



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**LEITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS FEMININAS NEGRAS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1997-2014)**

RAYSSA ANDRADE CARVALHO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Engler Cury
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB
NOVEMBRO - 2015

**LEITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS FEMININAS NEGRAS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1997-2014)**

RAYSSA ANDRADE CARVALHO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciência Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Engler Cury
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB
2015

C331l Carvalho, Rayssa Andrade.
Leituras sobre representações imagéticas femininas negras
em livros didáticos de história (1997-2014) / Rayssa Andrade
Carvalho.- João Pessoa, 2015.
159f. : il.
Orientadora: Cláudia Engler Cury
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL
1. História - Brasil. 2. Livros didáticos. 3. Representações
imagéticas. 4. Mulheres negras.

UFPB/BC

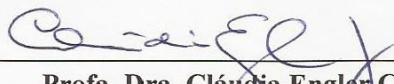
CDU: 981(043)

**LEITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS FEMININAS NEGRAS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1997-2014)**

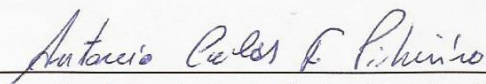
RAYSSA ANDRADE CARVALHO

Dissertação de Mestrado avaliada em 30/11/15 com conceito Aprovada

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Engler Cury
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



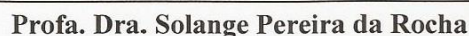
Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Externo



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno



Profa. Dra. Mauricéia Ananias
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba
Suplente Externo



Profa. Dra. Solange Pereira da Rocha
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Suplente Interno

"O importante é procurar estar atento aos processos que estão ocorrendo dentro dessa sociedade, não só em relação ao negro, ou em relação à mulher. Você tem que estar atento a esse processo global e atuar no interior dele para poder efetivamente desenvolver estratégias de luta. [...] só na prática é que se vai percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão, também, é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico."

(Lélia Gonzalez, 2000)

AGRADECIMENTOS

Para realização deste trabalho contei com importantes contribuições, diretas e indiretas, sem as quais não o teria concluído com êxito.

Assim, agradeço, especialmente, o apoio contínuo da minha mãe Rosiene Carneiro e da minha irmã Rayana Andrade que proporcionou os suportes material e emocional durante todo o mestrado.

Agradeço aos amigos/as queridos/as Elaila, Maíra e Thiago, pois, tiveram papel fundamental em cada etapa do mestrado, nas leituras, nas conversas e desabafos, nas palavras de ânimo que levei comigo em cada linha aqui escrita.

Agradeço aos colegas e amigos/as da turma de mestrado do ano de 2014. Em especial, a Isabelle por compartilhar suas experiências sobre as leituras de imagens, a Maday por ter prontamente me emprestado uma das fontes do trabalho e a Michelle por ter me socorrido na impressão das cópias do texto da qualificação, vocês estiveram comigo desde a graduação e acompanharam mais de perto esta realização.

Agradeço aos professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, que participaram da minha trajetória de formação acadêmica no mestrado. Agradeço, em particular, a Profa. Dra. Solange Rocha, que me acompanhou desde a graduação participando de maneira especial do meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e por suas colaborações para a feitura deste estudo.

Agradeço, sobretudo, a minha orientadora Profa. Dra. Cláudia E. Cury por ter acreditado neste trabalho e ter se disposto a me acompanhar no processo dissertativo, sempre ajudando a colocar todas as ideias no lugar e mostrando, de forma atenciosa e paciente, outras possibilidades que poderiam ser exploradas.

Agradeço aos professores leitores Dr. Antonio Carlos e Dr. João Bueno, por aceitarem os convites para as bancas de qualificação e defesa, suas contribuições na leitura atenta deste estudo influíram diretamente no resultado final deste texto.

Agradeço a Deus pela conclusão deste trabalho, mostrando-me mais uma vez que eu sou capaz.

Muito obrigada a todos/as que acreditaram e que se regozijam comigo nesse momento!

