo” recebe, através dos livros didáticos, informações que não condizem com suas realidades, deixando de conhecer as histórias e funções da ciência (LINS, 1977). Costa (2006) chama a atenção dos pesquisadores para que não se detenham aos fatores explícitos, ou seja, às ideias dos autores (COSTA, 2006, p. 5). É de fundamental importância o entendimento das questões implícitas, parte dos silêncios destes autores:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. [...] É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (BITTENCOURT, 1997, p. 71).

É necessário entendê-lo como mercadoria produzida para atender os interesses de um determinado público e ligando ao mundo editorial. Para Delizocaiv (1992), os livros didáticos: [...] atingiram os cursos de formação, conseqüentemente os professores e sobretudo a produção

de livros-texto comerciais. Estes sim atingiram a sala de aula e se constituem cada vez mais no instrumento básico de trabalho dos professores, sempre impregnados com traços daquelas tendências (DELIZOICOV, 1992, p. 68).

No entanto, o livro didático deve ser um dos materiais a serem utilizados pelos docentes em sala de aula, mas não o único e exclusivo, pois estes apresentam fatores positivos e negativos como outro qualquer documento a utilizar-se no ensino de história. Guimarães (2003) afirmar que “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados” empregado no meio escolar brasileiro. Que por sua vez, tornam-se um dos instrumentos na construção dos “saberes escolar”, que são considerados para muitos autores e professores como um apoio de “metodologia pedagógica”.

No entanto, a trajetória do livro didático no Brasil, influenciada pelas mudanças sociais, pelas reformas curriculares, pelo próprio desenvolvimento da pesquisa histórica e, nos últimos anos, também pelos processos de avaliação das obras publicadas, revela, ao contrário, que eles mudaram muito hoje. (...) a escolha do livro didático (...) talvez permita concluir que não existe o livro didático ideal, mas que, no entanto, ele continua sendo um instrumento escolar muito importante, no qual vale a pena investir (BITTENCOURT, 2003, p. 52-54).

A (re)produção e (re)apropriação: A imagem da África na historiografia didática

Somos consumidores de imagens; daí a necessidade. De compreendermos a maneira como a imagem comunica. E transmite as suas mensagens [...] (JOLY, 1994, p. 1).

Quais as imagens que temos em mente quando nos referimos ao continente africano? Como são os povos que vivem ou viveram no continente africano? As imagens apresentadas nos livros didáticos de história, especificamente as que fazem alusão ao continente africano, reveste-se em um interesse particular das editoras, que em sua maioria não conhecem as relações entre produtor e receptores de mensagens. As imagens têm como intuito principal a comunicação, que possui propriedades comunicativas que, se forem bem utilizadas, podem trazer grandes benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Este tópico contribui para o entendimento das representações visuais que compõem o livro didático. A intenção é a análise das imagens que apresenta grandes indicadores de estereótipos, presentes em imagens inseridas nos livros didáticos, especificamente para o ensino de História em escolas públicas sobre a(s) África(as). O objeto de estudo são imagens selecionadas dentre os livros do sétimo ano da editora SM das autoras Ana Lucia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa e outro da editora Scipione, autoria de Cláudio Vicentino e um nono ano da editora Saraiva dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues:

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 direcionando, definindo o saber fazer em diferentes modalidades de aprendizado. No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função, portanto sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados que merecem ser considerados na avaliação dos usos e funções da imagem visual no livro didático de história (MAUAD, 2007, p. 111).

As imagens analisadas podem exteriorizar conceitos e concepções que, se não forem problematizadas pelos educadores, podem difundir e reforçar a ideia distorcida da(s) África(s), e assim se reproduz uma mentalidade negativa sobre este “lugar”. Parafraseando Lima (2016), se o “lugar” dos “negros” é representado de formas negativas, efetivamente tais ideias respingam diretamente sobre as questões relacionadas com as imagens e conceitos em torno dos negros (as) do Brasil.

No entanto, é necessário ter em mente que a imagem não apenas reproduz o real, mas, antes, recicla-o e, reproduzindo-o incide sobre a própria realidade como mediação, numa via de mão dupla. Se vivemos numa sociedade de imagens de representações eurocêntricas, e todos somos hoje, em alguma medida, (re)produtores dessas imagens, como atores ativos nesse processo podemos e devemos dar visibilidade ao continente africano desvendados e desconstruídos os estereótipos sobre negros(as) e África(s).

A imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater (MEIRELES, 1995, p. 101, apud OLIVA, 2003, p. 443).

Os livros selecionados contêm imagens ilustrativas em quase todas as páginas, que são compostas por desenhos, pinturas e fotografias, mostrando a representação da África. Algumas são imagens bem nítidas, que permitem perceber os detalhes, na sua grande maioria possuem uma referência explicativa. As cinco imagens a serem analisadas neste capítulo estão nos livros didático citados anteriormente.



