

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
E COMBATE AO RACISMO:  
imagens de livros didáticos<sup>1</sup> (Portugal e Brasil)<sup>2</sup>**

***EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS  
AND COMBATING RACISM:  
images of textbooks (Portugal and Brazil)***

---

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves\*

**Resumo**

Este trabalho afina-se com as discussões sobre os desafios dos legados coloniais às sociedades portuguesa e brasileira, na área da Educação, especificamente com relação à ilustração de livros didáticos. Os processos de colonização fizeram com que alguns conceitos eurocêntricos fossem cristalizados nas representações da população, tanto na posição de colonizadores como na de colonizados. Entendendo os livros didáticos como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados nas escolas, inferimos que eles possam ser veículos dessas representações. É neste sentido que a utilização dos livros didáticos deve passar por uma crítica empenhada em desmistificar supostas verdades absolutas que procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas. Objetivamos analisar, com alunos de escolas públicas portuguesas e brasileiras, ilustrações de livros didáticos, verificando critérios de discriminação e preconceito racial neles existentes. A partir da análise documental de livros didáticos dos dois países, a pesquisa aponta para a necessidade premente de realização de formação docente e preparação de material pedagógico atento a questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais tanto em Portugal quanto no Brasil, guardando as especificidades do racismo de cada um destes países.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais. Livros Didáticos. Racismo. Imagens.

**Abstract**

This work thinks out with discussions about the challenges of colonial legacies Brazilian and Portuguese societies, in the field of education, specifically with regard to textbook illustration. The processes of

---

1 Em Portugal utiliza-se o termo “manuais escolares” para designar “livros didáticos”. Neste trabalho, fizemos a opção pela terminologia brasileira.

2 Agradecemos à Marta Araújo pelas observações pertinentes a este trabalho, à Sílvia Maeso pela interlocução e a José Castiano pela generosidade de apresentar-me África e sua filosofia.

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia (Facip/UFU), Brasil. E-mail: luciane21dias@gmail.com

colonization caused some Eurocentric concepts were crystallized in the representations of the population, both in the position of colonizers and colonized. Understanding the textbooks as one of the main pedagogical instruments used in schools, we infer that the same may be vehicle of these representations. It is in this sense that the use of the manuals must pass a review, endeavouring to demystify so-called absolute truths, that seek to legitimize the values and ideals of hegemonic cultures. We aim to analyze, with students of Portuguese and Brazilian public schools, illustrations from textbooks, checking criteria of discrimination and racial prejudice in the works. The research was done by documentary analysis of textbooks of the two countries. The research points to the urgent need for teacher training and preparation of pedagogical materials prepared for issues related to education for ethnic-racial relations both in Portugal and in Brazil, keeping the specifics of racism in each of these countries.

**Keywords:** Education for the Ethnic-Racial Relations. Textbooks. Racism. Pictures.

## Introdução

Existem condicionantes históricos e político-ideológicos que fazem um jogo de aproximação e distanciamento entre Brasil e Portugal. As duas nações estão umbilicalmente imbricadas desde o processo de colonização. Desta forma, em diversos aspectos, Portugal e Brasil têm diálogos oscilantes entre suas realidades. Portugal, por meio de suas navegações, foi um país que muito empreendeu na conquista de novos territórios e no processo de colonização dos mesmos, a exemplo do que foi feito no Brasil. Nesta perspectiva, Portugal seria o responsável por levar a civilização aos povos primitivos em ultramar em uma missão civilizatória (HENRIQUES, 2004).

O mito da colonização diferenciada e de Portugal como um país de “brandos costumes” renova-se em tempos atuais. A ideologia lusotropicalista serve-se desses mitos para que os princípios do colonialismo português tenham ainda sobrevivência<sup>3</sup>. Contudo, não podemos afirmar que a sociedade portuguesa não seja racista. A exploração das colônias baseava-se em uma rígida hierarquia racial, na qual negros e índios eram subalternizados, quando não, exterminados. Estudos sobre racismo contra a população negra, realizados em Portugal, apontam que essas manifestações se dão majoritariamente de forma velada. Tal como em outros países europeus, a norma antirracista bloqueia o racismo flagrante, mas é permeável ao racismo sutil (VALA; LOPES; BRITO, 1999). Essa postura, entretanto, muda quando relacionada aos ciganos. Em relação a eles, verificam-se reações de racismo flagrante, uma vez que eles “são percebidos como ameaça endógena que urge afastar, não lhe sendo admitido qualquer lugar no sistema social. Trata-se de uma forma de racismo que, para além de acentuar os particularismos culturais, sublinha fundamentalmente a sua irredutibilidade” (MARQUES, 2004 apud ROSÁRIO; SANTOS; LIMA, 2011, p. 81).

Sobre leis de combate ao racismo, Portugal é signatário de legislação comum aos países europeus, na qual predominam aspectos relacionados a direitos civis em

<sup>3</sup> A este respeito ver Vala (1999) e Castelo (1998).

geral, mas não se percebe uma preocupação em dar relevância a questões raciais, especificamente. Salienta-se, ainda, que outros instrumentos legais internacionais existentes – que reforçariam o quadro normativo do combate à discriminação racial e étnica – encontram-se ainda por assinar e/ou ratificar. Eventos como a Revolução de 25 de abril de 1974 e a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), em janeiro de 1986, fizeram com que aquele país passasse a se olhar de forma diferenciada, principalmente no tocante às relações étnico-raciais. Um país, até então, com pouco fluxo migratório, passa a também ser um país de imigração. Esse contexto fez com que se desenvolvessem órgãos especializados na elaboração de relatórios estatísticos e políticas para áreas de imigração e asilo. Da mesma forma, a academia e a pesquisa científica alertam para investigações sobre racismo na sociedade portuguesa. Sobre isso, Oliva (2007, p. 213) sintetiza que

Os estudos escolares tutelados pela ideologia colonial das décadas de 1890 a 1930, pelo nacionalismo do Estado Novo, de 1930 a 1950, as leituras acerca do pertencimento dos territórios africanos no mundo português, no período que se alonga do pós-segunda Guerra até as independências em África aos anos 1970, não resultaram em uma aproximação dos conhecimentos divulgados no sistema educacional lusitano com as realidades e características das sociedades africanas correspondentes às regiões ocupadas por Portugal. As mudanças visualizadas nas reformas curriculares do pós-1974, tanto pelo afastamento de Portugal de África, como pela flexibilização ideológica que, no caso da história, se refletiu pela aproximação das perspectivas teóricas adotadas pela historiografia portuguesa, do materialismo dialético e da História Nova, não resgataram o continente africano de seu papel secundário perante a história europeia.