RESUMO

O presente trabalho dissertativo tem como proposta a leitura de imagens visuais que retrataram mulheres negras nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental produzidos nos anos de 1997 e 2010 e em circulação nas escolas públicas do município de João Pessoa-PB, nos períodos de 2000-2001 e 2013-2014. O estudo se insere no campo da História da Educação, vinculado à linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, com área de concentração em Cultura Histórica. Desse modo, nos aportamos nos estudos de Choppin (2004); Bittencourt (2004) Gatti Jr. (2004) Cassiano (2007) Munakata (2012), tratando sobre os processos de produção, escolha e distribuição dos livros didáticos. Para a pesquisa, utilizamos metodologias quantitativas e qualitativas, assim, fizemos o levantamento dos títulos de História distribuídos nos períodos supracitados, chegando as coleções didáticas: *História – Edição Reformulada*, com edição de 1997, da Editora FTD e *Projeto Araribá História*, com edição de 2010, da Editora Moderna. Ademais, tomando a perspectiva teórica de Chartier (2002), consideramos as representações femininas negras construídas nos textos literários do século XIX, na obra *Casa Grande e Senzala* de Freyre (2003) e na literatura didática produzida no período de 1980 a 2010. Para analisar as iconografias presentes nos livros escolares usamos os estudos de Mauad (2007) e Bueno (2011), montando um método de leitura de imagens. Dessa forma, observamos as imagens femininas negras veiculadas nos conteúdos de História do Brasil, buscando discutir as mudanças e as permanências nas representações consagradas pela historiografia didática, como a da “mulata” e da “mãe preta”, produzidas pelos discursos literários, médicos e pela historiografia oficial. Portanto, compreendemos que as representações contidas nas imagens visuais dos livros didáticos de História podem influenciar na construção identitária dos/as alunos/as.

Palavras-chave: História do Brasil. Livros didáticos. Representações imagéticas. Mulheres negras.

ABSTRACT

This present dissertative paper proposes us a reading through visual images that portray black women In the textbooks of History for elementary school produced in 1997 and 2010 and currently in use at public schools from João Pessoa-PB, from 2000 to 2001 and between 2013 and 2014. This study ties in with the History of Education, linked to the following research area Teaching of History and Historical Knowledge, focused on Historical Culture. Thus, this study was grounded by studies of Choppin (2004); Bittencourt (2004) Gatti Jr. (2004) Cassiano (2007) Munakata (2012), dealing with processes of production, choice and textbooks distribution. For this research, we used quantitative and qualitative methodologies, hence, we mapped the History textbooks distributed during the period of time aforementioned, then we came to the following titles: *História – Edição Reformulada*, with 1997 edition, of the Editora FTD e *Projeto Araribá História*, with 2010 edition, of the Editora Moderna. Futhermore, based on the theoretical perspective of Chartier (2002), we considered the black female representations made in the literary texts of XIX century, in the novel *Casa Grande e Senzala* de Freyre (2003) and in the textbook produced from 1980 to 2010. To analyse the iconographies present in the school-books we used studies by Mauad (2007) and Bueno (2011), setting up a method of images reading. This way, we observed the black female images stereotyped in the contents from the History of Brazil, seeking to discuss changes and continuity in the representations enshrined by the school historiography, as in "mulatto" and "black mother", produced by the literary messages, doctors and oficial historiography. Therefore, we comprehend that the representations contained in the visual images of History textbooks may influence on the students' identity construction.