Figura 01

Representativa do comércio de mão de obra escravizada no Brasil no século XIX. Fonte:

[http://maoamiga-anuncios.com.br/noticias- Negro.html](http://maoamiga-anuncios.com.br/noticias-Negro.html)



Figura 02

Uma cena comum nos porões dos navios que transportavam africanos para o Brasil, século XIX.

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Moritz_Rugendas#/media/File:Navio_negreiro_-_Rugendas_1830.jpg

As gravuras acima intitulam-se **Desembarque de escravos negros vindos D'África e Negros no porão do navio** do artista alemão Johann Moritz Rugendas. A forma como os ditos “negros” está representada nos leva a analisar e julgar mediante esse eurocentrismo direcionado do continente africano. A condição de inferior dos “negros” perante os “brancos”, fica explícita nos detalhes das vestes (transportados seminus) e condições físicas desumanas, como também a situação de submissão por conta da violência, aprisionamento de algemas e correntes nos pés e nas mãos, que prendiam uns aos outros. O emprego ilustrativo constante nos livros didáticos de história, carregado de significados, passou a simbolizar e fazer parte da memória coletiva dos docentes e discentes. Lembrando, que a intenção aqui não é modificar a situação de crueldades representadas nas gravuras. O que se pretende é chamar a atenção sobre o pouco que sabemos de fatos sobre os africanos, que muitas vezes são generalizadas, frutos de discursos construídos com influência europeia que não coincidem com a própria realidade dos povos africanos.

(...) os africanos são identificados com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certas noções de etnia negra. Assim sendo, o termo “africano” ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2005, p. 18).

Figura 3



Gravura inglesa de 1845, retratando a captura de africanos para serem escravizados.

Fonte: Acervo Iconographia.

A gravura mostra os africanos “capturados” para serem vendidos como escravos, sendo tratados como selvagens em filas e europeu à frente conduzindo-os como animais bravos amarrados. Os clássicos estereótipos do colonialismo pelos quais o europeu sempre surge à frente das “descobertas”, seguindo por uma fileira de africanos obedientes (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 134). Parafrazeando Oliva 2003, foram empregadas em larga escala para servir como referência explicativa e de classificação para os povos africanos as categorias como *primitivos*, *selvagens* e *tribais* e encontravam seus antônimos nas categorias aplicadas aos europeus - *complexos*, *civilizados* e *cosmopolitas*. Ou seja, os estereótipos que expandem uma representação negativa do “negro” e uma representação positiva do “branco”, que se alimenta em um jogo de inversões inferioridade/superioridade.

Por outras palavras, os africanos eram considerados como seres inferiores, sem história, sem civilização, sem capacidade de mobilização e de intervenção no seu próprio processo evolutivo (Henriques, 2004, p. 299 apud Oliva, 2007, p. 71).



Figura 4

Mulher nigeriana com um bebê no colo - fotografia de Finbarr O'Reilly, 2005

Fonte: <http://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/929/posts/5912>

A fotografia da Mulher nigeriana fotografada em agosto de 2005 por Finbarr O'Reilly é uma composição imagética muito forte, de uma “Mulher Negra” com um bebê no colo, cuja mão da criança se encontra na boca da mulher. Dando a ideia de silenciamento, inatividade entre outras interpretações. O capítulo intitulado: África e Ásia: das independências aos dias atuais, tem a foto citada, que compõem uma dimensão de duas páginas do livro analisado. O questionamento não é o porquê da fotografia, e sim, o por que desta única fotografia? Se no capítulo está se referindo (Independências aos dias atuais), poderia elencar imagens das Áfricas como também o continente Asiático. E assim desconstruir a ideia de uma única África, reflexo do imaginário europeu acerca do continente “negro” (OLIVA, 2007). Outros elementos ainda podem ser discutidos nesta fotografia a partir de uma comparação com outra imagem. Neste sentido, a desconstrução das imagens negativas do continente faz-se com outras realidades.

Figura 5



Família brasileira de ascendências “ditas” africanas passeia no parque do Ibirapuera, em São Paulo. Fotografia de 2008.

Fonte: Fernando Favoretto

Retomamos o questionamento: todo negro é, invariavelmente descendente de africanos? Na composição fotográfica traz uma família “tipicamente” brasileira, mas, na sua legenda vem descrevendo: Família brasileira de ascendências africanas passeia no parque do Ibirapuera, em São Paulo. Fotografia de 2008. Parafraseando Lima (2011, p. 125–152), na relação de sinônimos existentes na ideia de que todo negro é, invariavelmente, descendente dos homens e mulheres “trazidos” para o novo mundo (Brasil) sob a forma de escravos, ainda não cicatrizadas, e a exemplo disso, é a legenda da imagem 5, analisada e construída de forma estereotipada, e muitas vezes construções equivocadas, que são reforçadas pelo livro didático de História (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 150) adotados na rede estadual de ensino de Santaluz.