Nesta perspectiva, entendemos que a África, na maioria das vezes, não compunha os conteúdos eleitos como possíveis de comporem os currículos escolares. Quando a temática era tratada, não passava de entender a África como uma extensão do continente português em ultramar e que as missões civilizatórias levariam conhecimento a esses lugares primitivos.

Em relação ao Brasil, pensando na composição do seu povo, percebemos que, desde a colonização do país, as relações étnico-raciais pautaram-se em um encontro dispar e hierarquizador entre as diversas etnias compósitas da nossa formação étnica. O processo de escravização marcou profundamente a formação da identidade nacional, transferindo para a atualidade marcas desse processo, estampadas em atitudes discriminatórias para com a população negra. Isso motivou os movimentos negros a provocarem debates que levassem em consideração suas demandas reivindicatórias, entre elas o combate ao racismo nas diversas políticas públicas nacionais. Contudo, na trajetória dos direitos humanos e dos direitos constitucionais fundamentais, a criminalização da discriminação é relativamente recente<sup>4</sup>. No âmbito da educação, um debate caloroso também tem sido travado: mais recentemente, no

---

4 Lei nº 7.719/1989, conhecida como Lei Caó, que classifica o racismo como crime inafiançável, punível com prisão de até cinco anos e multa.

ano de 2003, foi sancionada a Lei nº10.639<sup>5</sup>, que reconhece a necessidade de observar a forma como a escola aborda as relações étnico-raciais, estabelecendo, assim, a necessidade de rever como se ensina a história da África e a cultura afro-brasileira. Destacar esses elementos não só auxilia na compreensão das singularidades nacionais como também colabora na leitura das características da adoção de livros didáticos e suas intervenções com relação à educação das relações étnico-raciais.

As questões relacionadas à colonização, ao genocídio indígena e ao processo de escravização africana, empreendidos por Portugal na colônia brasileira, marcaram profundamente os dois países. No caso da população brasileira, especificamente, as marcas do racismo e do eurocentrismo são explícitas nos diversos campos da sociedade. Com relação à população portuguesa, essas marcas são evidenciadas no sentimento de superioridade eurocêntrica e imperialista. No campo educacional, tais marcas históricas têm relevância, visto que persistem nas representações da sociedade, formando imaginários e perpetuando o racismo. Da mesma forma, o material didático, nomeadamente os livros didáticos, toma centralidade nos debates de combate ao racismo. Existentes nas relações sociais, tanto em Portugal quanto no Brasil, essas marcas históricas também estão presentes no cotidiano escolar.

Os livros didáticos têm sido um dos instrumentos mais utilizados pelos professores nas salas de aula de todo Brasil, orientando-os quanto ao que ensinar e como ensinar. Isso revela que, ainda na atualidade, o material didático é prioritário para a ação docente. É nesse sentido que alguns pesquisadores<sup>6</sup> afirmam que a utilização do livro didático deve passar por uma crítica, que envolva escola e alunos, a fim de que os livros adotados contemplem questões de etnia, gênero, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outras. Para além de contemplar tais temáticas, os livros didáticos deveriam empenhar-se em desmistificar supostas verdades absolutas, que coincidentemente procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas. Assim, os materiais didáticos, muitas vezes, atuam como difusores de preconceitos, por meio das ideologias que carregam em seus discursos.

Com relação a Portugal, pesquisas nessa vertente, realizadas por Araújo e Maeso (2013), destacam que o eurocentrismo nos livros didáticos está marca do principalmente por três aspectos. O primeiro relaciona-se à postura adotada pelos livros didáticos em que as narrativas parecem ser lineares e que colocam a África em um tempo diferente do tempo europeu, sendo que africanos parecem sempre estar em uma etapa anterior e primitiva. Segundo as autoras, “esta ideia naturaliza a existência de uma hierarquia entre as diferentes sociedades, contribuindo para classificar algumas sociedades como ‘qualificadas’ para o estatuto de ‘civilização’ e outras como vivendo ainda em condições ‘arcaicas’” (ARAÚJO; MAESO, 2013, p.11). Outro aspecto levantado é o da generalização do modelo de organização política

---

5 A Lei nº 10.639/03 e o *Guia de Livros Didáticos* elaborados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passam a ser os orientadores e reguladores da seleção de manuais escolares no Brasil. Evidenciam a necessidade de observar conteúdos relacionados à História da África e da cultura afro-brasileira em uma postura antirracista.

6 A esse respeito ver autores como Pinto (1999), Oliveira (2000) e Cruz (2000).

européia como a única forma existente, omitindo-se e desconsiderando-se outras formas de organização. Essa generalização

[...] naturaliza e legitima o colonialismo como um processo natural e civilizacional. Assim, a exclusão e a violência inerentes à formação dos estados nacionais e ao colonialismo – processos de homogeneização e extermínio religiosa e étnico-racial – são apresentados como etapas necessárias a atual configuração das sociedades democráticas (ARAÚJO; MAESO, 2013, p. 12).

O terceiro aspecto apresentado pelas autoras é de que os manuais fazem uma ligação definitiva entre raça/racismo e determinados contextos espaço-temporais. Por exemplo, o racismo é simbolizado pelo Holocausto, mas não pelo colonialismo.

Em outro estudo, Oliva (2007) esclarece que, em relação aos conteúdos propostos para o 9º ano de escolaridade, “o estudo do continente [africano] aparece, quase sempre, como palco das ações europeias e portuguesas, ou seja, como um objeto histórico sem autonomia” (OLIVA, 2007, p. 219). O autor acrescenta:

Nos momentos em que essa perspectiva é colocada de lado, diga-se de passagem, com reduzidíssimos espaços, e as trajetórias africanas recebem algum tipo de autonomia ou eixo dinâmico próprio, o continente é associado à criação do Terceiro Mundo ou a o processo de “Descolonização”, que muitas vezes é pensado muito mais como consequência dos novos contextos europeu e mundial, do que, como reflexo das vontades e do poder de organização africanos (OLIVA, 2007, p. 219).