Key-words: History of Brazil. Textbooks. Imagetic representations. Black women.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AbreLivros** - Associação Brasileira de Editoras de Livros Escolares.
- CECF** - Conselho Estadual da Condição Feminina.
- CNDM** - Conselho Nacional de Direitos da Mulher.
- COLTED** - Comissão do Livro Técnico e Didático
- DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais.
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação.
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação.
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GPOF** - Gerência de Planejamento, Orçamento e Finanças.
- LD** - Livro Didático.
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** - Ministério da Educação.
- MNU** - Movimento Negro Unificado.
- ONU** - Organização das Nações Unidas.
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDF** - Portable Document Format.
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático.
- PNLEM** - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEB** - Secretaria de Educação Básica.
- SEDUC** - Secretaria de Estado da Educação.
- SEMED** - Secretaria Municipal da Educação.
- SIMAD** - Sistema do Material Didático.
- UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF** - Fundo de Nações Unidas para a Infância.
- USP** - Universidade de São Paulo.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– Página 139 livro da 6ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997) ...	95
Imagem 2	- Página 37 livro da 7ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997)	98
Imagem 3	- Refrescos do Largo do Palácio de Jean Baptiste Debret (século XX)	99
Imagem 4	- Página 79 livro da 7ª série, coleção <i>História Edição Reformulada</i> (1997)	101
Imagem 5	- Página 80 livro da 7ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997)	103
Imagem 6	- Página 85 livro da 7ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997)	104
Imagem 7	- Página 139 livro da 7ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997) ..	107
Imagem 8	- Página 238 livro da 8ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997) ..	109
Imagem 9	- Página 239 livro da 8ª série, coleção <i>História - Edição Reformulada</i> (1997) ..	110
Imagem 10	- Página 120, livro do 7º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	114
Imagem 11	- Página 48, livro do 8º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	116
Imagem 12	- Página 146, livro do 8º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	118
Imagem 13	- Página 147, livro do 8º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	119
Imagem 14	- Página 209, livro do 8º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	122
Imagem 15	- Página 228, livro do 8º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	124
Imagem 16	- Página 237, livro do 8º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	125
Imagem 17	- Página 35, livro do 9º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	127
Imagem 18	- Página 68, livro do 9º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	128
Imagem 19	- Página 139, livro do 9º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	130
Imagem 20	- Página 162, livro do 9º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	131
Imagem 21	- Página 252, livro do 9º ano, coleção do <i>Projeto Araribá História</i> (2010)	133

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Editoras e tiragem de LDs para os anos finais do Ensino Fundamental (PNLD/2014)	34
TABELA 2 – Editoras e os preços negociados dos LDs por exemplar (PNLD/2014)	34
TABELA 3 – Valores totais de compra de materiais didáticos pelo PNLD/2014...	35
QUADRO 1 – Coleções Didáticas distribuídas nas escolas públicas de João Pessoa (2000-2001)	39
QUADRO 2 - Coleções Didáticas distribuídas nas escolas públicas de João Pessoa (2013-2014)	41

SUMÁRIO

1. AS TRAJETÓRIAS DO TRABALHO	12
1.1. Memorial da Autora	13
1.2. A Construção do Objeto da Pesquisa	16
1.3. Os Movimentos Sociais Negros e as Conquistas na Educação para as Relações Étnico-Raciais ...	18
1.4. História Ensinada, Cultura Histórica e Cultura Visual: entretecendo conceitos	23
 2. AS IMAGENS VISUAIS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA: FONTE E OBJETO DA PESQUISA (1997-2014).....	30
2.1. Coleção Didática <i>História – Edição Reformulada</i> e a Avaliação do PNLD/1999.....	45
2.2. Coleção Didática <i>Projeto Araribá - História</i> e as avaliações no PNLD/2011 e PNLD/2014.....	49
2.3. As Coleções Didáticas Analisadas: formas materiais, abordagens historiográfica e pedagógica ..	54
2.4. As Imagens Visuais nas Duas Coleções Didáticas de História do anos de 1997 e 2010	61
 3. ALGUMAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA HISTORIOGRAFIA E NA LITERATURA DIDÁTICA: “VELHAS” E “NOVAS” PERSPECTIVAS	66
3.1. Representações Femininas Construídas no Período Colonial e Imperial Brasileiro	69
3.2. Representações Femininas Construídas no Início do século XX: as relações raciais e de gênero na Obra <i>Casa Grande e Senzala</i>	73
3.3. Representações Femininas na Historiografia Brasileira: “novas” perspectivas	75
3.4. Representações Femininas nas Produções acerca da Literatura Didática: um balanço dos estudos sobre a problemática em tela (1980-2014)	78
3.4.1. As produções no campo da História da Educação.....	90
 4. REPRESENTAÇÕES FEMININAS NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL EM DUAS COLEÇÕES DIDÁTICAS, PERÍODOS DE 1997-2001 E 2010-2014.....	92
4.1. As Imagens Visuais Femininas Negras na História do Brasil em Livros Didáticos dos anos 1990: coleção didática <i>História – Edição reformulada</i>	92
4.2. As Imagens Visuais Femininas Negras na História do Brasil em Livros Didáticos dos anos 2010: coleção didática <i>Projeto Araribá História</i>	111
4.3. Mudanças e Permanência nas Representações Femininas Negras nas Duas Coleções Didáticas	134
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
6. REFERÊNCIAS	140
7. ANEXOS	153
Índice dos Anexos.....	153