É necessário desconstruir o amálgama existente entre as palavras “negro” e “africano”, principalmente por estar tratando de conceitos que se referem a realidades distintas (APPIAH, 1997). Segundo Gilroy (2007), negros e brancos estão presos conjuntamente pelos mecanismos de “raça” que alienam uns aos outros e amputam sua humanidade comum. Em outras palavras, o

argumento se desdobra a partir da noção básica de que a crise da “raça” e da representação, da política e da ética, abre no momento oportuno uma porta para libertar do projeto abolicionista novo e ambicioso. E, como aponta Hall (2003), “raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão.

Para Appiah, o conceito de “raça”⁵ sempre foi um princípio organizador geral de qualquer pensamento em torno de um pan-africanismo. É a partir do pensamento pan-africanista que se constrói uma África imaginária, baseada no conceito racial pelos afro-americanos. Mas, o que a raça significava emocionalmente para os novos africanos não era, de modo geral, o que significava para os negros instruídos no Novo Mundo (APPIAH, 1997, p. 24). A invenção do pan-africanismo como um dos principais idealizadores para a invenção do continente africano demonstra os perigos e as limitações impostas à diversidade no continente. Esse pensamento afro-americano, baseado em uma ideia eurocêntrica, afirmava que a África era um local dominado pela barbárie e por essa razão deveria ser domado para depois ser unificado em torno da raça negra, que sempre foi o princípio organizador e geral do pan-africanismo.

É como que certo “senso comum” precisa continuar acreditando na ideia de raça no sentido essencialista que a palavra carrega, como se em seu bojo houvesse apenas o “ser negro”, resultado último do mito de uma “África única”, exclusivamente negra (APPIAH, 1997). E ainda tem muitas pessoas que consideram o termo raça⁶ e etnia⁷ como sinônimos, porém, o conceito de raça está relacionado com o de etnia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Edson Silva de. **Entre o macro e o micro: a lei 10.639/2003 entre o Brasil e Alagoinhas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado da Bahia, campus II - Alagoinhas, 2013.

BORDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 1, 2002, p. 15-33.

⁵ Dentro deste mesmo conceito de raça, Appiah traz no capítulo “Ilusões de raça” uma fundamentação baseada no pensamento de W. E. B. Du Bois, que segue uma ideia de que o problema do negro estaria fundamentado na busca por uma expressão para a sua raça com uma nova e positiva mensagem à humanidade. Mas, Appiah busca explicação em diversas áreas, a discussão na definição de raça, e faz um aprofundamento, mas na concepção científica da definição de raça. Porém, o autor mostra que mesmo dentro desta área a questão de raça é errônea, ou seja, Appiah vai de encontro ao uso do conceito de “raça”. “Falar de raça” é particularmente desolador para aqueles de nós que levamos a cultura a sério. É que, onde a raça atua – em lugares onde as ‘diferenças macroscópicas’ da morfologia são correlacionadas com “diferenças sutis” de temperamento, crença e intenção –, ela atua como uma espécie de metáfora da cultura; e só o faz ao preço de biologizar aquilo que é cultura, a ideologia” (APPIAH, 1997, p. 75).

⁶ Está relacionado com fatores morfológicos.

⁷ Definida como uma comunidade humana marcada por afinidades sejam elas culturais, linguísticas, religiosas e entre outros.

BITENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 2002, p. 72.

CAMPOS, Paulo F. S. O Ensino, a História e a Lei 10.639. In: História e Ensino. Londrina: Editora UEL, 2004. Vol. 10.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense / Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **À beira da Falésia. A História entre certezas e Inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Warley. Olhares sobre olhares: imagens da escravidão nos livros didáticos, representações do ser negro e construção de identidades. In: **XII Encontro Regional de História**, 2006, Niterói. XII Encontro Regional de História: Usos do Passado, 2006.

DELIZOICOV D. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1992.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma história a partir dos conceitos: África, cultura negra e lei 10639/2003. Reflexões para desconstruir certezas. **A Cor das Letras**, n. 12, 2011, p. 125 – 152.

LINS, Osmar. **Do ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: DIA, Margarida; STAMATTO, Ines. **O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Ed. UFRN, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hicitec-abrasco, 2000.

MOTTA, Roberto. Cor e raça: origens religiosas do debate – Roger Bastide e Talcott Parsons. **Afro-Ásia**, 2008, p. 303-319.

OLIVA, Anderson de Oliveira. Tese de Doutorado. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações Ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico**, Programa de Pós-Graduação em História. UNB, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421 – 461.

PERRUCCI, Gadiel. O negro no Brasil: história e Ensino. In: JUREMA, A.C.L.A (Org). **Seminário do livro Didático: discriminação em questão**. Anais... Recife: Secretária de Educação, 1989.

SANTOS, Genilton Nunes dos. **Para desaprender o que não deve ser aprendido: Representações do continente africano no livro didático**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado da Bahia, campus IV - Jacobina, 2013.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África. A temática africana em sala de aula**. São Paulo, Cortez, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

Recebido em: 13/05/2020

Aprovado em: 19/06/2020