No Brasil, vários pesquisadores têm priorizado, em seus estudos, relacionar questões concernentes ao livro didático e à possibilidade de este material transmitir preconceitos e estereótipos em relação à população negra. Silva (1995), por exemplo, analisou livros didáticos da área de “Comunicação e Expressão”, baseando-se em aspectos como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Segundo a autora, como justificativa à escravidão e à marginalização da cultura negra, julgada como inferior e subalterna, chegou-se a propagar que a população negra não possuía nenhum conhecimento e menos ainda uma cultura desenvolvida. Tal tratamento fez com que a população negra se autor rejeitasse e buscasse no branqueamento a solução para sua imagem negativa. A escola seria, segundo a autora, agente de conservação dessa inferioridade, e o livro didático assumiria papel relevante neste processo.

Analisando os oitenta e dois livros de Comunicação e Expressão de ensino fundamental, para deles extrair a amostra deste trabalho, verifiquei que as ideologias de inferiorização e do branqueamento são dominantes no livro didático. Em todos os livros analisados, o branco foi o personagem predominante, quer nas ilustrações quer nos textos, enquanto que o negro apareceu como minoria, de forma distorcida e desumanizada, estereotipada e inferiorizada (SILVA, 1995, p. 31).

Em seu trabalho, a autora reconhece que, de modo geral, o livro didático não apresenta, em seus textos e ilustrações, características históricas e culturais dos segmentos subalternizados. No caso específico dos negros, Silva (1995) revela que há uma invisibilização e que, quando eles aparecem, estão majoritariamente ligados à visão estereotipada e inferiorizante. Assim, “o livro concorre significativamente para a fragmentação da sua identidade étnica e seu branqueamento espiritual e físico” (SILVA, 1995, p. 48). A autora acredita que

[...] os trabalhos realizados sobre o tema, as denúncias e reivindicações das entidades negras, a divulgação dos resultados de encontros e seminários onde se discute a problemática do racismo na educação e suas consequências para os alunos negros e brancos, venham a sensibilizar os professores e conduzi-los a discutir o problema. Isto trará benefícios, refletidos na aprendizagem do aluno, na sua afirmação pessoal como ser humano e cidadão, bem como no processo de crescimento espiritual e intelectual do professor (SILVA, 1995, p. 75).

Desta feita, é a partir da constatação da possibilidade de que nos livros didáticos predominam o silêncio sobre os conflitos étnico-raciais e a naturalização da discriminação que esta pesquisa se fundamenta.

Mais recentemente, Paulo Silva (2008), em um minucioso estudo sobre a questão do negro em interface com o livro didático, aponta cronologicamente as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática, em seus aspectos metodológicos e teóricos. Na década de 1980, o autor destaca a produção de Pinto (1999), que analisou 48 livros de leitura para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1941 e 1975. Pinto concluiu que “os personagens negros foram apresentados de forma grotesca e estereotipados. Foi realizada comparação entre livros publicados no início e final do período e não foram encontradas diferenças significativas” (SILVA, 2008, p. 27). Ou seja, mesmo com toda política pública de distribuição gratuita de livros didáticos, muitos desses livros preservam ilustrações e textos discriminatórios.

No Brasil, como parte da política pública governamental foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visando à distribuição gratuita de livros a alunos de escolas públicas. Dez anos depois de sua criação – e resultado de luta de movimentos sociais como o negro e o feminista –, o PNLD passou a avaliar previamente os livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de evitar selecionar material com conteúdo discriminador. Silva (2008, p. 38) ressalta que

Tal conjunto de leis nos parece ser resposta às reivindicações dos movimentos sociais. São regras que reiteram norma já estabelecida, implicam pouco ou nenhum emprego de recursos orçamentários e são, possivelmente, de fácil aprovação. As leis aprovadas em diversas instâncias e locais revelam certo poder de organização e mediação política dos movimentos negros. Porém, sua principal atuação seria a certificação, a baixo custo, de ação governamental antirracista. Os resultados de pesquisas, no entanto, apontam para pouca efetividade das mudanças na legislação, vistas as tênues modificações nos textos de livros didáticos, no que se refere à manifestação de discurso racista.

Desta forma, no Brasil, pelo menos há alguns anos, e em Portugal, até recentemente, estudos sobre o continente africano dificilmente eram eleitos como conteúdos programáticos. No Brasil, o cenário sofre mudanças a partir de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639, mas, em Portugal, persiste, ainda, esta ausência em documentos lusitanos.

A legislação brasileira prevê flexibilidade na elaboração dos currículos escolares estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e demais legislação vigente. Diferentemente, em Portugal, a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) atua de forma centralizadora. São elaborados programas de disciplinas, com abertura para as especificidades regionais. A legislação portuguesa, como o Decreto-lei nº 369/90, normatiza que “a confecção, avaliação e adoção dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas e privadas devem levar em consideração a relação entre os conteúdos dos livros e o que está prescrito nos Programas” (OLIVA, 2007, p. 214).

Desta forma, o conhecimento acerca das relações étnico-raciais, a partir de análise de ilustrações de livros didáticos, com base em estudo comparativo entre Brasil e Portugal, parece-nos de grande relevância. A preocupação científica deste estudo é evidenciar as especificidades, indo além do contraste entre semelhanças e diferenças, entre o material produzido nesses países. Busca-se, assim, um exercício crítico de análise do material selecionado. O estudo comparativo busca contribuir para o desenvolvimento do debate sobre as relações entre os dois países, ambos notoriamente marcados pelo processo de escravização africana.

## **Objetivo**

O objetivo do estudo foi internacionalizar o debate teórico sobre a compreensão dos desafios do ensino da história de África e das diásporas africanas em espaços educativos complexos, especificamente no Brasil e em Portugal, tendo como objeto de pesquisa ilustrações de livros didáticos, buscando romper com a perspectiva colonialista.

## **Caminho metodológico**

Diante do apresentado, investigamos livros didáticos adotados pelas escolas, para os alunos, no Brasil e em Portugal, a partir da análise documental dessas obras. Os livros didáticos escolhidos são os adotados em 2015 e 2016, respectivamente no Brasil e em Portugal, anos em que se realizou a coleta de dados em cada país.