1

AS TRAJETÓRIAS DO TRABALHO

[...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser humano, a [sua] subjetividade.

[ALBUQUERQUE Jr., 2012, p. 31]

O conhecimento histórico, produzido na Academia e nas instituições escolares, possui funções¹ na sociedade. Nesse sentido, estes saberes históricos são produtores de subjetividades, do próprio sujeito social e histórico.

Nesta perspectiva, nosso objeto de pesquisa se constitui no estudo das representações femininas negras² construídas nas imagens visuais³ em livros didáticos de História (1997-2014). Assim, analisamos os conteúdos de História do Brasil em duas coleções didáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: *História – Edição Reformulação*, da Editora FTD, e *Projeto Araribá História*, da Editora Moderna. Procuramos, então, desvelar as representações dessas mulheres contidas nas imagens visuais dos livros didáticos⁴ com maior circulação na cidade de João Pessoa-PB, visto que a escolha dos mesmos foi feita com o critério dos que tiveram maior distribuição nas escolas públicas presentes no município, nos recortes estabelecidos.

¹ Cf. ALBUQUERQUE Jr. (2012). O autor destaca as funções da história na Grécia antiga, tendo fins de “memorizar os feitos humanos” e “servir de exemplo”, o conceito de ‘história como mestra da vida’ que possuía tanto uma função política como moral, assim, naquele momento histórico para a sociedade “o relato histórico deveria impressionar, deleitar, memorizar, educar e moralizar.” (p. 23). Em seguida, o autor destaca as mudanças ocorridas na concepção e função da história, a partir do século XVIII com os pensadores iluministas, mas, principalmente, no início do século XIX, com a institucionalização da história se inicia a profissionalização do ensino e da escrita, dentro das Academias, num contexto de cientificização dos saberes para sua legitimação na sociedade e num panorama político de fortalecimento dos Estados Nacionais. Nesse ínterim, a história passou a ter um papel fundamental como instrumento de legitimação para a consolidação dos Estados e para a construção de nações, assim, o objetivo agora era “constituir cidadãos que amassem a nação, que se dispusessem a viver e a morrer pelo que agora se nomeia de pátria, [essa] torna-se a tarefa a ser cumprida pelo ensino e pela escrita da história” (p. 24).

² Utilizamos o termo “negra” nos aproximando do sentido elaborado pelos movimentos sociais negros, na década de 1970, demarcando-o na esfera sociocultural e rejeitando uma racialização baseada no biológico. Este termo abarca, atualmente, a população que se autodeclara, nos critérios de cor/raça do IBGE, pretas e pardas. Contudo, vale salientar a complexidade das nomenclaturas referente a cor/raça utilizadas nos dados dos censos demográficos e dos documentos oficiais e, ainda, nas relações sociais existentes desde o período colonial brasileiro, pois, essas declarações e autodeclarações estavam imersas em relações econômicas, políticas e sociais.