A disciplina História foi escolhida por agregar componentes curriculares ligados às realidades dessas sociedades em um determinado período, o que favorece discussões relacionadas à presença da população negra em ambos os países. Ressaltamos que a perspectiva adotada neste estudo é deque essa disciplina deve ultrapassar o apontamento de estudo científico do passado, na qual a “história é escrita por vencedores”, avançando, destarte, para uma “abordagem crítica ao eurocentrismo, que requer trazer a relação entre poder, conhecimento e ‘raça’ para

o centro dos debates sobre a história e o seu ensino” (ARAÚJO; MAESO, 2013). Nessa perspectiva, o eurocentrismo presente em todos os setores da sociedade – e transmitido por livros didáticos – provoca interpretações da sociedade, tanto do passado quanto do presente e do futuro. Daí a necessidade de atentarmos para este aspecto em nossas reflexões.

Analisamos ilustrações dos livros didáticos de História, buscando detectar a visão de África e da diáspora africana nelas veiculadas, a partir da comparação entre imagens coletadas em Portugal e no Brasil, a fim de encontrar aproximações e divergências entre elas. A escolha dessas ilustrações foi realizada de forma congruente tanto aqui como lá. Em ambos os casos, as ilustrações foram selecionadas por alunos, por meio de projetos de extensão realizados em escolas públicas de cada um desses países.

No Brasil, alunos bolsistas do Programa de Iniciação Científica do Ensino Médio (Pibic), no período de 2014 a 2015<sup>7</sup>, foram os responsáveis pela seleção das ilustrações. O Pibic seleciona projetos em que um professor universitário propõe a pesquisa, que é submetida, posteriormente, para a adesão das escolas. Após aderir, a escola serve de campo para a realização da pesquisa escolhida e alguns de seus alunos atuam como bolsistas remunerados. Os bolsistas, alunos do Ensino Médio, passam por processo formativo sobre a temática a ser pesquisada junto a um grupo de estudos liderados por um professor pesquisador. É após este processo formativo que a pesquisa se desenvolve. Na pesquisa intitulada “Ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra?”, objetivou-se investigar as percepções de alunos do Ensino Médio sobre situações de discriminação racial veiculadas nos livros didáticos utilizados na escola pública selecionada para realização da pesquisa. Desta forma, os alunos bolsistas analisaram as ilustrações dos livros didáticos utilizados por eles próprios durante o ano letivo de 2015. As ilustrações utilizadas neste trabalho resultam daquelas análises. Foram selecionadas 34 ilustrações. Destas, 14 tratavam de temáticas como Revolução Industrial, imigração, colônia e suas transformações, população indígena e lutas de independência, tendo sido descartadas por não se adequarem ao foco de nossa investigação. As 20 ilustrações restantes compõem o *corpus* analisado neste trabalho.

Em Portugal, as ilustrações dos livros didáticos<sup>8</sup> foram selecionadas por alunos de escolas que aderiram ao Programa CES vai à Escola. Tal programa é desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. Essa atividade de extensão visa promover a difusão da cultura científica, propiciando a socialização dos saberes científicos produzidos no centro acadêmico em diálogo com as escolas básicas. Assim, são disponibilizados vários projetos que abrangem as Ciências Sociais e as Humanidades, e as escolas, de acordo com suas demandas, selecionam oficinas que possam contribuir com o desenvolvimento de seus alunos.

---

7 A coleta das ilustrações foi feita no livro *Por dentro da História 2* (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES., 2012).

8 Em Portugal, a coleta de ilustrações foi feita no livro *Saber em ação: História e Geografia de Portugal* (ALVES et al., 2011).



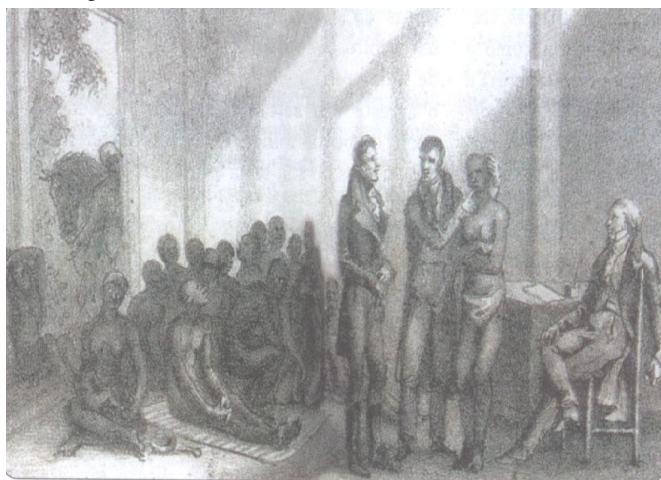
O projeto “Olhando os ‘outros’ e nos vendo: debater o racismo através da análise de ilustrações de livros didáticos de História (Brasil e Portugal)” foi desenvolvido em dois agrupamentos de escolas<sup>9</sup>. A oficina “CES vai à Escola” objetivou discutir o tema racismo por meio da análise de registros iconográficos presentes nos livros didáticos. Nas oficinas, os alunos assistiam a uma pequena exposição sobre racismo e preconceito e, posteriormente, eram convidados a analisar as ilustrações de seus livros didáticos de História. Nesse trabalho de análise, os alunos buscaram as ilustrações nas quais perceberam demonstrações de racismo. São essas ilustrações que também nos servem de objeto neste estudo.

Para este trabalho, especificamente, fizemos um recorte nos dados coletados. Focamos nossa análise apenas nos elementos de maior incidência nas ilustrações escolhidas dos dois países. Entendemos que o número elevado de ocorrências está diretamente relacionado com a relevância do debate promovido a partir dessas ilustrações, visto que elas estarão contribuindo para formação da representação dos alunos em relação ao tema ali apresentado.

Nas ilustrações dos livros didáticos brasileiros, o tema que prevaleceu como majoritário foi o relacionado com o processo de escravização negra: 34% da amostra estão relacionadas à escravização. São imagens que aludem às formas de transporte dos negros africanos para o Brasil, aos maus-tratos durante a travessia, às formas de comercialização realizadas em território brasileiro e às formas de repreensão e tortura dos escravizados.

A primeira ilustração analisada (Figura 1) trata-se de uma obra de Hippolyte Taunay, datada de 1822, intitulada *Mercado de escravos em Salvador*.