³ Utilizamos o termo “imagem visual” para destacarmos o aspecto de sua visualidade.

⁴ Utilizaremos, alternadamente ao termo por extenso, no decorrer do trabalho as siglas LD, para livro didático, e LDs, para Livros Didáticos.

A partir da escolha dos livros, as seguintes questões iniciais foram colocadas acerca da presença das mulheres negras nos livros didáticos de História. A primeira, se essa presença existe nos livros? Como as personagens femininas negras estão representadas nas imagens visuais? Quais espaços elas ocupam? Em quais contextos as imagens que as retratam estão localizadas? Qual é o lugar dessas mulheres em um dos objetos centrais, na atualidade, da História Ensinada? Houve mudanças ou permanências em suas representações nos LDs produzidos nas últimas décadas? Partindo dessas perguntas buscamos explorar nossas fontes e o diálogo com outros/as autores/as a fim de encontrar as respostas.

Em seguida, apresentamos ao leitor os caminhos percorridos na construção deste estudo, as motivações, o início das reflexões, o processo de investigação e a conformação dos nossos recortes. Assim, desenvolvemos o presente trabalho a partir das perspectivas da História Cultural, demarcando-o no campo de pesquisa da História da Educação.

1.1. Memorial da Autora⁵

O ingresso no curso de graduação em História (Licenciatura), na Universidade Federal da Paraíba, se deu no ano de 2008. Naquela época, havia concluído a formação básica, em 2007, tendo estudado os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública. Assim, em pouco tempo estava iniciando a formação superior e todas as dificuldades educacionais trazidas da minha formação básica, além da pouca maturidade (estava com 17 anos de idade) refletiram fortemente nos primeiros dois anos no curso de História. Em 2009, no segundo semestre do curso, lembro-me com vivacidade do desafio enfrentado na produção do trabalho proposto pela professora Cláudia Cury na disciplina de Historiografia Brasileira, que se constituía na elaboração de um projeto de pesquisa com objeto relacionado à disciplina a ser escolhido pelos discentes.

Ademais, o início do interesse em leituras mais específicas se deu na disciplina de História do Brasil II, ministrada pela professora Solange Rocha, no ano de 2010, aquelas leituras me instigaram a adentrar no universo dos estudos sobre a História Social da Escravidão no Brasil. Assim, em 2011, em conversa com a referida professora descobri as temáticas relativas às mulheres negras no período contemporâneo. No mesmo ano tive o primeiro contato com a organização de mulheres negras na Paraíba (*Bamidelê*) e afunilei

⁵ Este tópico se configura como um sucinto memorial da trajetória acadêmica da autora, permeado pela explicitação do processo de discussões e construção deste estudo. Assim, foi empregada na parte referente ao relato pessoal da autora a primeira pessoa do singular e na sequência da exposição da pesquisa e da conformação do trabalho se optou pela utilização da primeira pessoa do plural.

minhas pesquisas sobre o movimento político de mulheres negras, em âmbito nacional e local. Ainda em 2011 publiquei o primeiro artigo científico⁶ e continuei a produzir e publicar textos nos anos seguintes. Esse período foi extremamente importante na minha formação não apenas enquanto pesquisadora, mas também como professora de História.

Uma das reflexões iniciais, que incentivou as investigações sobre a temática proposta, partiu da prática pedagógica de uma docente/pesquisadora que vivenciou durante diversos momentos, nessa ação, como as representações da população negra na História influenciam diretamente a construção da identidade de alunos e alunas. Lembro-me de um dos episódios em sala, no ano de 2012, ministrando a aula para uma turma do 6º ano sobre o período “Pré-Histórico” e os estudos que afirmam o surgimento dos seres humanos no Continente Africano, surgiu entre os/as discentes comentários preconceituosos e insultos envolvendo as características físicas de alguns dos alunos. Nesse momento, interrompi a aula para discutir esse comportamento juntamente com toda a turma e busquei provocar alguns questionamentos sobre as questões étnico-raciais em suas realidades. No final da aula, uma das alunas, uma menina negra, me chamou para confidenciar que quando era “menor” pedia a sua mãe para que a colocasse “de molho na água sanitária” para que ela ficasse branca. Essas palavras mexeram comigo. Na ocasião tentei gerar na aluna um sentimento positivo sobre sua imagem, apesar da mesma afirmar que não pensava mais daquela forma.