Figura 1 – *Mercado de escravos em Salvador* (1922), de Hippolyte Taunay.



Salvador foi, durante todo o período colonial e imperial, um dos principais portos de entrada de africanos escravizados na América, o que fez da cidade quase um enclave africano no Novo Mundo. Mercado de escravos em Salvador, obra de Hippolyte Taunay, 1822.

Fonte: SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2012.

<sup>9</sup> Agrupamentos de escolas de Mealhada e Penela, em Portugal.

A imagem registra a forma desumanizadora como o escravizado é tratado, como objeto. Podemos perceber, nela, a verificação dos dentes do escravizado como se este fosse um animal em exposição para a venda. Ao lado, uma legenda que remete à escravização. Mesmo com todo o processo violento da escravização, os livros didáticos, quando atentam a isso, trazem ilustrações que reforçam tais ideias. A legenda da obra utiliza o termo “escravizado”, que remete a uma nova postura em relação à forma de tratar o processo de escravização: a de que os negros africanos não foram dóceis à escravização, ao contrário, lutaram e acabaram sendo forçados e coagidos ao escravismo pelo poder bélico. Contrariamente ao postulado por Gilberto Freyre (1994) e seu mito da democracia racial, no Brasil o povo negro travou várias lutas em prol de sua libertação e da aquisição de direitos civis. Várias dessas lutas foram reprimidas de forma violenta. Entendemos essa nova postura como um avanço para o debate proposto.

Na ilustração acima, especificamente, alunos poderiam questionar: por que os negros, em maior número, não se rebelaram? Por que aceitaram essas condições de vida? São questionamentos que precisam ser trabalhados em sala de aula e debatidos não na perspectiva da história dos vencedores, mas, sim, a partir de outras perspectivas silenciadas.

Ao depararmos-nos com uma ilustração como essa, precisamos ir além do texto iconográfico que registra a época. Outros temas precisam compor o arcabouço do debate. Torna-se relevante o apoio de autores que revelem o outro lado da moeda. Autores que demonstrem o sistema escravagista como regime de terror, coerção física e mental dos escravizados; que mostrem que apenas com essas metodologias coercivas poderia ser possível preservar o processo de escravização; que, mesmo apesar de todo sistema repressor, várias rebeliões foram realizadas, inclusive com a formação de quilombos, que foram as primeiras comunidades democráticas do país.

Quase não existem ilustrações que retratem os processos de resistência negra à escravização. Nas ilustrações coletadas para este estudo, a resistência negra aparece em 13% delas. Uma das ilustrações escolhidas no Brasil remete a isso de forma contraditória. Enquanto o texto dá conhecimento da violência sofrida pelos escravos e suas formas de luta e resistência a essa situação, convocando o debate sobre o processo repressivo, a violência e a rebelião, a ilustração em si remete novamente à “casa pobre” escrava, a partir da obra *Interior de uma casa pobre* (1820), de Joaquim Guillobel (Figura 2).

As ilustrações remetem à população negra como que surgindo no momento de sua escravização. Não revelam suas culturas, sua ciência e práticas políticas exercidas até então, por exemplo. São raríssimas as ilustrações que tratam das formas como a população negra africana vivia, especificamente na África. Apenas uma ilustração deste gênero (Figura 3) aparece entre as selecionadas.

Figura 2 – *Interior de uma casa pobre* (1820), de JoaquimGuillobel.

**VOCÊ SABIA?**

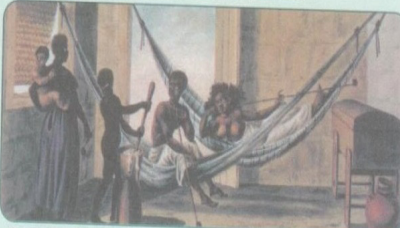
## Rebeldia escrava

Além dos colonos, os africanos escravizados e seus descendentes também se revoltaram, reagindo à violência a que estavam submetidos. É o caso dos escravos que viveram na Bahia, no início do século XIX.

Em 1807, Salvador estava rodeada por quilombos, onde a luta contra os capitães do mato era constante. Após uma invasão em território quilombola, que deixou centenas de mortos, feridos e presos, entre eles líderes curandeiros, foi organizado o primeiro grande levante escravo do século XIX. Apesar de extremamente bem formulado, o plano fracassou ao ser delatado ao governador da capitania.

Esse levante, porém, influenciou vários outros. Em 1814, após uma grande fuga coletiva, cerca de 250 homens atacaram a cidade de Salvador, onde se aliaram a outros revoltosos. Nas ruas, os insurgentes clamavam por liberdade. A revolta foi contida pela ação da tropa de cavalaria antes que chegasse aos engenhos.

Em 1816, após uma festa pública, escravos de Santo Amaro e São Francisco do Conde, ambos na Bahia, iniciaram um levante, queimando diversos engenhos. A revolta durou quatro dias, até ser violentamente reprimida.



Interior de uma casa pobre, obra de Joaquim C. Guillobel, 1820.

Fundação Biblioteca Nacional, RJ

Fonte: SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2012.

Figura 3 – Ilustração datada de 1686, representando a cidade de Laango, no Congo.



Na imagem ao lado, datada de 1686, vemos a cidade de Laango, no reino do Congo. Preste atenção na grandeza da cidade, em suas ruas retas e largas, e nas muralhas que cercam toda a sua extensão.

Fonte: SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2012.

A legenda da ilustração acima destaca um momento em que se revela a existência de uma grande cidade no Congo, estruturada com uma infraestrutura urbanística considerável para a época, bem como um sistema de proteção e segurança organizado. Diante disso, desacreditamos na teoria de ausência de conhecimento e cultura no continente africano anterior ao processo de escravização e colonização. Daí a importância de que esse tipo de ilustração também esteja presente nos livros didáticos.

Os livros didáticos comumente generalizam as senzalas em um modelo único, não representando a diversidade que a compunham, e mostram os negros africanos reduzidos a homens seminus e maltrapilhos. Não enfatizam que a maioria dos conhecimentos utilizados para erguer a nação brasileira foram conhecimentos africanos, já que eram negros os trabalhadores da época (REIS, 2004). Para além dessa forma comumente retratada, Karasch (2000) ressalta a participação de escravizados negros em diversas áreas culturais do país como nas artes, medicina e política. Para Moura (1987), o tipo de representação do escravizado na história só corrobora para reforçar a ideia de dócil e, por isso, perfeitamente adaptável à escravização. Por conseguinte, a colonização portuguesa teria sido “branda”.