Também, no final da graduação, algumas aulas de observação experienciadas cursando a disciplina de Estágio Supervisionado Docente III, ministrada pelo professor Antônio Carlos Pinheiro, resultaram na produção do texto “A Educação Antirracista e Antissexista no Brasil: alguns apontamentos sobre a representação das mulheres negras no ensino de história”, apresentado em cumprimento a uma das avaliações do curso e mais tarde publicado em periódico⁷. Nesse texto, analisei como as mulheres negras, personagens invisibilizados na História até pouco tempo, foram representadas nos discursos e práticas docentes em duas aulas temáticas de História observadas, nas quais a professora discutiu junto com os discentes a situação das mulheres negras no mercado de trabalho, principalmente, a permanência dessas mulheres como maioria no serviço doméstico no Brasil.

Foi partindo de tais reflexões que, no ano de 2013 a aspiração por ingressar no mestrado foi se definindo. Nesse sentido, encetei os estudos para elaboração de uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida. Inicialmente, pesquisei diversas linhas de pesquisa em vários

⁶ “*Estes passos vêm de longe*”: trajetória do Movimento das Mulheres Negras no Brasil Republicano.

⁷ *Cadernos Imbondeiro*. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Programas de Mestrado no Nordeste, entretanto, por motivos que envolviam questões de trabalho e familiares, decidi por tentar o ingresso no Mestrado em História na própria UFPB.

Assim, elaborei e submeti à seleção o projeto de pesquisa intitulado “Balanço historiográfico das produções acadêmicas acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, 2003-2013”, pois, procurei propor um objeto relativo aos meus interesses investigativos que estivesse em acordo com uma das linhas de pesquisa do programa. Desse modo, o objetivo do projeto era desenvolver um estado da arte das produções sobre História e Cultura Afro-Brasileiras nas Pós-Graduações em História e Educação, das IES na Paraíba, nos últimos dez anos de vigor da Lei nº10.639/03.

Contudo, com a aprovação e ingresso no programa, no desenrolar das reflexões no primeiro semestre de 2014, os interesses de estudo foram redirecionados e redefiniu-se outra problemática para a pesquisa, relacionada com os trabalhos produzidos ainda no curso de graduação. Nesse contexto, escrevi um novo projeto com o objetivo de investigar “As representações das mulheres negras em livros didáticos de História para o Ensino Fundamental: um estudo comparativo com base na Lei 10.639/03 (1993-2013)”, que foi apresentado na disciplina de Metodologia da História.

Com essa alteração, o processo dinâmico das mudanças acabou exigindo uma interferência no adequado amadurecimento de algumas leituras essenciais para a elaboração da nova proposta, resultando no afunilamento dos recortes e no refinamento das discussões para a pesquisa. Assim, dei continuidade aos estudos procurando por leituras mais específicas que tratavam sobre o conceito de representação e acerca dos estudos sobre os livros didáticos, contudo, ainda bem introdutórias nesse período inicial.

Dessa forma, pensando nas fontes para a pesquisa tentei entrar em contato com a Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, em específico com o órgão ou setor responsável pelos arquivos sobre a distribuição dos livros didáticos no estado. Nesse ínterim, tomei conhecimento, por meio de uma colega de estudo da graduação (Shara Medeiros), da existência do Arquivo da Gerência de Planejamento, Orçamento e Finanças (GPOF) do estado, no qual teria a possibilidade do acesso aos processos de compra de materiais didáticos para a Educação Básica.