Araújo e Maeso (2013) afirmam que as ideias de raça e racismo devem ser consideradas a partir da perspectiva de processos históricos que se infiltram no cotidiano e estruturam práticas sociais. Assim, segundo as autoras,

As narrativas sobre a escravatura são um exemplo paradigmático desta concepção, tomando-a como um sistema inevitável – fruto de “necessidades” econômicas daquele tempo e não de decisões políticas assumidas em diversos níveis e com suporte doutrinal, em cumplicidade com a hierarquia religiosa. Ainda que seja denunciada a imoralidade e a “desumanidade” da escravatura, é necessária uma abordagem mais profunda, que permita vincular ideologias raciais a processos econômicos, políticos e culturais, de modo a que os estudantes possam compreender os seus legados nas sociedades europeias contemporâneas (ARAÚJO; MAESO, 2013, p. 15).

Com relação às ilustrações coletadas na experiência com alunos portugueses, temas relacionados aos direitos humanos compuseram a maioria das imagens selecionadas. Temas como feminismo, desemprego, nazismo, refugiados, violência, entre outros, foram escolhidos. Essas ilustrações também foram descartadas por não terem suas temáticas adequadas aos propósitos de nosso estudo. Do total de 22 ilustrações selecionadas pelos alunos portugueses, apenas 7 foram utilizadas como objeto de análise da pesquisa.

Percebemos que raríssimas são as ilustrações nos livros didáticos portugueses que incitam o debate sobre a questão racial ou a presença negra. Tal percepção tem respaldo na pesquisa realizada por Araújo e Maeso (2013). Essas autoras advertem que, como consequência do eurocentrismo, existe uma prática de naturalização da ausência da história da África e da invisibilidade do racismo em Portugal. Já Araújo e Pereira (2004) destacam que os próprios documentos legais educacionais tendem a uma “desracialização” das práticas pedagógicas, visto que consideram o impacto

racializado das políticas “para todos”. Para Cardoso (1998 apud ARAÚJO; PEREIRA, 2004), isso acontece por conta do mito antirracista português e da identidade nacional cunhada sob a égide da história colonial de povo aberto, tolerante e favorável à miscigenação. Esses componentes promovem o pensamento de que portugueses seriam povos não racistas.

Assim, seguindo tais preceitos, as ações educativas e a legislação educacional portuguesas, voltadas para questões raciais, ficam centralizadas em cidades como Porto e Lisboa, por receberem número elevado de imigrantes e populações racializadas, ou são realizadas de forma pontual e esporádica por professores que assumem tal temática para áreas não curriculares. Portanto, não há uma preocupação legal e pedagógica relacionada ao racismo no cotidiano escolar português.

Das poucas ilustrações selecionadas, iniciamos as análises com a que representa condições humanas precárias em África. O continente africano, por reiteradas vezes, é representado como um lugar de fome e doença, conforme mostrado na Figura 4.

Figura 4 – Crianças aguardam distribuição de comida (Quênia).



Fonte: ALVES et al., 2011.

A ilustração acima compõe a discussão relativa ao tratamento do continente africano como local de grandes mazelas, como uma terra abandonada e primitiva. Ilustrações como essas aparecem de forma atemporal e generalizada. O impacto provocado pela imagem parece nos fazer intuir que a África, de forma generalizada, seria a representação do infortúnio e carregaria eternamente essa mácula.

A Figura 5 mostra uma caricatura de 1899, intitulada *O fardo do homem branco*, incluída nas discussões do tema curricular “conhecer e compreender o imperialismo no século XIX”.

Figura 5 – *O fardo do homem branco* (1899).

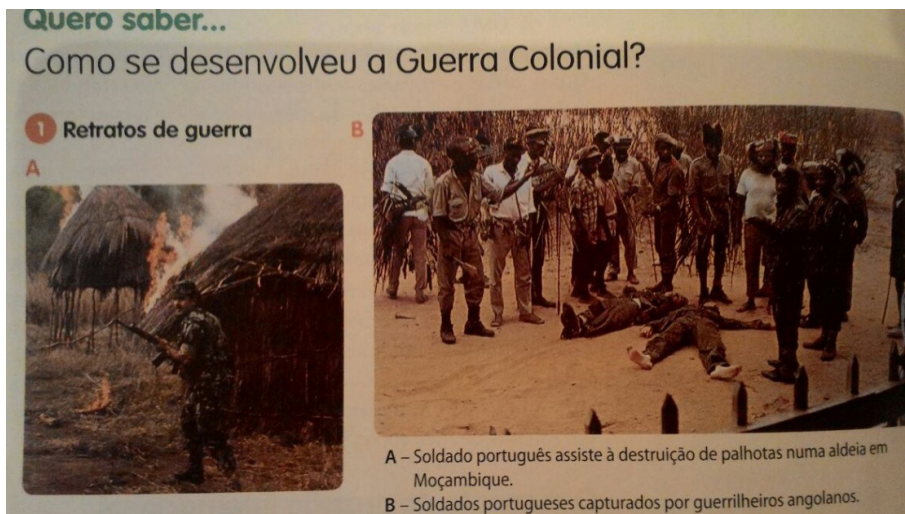


Fonte: ALVES et al., 2011.

A temática trata especificamente da partilha da África após a Conferência de Berlim, em 1885, e dá conhecimento aos alunos de que países europeus e os Estados Unidos buscavam conquistar grandes áreas do mundo. Aos territórios dominados eram impostos também modelos culturais, como uma “missão civilizatória”, que, de forma comum, também inferiorizava os povos colonizados.

Podemos depreender da ilustração acima os pressupostos do lusotropicalismo. A missão civilizatória da colonização está exposta nessa estampa. A percepção do “bom português” estaria vigorando na atualidade, sob o pressuposto da não existência de racismo em Portugal. Desta forma, as ações colonizadoras seriam justificadas como um ato de educação de povos bárbaros. Consequentemente, todas as ações que rebatessem isso seriam consideradas como rebeldia, mesmo que fossem de busca pela liberdade das colônias, como nessa outra ilustração (Figura 6):

Figura 6 – Como se desenvolveu a Guerra Colonial?



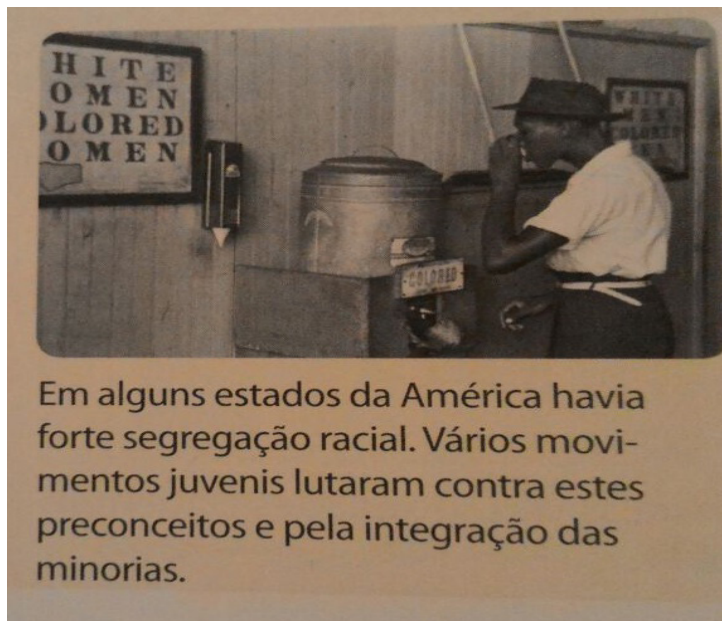
Fonte: ALVES et al., 2011.

No contraponto das imagens, percebe-se a ação de militares em comparação com a ação de guerrilheiros africanos em luta pela emancipação política. Pressupõe-se, assim, que a ação do soldado português, mesmo que violenta, seria legítima, já a ação dos guerrilheiros angolanos aproxima-se da barbárie. Araújo e Maeso (2013, p. 8), analisando a mesma ilustração, advertem que

Nos manuais, a forma actual de apresentar a informação acaba por naturalizar ou silenciar a natureza violenta do colonialismo. Este processo é reforçado através da inclusão – na mesma página em que os excertos acima se inserem – de um conjunto de imagens dos movimentos de libertação nacional que os retrata como um conjunto de “rebeldes” ou “guerrilheiros”, de tabelas que contabilizam os mortos e as perdas para o regime colonial, perguntas como “Com que posição mais concordas?”, e da proposta de outras actividades que incentivam os alunos a identificar-se com a perspectiva dos “portugueses que viviam em Portugal”.

A única forma apresentada nas ilustrações que alude ao movimento de resistência da população negra está vinculada ao exemplo de luta do movimento negro contra a segregação racial na América, como pode ser visto na ilustração abaixo (Figura 7):

Figura 7 – Ilustração sobre segregação racial na América.



Fonte: ALVES et al., 2011.

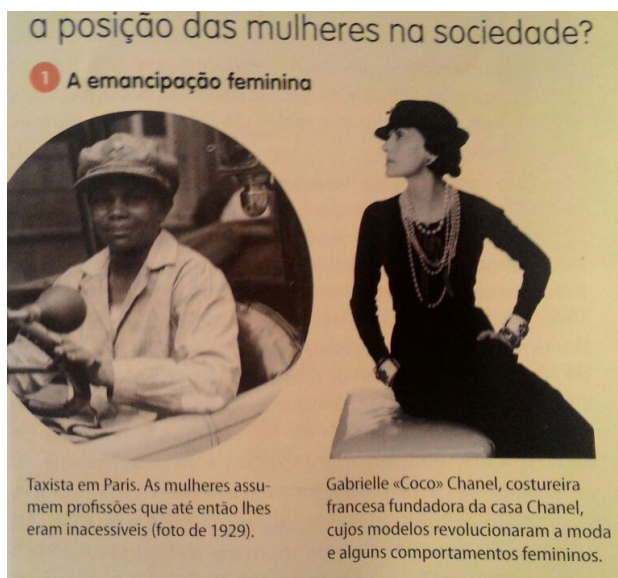
As ilustrações apresentadas acima parecem corroborar a postura de inexistência do racismo em Portugal. Nesse caso, apenas em outros países essa luta deveria ser efetivada, ou ainda, só essas seriam lutas dignas de respeito. Como argumentam Araújo e Maeso (2013, p. 13):

O racismo é também mencionado quando da descrição da “situação das minorias” em certas sociedades ocidentais em meados do século XX, particularmente da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, nos anos 60, e do regime de *apartheid* sul-africano. Esta narrativa contribui para a localização do racismo fora do espaço europeu (com exceção do Holocausto), desvinculando a ideia de “raça” do processo de construção da modernidade europeia e dos estados-nação ocidentais. Consequentemente, o racismo é abordado como uma ideologia extremista e não como um fenômeno transversal e inerente às sociedades contemporâneas, legado do colonialismo e da escravatura.

A próxima ilustração (Figura 8) trata de como a I Guerra Mundial transformou a posição das mulheres na sociedade. Evidencia direitos conquistados, como direito ao voto, igualdade de acesso a alguns trabalhos e mudanças no estilo de vestir, tornando-os mais práticos. Certamente a existência da guerra acelerou a emancipação feminina, pois muitas mulheres tiveram que ocupar postos antes reservados exclusivamente aos homens.



Figura 7 – A posição das mulheres na sociedade pós-guerra.



Fonte: ALVES et al., 2011.

Sabemos que as transformações na configuração social imprimiram mudanças na situação da mulher. Contudo, tais mudanças não foram suficientemente modificadoras em relação à situação da mulher negra. Na ilustração acima, evidencia-se que a mulher negra ficara destinada a funções de *status* social inferior. A profissão desempenhada pela mulher negra, na ilustração, não goza de reconhecimento social. Trata-se de uma profissão subalterna em relação à outra, representada por uma mulher branca. Tal representação torna-se tão naturalizada que, em tempos atuais, ainda persiste a ideia de que postos de trabalho inferiores estariam inerentemente destinados à população negra. Especificamente, na escala de valores, as mulheres negras seriam as mais desvalorizadas.