Naquele momento, o contato com o arquivo parecia promissor. Mas, no decorrer das visitas e da consulta aos processos percebi que não havia nas fontes informações suficientes para que nosso *corpus* documental fosse composto, baseado na proposta metodológica de pesquisar os LDs mais distribuídos e, por conseguinte, de maior circulação nas salas de aulas paraibanas. Nesse sentido, tive acesso apenas aos processos mais recentes acerca da compra

de livros, especificamente, pelo Projeto Alvorada⁸, visto que a pesquisa nos processos mais antigos se tornou inviável, pois os documentos desse período não estavam organizados e higienizados, além de serem escassas as fontes da década de 1990.

Assim, busquei outro caminho para ter acesso às informações necessárias para desenvolver a pesquisa. Nessa perspectiva, com o aprofundamento das leituras acerca das produções sobre os livros didáticos no Brasil, cheguei à página na internet do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁹, a fim de conhecer melhor estes órgãos federais e seu funcionamento. Então, explorando os links das informações do programa contidos na página eletrônica encontrei o Sistema de Distribuição de Materiais Didáticos – SIMAD. Portanto, o SIMAD foi nosso *locus* de pesquisa nessa etapa, sendo fundamental para a delimitação dos recortes temporal e territorial do estudo.

1.2. A Construção do Objeto da Pesquisa

Em princípio, a proposta era trabalhar com um recorte temporal de 20 anos, tendo a Lei 10.639/03 como parâmetro comparativo na análise das obras didáticas, então, escolheríamos um LD do início da década de 1990, outro distribuído durante o processo de implantação da lei e outro mais recente, após a lei. Entretanto, as informações do SIMAD foram inseridas a partir de 2000 até o ano atual. Nesse sentido, entendemos a importância da lei 10.639, no contexto da educação e das políticas curriculares, mas, preferimos não ressaltar tal norma em detrimento de outros elementos que também influem sobre as mudanças e permanências nas imagens visuais de obras didáticas, como, por exemplo, o processo de produção e consumo do LD.

A respeito do recorte territorial, inicialmente, pensamos em trabalhar com a perspectiva de abarcar o estado da Paraíba como um todo, delimitando a escolha de cidades em todas as mesorregiões que também fossem polos das regiões de educação do governo. Todavia, a pesquisa neste recorte se mostrou inviável pela amplitude de informações a levantar até que chegássemos aos títulos dos livros mais distribuídos no estado, mesmo que

⁸ O Projeto Alvorada é uma ação instituída, em 2001, pelo governo federal em parceria com as esferas de governo estadual e municipal, além da sociedade civil organizada, o objetivo central do projeto é a redução da pobreza e das desigualdades regionais no país. Nesse sentido, a Paraíba foi um dos estados incluídos no projeto e uma das áreas de atuação do mesmo é a educação, em específico, programas de apoio ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio que entre suas ações está a compra de equipamentos para a escola (cadeiras, mesas, TVs, etc.) e materiais didáticos. Cf. <http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#1>. Acesso em: 14 jun. 2015.

⁹ Disponível no endereço: < <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico> >. Acesso em: 16 set. 2014.

fosse apenas uma amostragem. Desta feita, decidimos por demarcar o município de João Pessoa/PB¹⁰ para a realização da pesquisa dos LDs.

Acerca das metodologias de escolha do *corpus* documental, Choppin observa que

Levando em consideração a abundância da produção e das numerosas edições, o pesquisador, que empreende a análise de um corpus, limita-se, geralmente, por obrigação material ou por escolha, à análise de uma amostra. O mais freqüente, deseja deter-se somente nos manuais "os mais utilizados", mas não pode conhecer a quantidade de tiragem. É a associação de quatro critérios que podem, então, lhe dar uma indicação sobre a difusão de um livro escolar: a duração da vida editorial (diferença entre as datas da última e da primeira edição); o número de edições declaradas (mas a estratégia dos diferentes editores não é idêntica e a realidade das edições anteriores não é sempre assegurada); o número das edições indicadas pelas bibliografias; e, por fim, o número de exemplares conservados. (2002, p. 20).