### Considerações finais

Com este estudo, pretendemos contribuir para os debates de combate ao racismo e para a construção de uma sociedade mais justa, comprometida com o combate ao capitalismo, colonialismo e patriarcado. Conjuntamente, acreditamos que a educação seja um dos instrumentos prioritários para essa luta política. Assim, pensar tais questões em uma perspectiva comparada, confrontando o país colonizador (Portugal) com o país colonizado (Brasil), configura-se numa tarefa complexa.

As relações de poder estabelecidas historicamente entre os dois países estão baseadas em uma linha abissal, muito bem demarcada, na perspectiva das

epistemologias do Sul. Segundo Santos e Meneses (2010), as linhas, visíveis e invisíveis, dividem o mundo em dois universos distintos. O lado Norte da linha é reservado ao povo do conhecimento e da legalidade, enquanto que o lado Sul seria o primitivo e o sem lei. Tal divisão justificaria processos de colonização hierarquizantes. Destarte, este estudo aponta para observações que guardam esse contraponto de forma singular.

Apesar disso, entre as congruências apresentadas na pesquisa, destacamos a questão relativa à formação docente. Evidenciamos a necessidade de que existam, nos processos de formação inicial ou continuada, reflexões explícitas nos componentes curriculares a respeito da educação para as relações étnico-raciais. Tanto em Portugal – ainda ligado a posturas do colonialismo benevolente que desemboca na representação de inexistência do racismo – quanto no Brasil – com suas marcas da escravização como processo colonizador que remete, na atualidade, à inferiorização negra – temos processos de subalternização que marcam profundamente as duas sociedades, que ainda não conseguem, contudo, lidar com essas mazelas para superá-las. Assim, entendemos que a formação docente atenta a esses aspectos poderá contribuir para que o processo educativo seja realmente transformador. Para tanto, ela deve buscar elementos de abordagens inovadoras que possibilitem aos alunos perceberem-se inseridos em um processo histórico e, por isso, sujeitos fazedores da história (ARAÚJO; MAESO, 2013).

Com relação ao arcabouço jurídico-normativo e às políticas públicas que contemplem as relações étnico-raciais, percebemos que o Brasil apresenta avanço nesse quesito. Apesar de ambos os países negarem a existência do racismo, no Brasil as ações dos movimentos negros têm impulsionado a promulgação de leis, como a Lei nº10.639/03, e políticas públicas, como as diretrizes curriculares nacionais para a educação para as relações étnico-raciais, que direcionam as ações pedagógicas e a cobrança de efetivação dessas políticas. Apesar desse avanço, acreditamos que o Brasil ainda precisa concretizar ações que impulsionem o combate ao racismo na educação. Em muitos níveis, o debate ainda é incipiente, como no ensino superior. Por outro lado, em Portugal, como a “desracialização” aparece como o componente principal da legislação, a discussão sobre racismo fica sempre marginalizada ou invisibilizada.

Com relação ao livro didático, percebemos a necessidade de que esse material receba um tratamento específico, desde sua autoria e ilustração até a forma como é utilizado em sala de aula. Autores de livros didáticos devem preocupar-se com os conceitos que pretendem transmitir. A invisibilidade da África e de seus conhecimentos e cultura e o processo de inferiorização dos negros continuam arraigados nas representações. São justamente esses aspectos que garantem a continuidade da África como objeto e, principalmente, que posturas hierarquizantes e inferiorizadoras da população negra passem de geração em geração (CASTIANO, 2010). Mesmo com normativas que alertam para que elaboradores de livros didáticos estejam atentos às posturas racistas, muitos aspectos ligados ao racismo persistem na atualidade e precisam ser revistos.

A disciplina de História, especificamente, tem um legado a ser resgatado. Pela forma como ela foi se firmando como ciência, ficou comprometida com a

“história dos vencedores”, na perspectiva de que a seleção dos conhecimentos ficaram assentados sob a égide do eurocentrismo (NGOENHA, 1993). A História que aclamamos deve mostrar uma nova postura e estar comprometida com o olhar crítico para a diversidade da experiência humana, alargando a visão da história do poder e buscando as diversas contribuições dos povos para a sociedade, dentre elas, o conhecimento africano e o diaspórico.

## Referências

- ALVES, Eliseu et al. **Saber em ação: história e geografia de Portugal**. 8.º ano. Porto: Porto, 2011.
- ARAÚJO, Marta; PEREIRA, Marcus Abílio. A interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social. **Oficina do CES** [online], n. 218, p. 1-17, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/index.php?id=2606>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. **Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno: o eurocentrismo na história e nos manuais**. Coimbra: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1 - 10/1/2003, Página 1.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 7719,5 de janeiro de 1989 (Lei Caó). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1 - 6/1/1989, p. 369.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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 União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Secad, 2004.
- CASTELO, Cláudia. **O modo português de estar no mundo: o lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)**. Porto: Afrontamento, 1998.
- CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana: em busca da subjetivação**. Maputo: Ndjira, 2010.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. **A história da disciplina estudos sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (1981-2000)**. 2000. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- HENRIQUES, Isabel de Castro. **Os pilares da diferença: relações Portugal-África (séculos XV-XIX)**. Lisboa: Caleidoscópio, 2004.
- KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MOURA, Clóvis. **De bom escravo a mau cidadão**. Rio de Janeiro: Conquista, 1987.
- NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia africana: das independências às liberdades**. Maputo: Paulistas, 1993.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990-2005)**. 2007. 404f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

- OLIVEIRA, Marco Antônio de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p. 199-231, nov. 1999.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 369/90, de 26 de Novembro. Estabelece o sistema de adopção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares. **Diário da República**, n.º 273/1990, Série I de 1990-11-26.
- REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- ROSÁRIO, Edite; SANTOS, Tiago; LIMA, Sílvia. **Discursos do racismo em Portugal: essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias**. Lisboa: ACID, 2011.
- SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. **Por dentro da história 2**. São Paulo: Escala, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 1995.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VALA, Jorge. **Novos racismos: perspectivas comparativas**. Oeiras: Celta, 1999.
- VALA, Jorge; LOPES, Diniz Marques Francisco; BRITO, Rodrigo Craveiro dos R. da C. A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. In: VALA, Jorge (org.). **Novos racismos: perspectivas comparativas**. Oeiras: Celta, 1999.

Recebido em 30/03/2016

Aceito em 31/08/2016