Destarte, por meio do SIMAD, a investigação conseguiu descortinar os títulos dos livros didáticos de História distribuídos em escolas públicas estaduais, municipais e federais, na cidade de João Pessoa, nos anos de 2000, 2001, 2013 e 2014.

Desse modo, dividimos metodologicamente a fase do levantamento dos dados, para escolha dos LDs a serem analisados, em dois períodos, a partir de critérios pré-definidos, a saber: os anos de 2000 e 2001, como demonstrativo dos livros produzidos em fins de 1990, pois, procuramos investigar como as edições anteriores à década de 2000 veiculam as representações das mulheres negras nas imagens visuais; e os anos de 2013 e 2014, pois expressam as referidas representações nas imagens visuais dos LDs publicados em fins de 2010, com o intuito de comparar tais elementos nas obras didáticas de cada período.

Após a listagem de todas as obras didáticas, agrupadas nos anos de 2000-2001 e de 2013-2014, selecionamos uma coleção didática de cada período. De tal modo, nos aproximamos do critério de escolha dos livros didáticos “mais utilizados”, pois, apesar de não ter no sistema a informação sobre a quantidade das tiragens, mas, no contexto específico do SIMAD, temos as informações sobre a distribuição e a circulação dos LDs nas escolas. Assim sendo, consideramos que este se constitui em um critério de amostragem equivalente e válido. Então, com a definição das Coleções que seriam analisadas, também levamos em

¹⁰ Capital do estado da Paraíba, localizada na região Nordeste do Brasil - latitude: 07° 06' 54" S, longitude: 34° 51' 47" W, altitude: 47 m, área da unidade territorial: 211,475 Km². Segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, a população da cidade era de 723.515, com estimativa para 2014 de 780.738. Ainda, em 2012, as matrículas no Ensino Fundamental, na rede pública e privada de ensino do município, foram de 98.023, cerca de 15,6% do total de matrículas de todo o estado da Paraíba nesse nível de ensino. Destes 98.023 matriculados cerca de 67,6% pertenciam as escolas da rede pública de ensino presentes na cidade. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250750&search=||info%EF1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 14 jun. 2015.

consideração os anos das edições dos livros para definição do recorte temporal, assim, delimitando-o entre os anos de 1997 a 2014.

Inicialmente, cogitamos realizar a pesquisa das coleções no *Memorial do Programa Nacional do Livro Didático*¹¹, um projeto organizado na parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Básica (SEB), pois, entre os documentos que compõem o acervo estão os livros didáticos avaliados pelo PNLD, entre os anos de 1997 a 2010.

No entanto, procuramos outras maneiras para a aquisição de nossas fontes, visto que não possuíamos o tempo que seria necessário para concluir a pesquisa e análise dos LDs, pois, seria preciso fazer várias visitas ao memorial, pelo fato do mesmo estabelecer algumas regras restringindo a feitura da cópia dos materiais pertencentes ao acervo.

Assim, os livros foram adquiridos por duas vias: a coleção didática *História – Edição Reformulada*, da Editora FTD, publicada em 1997, foi obtida em dois sebos por meio de um site na internet, o livro para a 6ª série e os livros para a 7ª e 8ª séries; a coleção didática *Projeto Araribá História*, da Editora Moderna, com edição de 2010, foi obtida por meio de empréstimo dos livros do 7º a 9º anos.

1.3. Os Movimentos Sociais Negros e as Conquistas na Educação para as Relações Étnico-Raciais

Além disso, a construção do nosso objeto de pesquisa se fez a partir do aprofundamento dessas questões pensando a respeito da trajetória de lutas dos movimentos sociais negros pela representação da população negra no ensino de História, estabelecida a partir da participação desse grupo na História do Brasil e, ainda, pelo reconhecimento das matrizes africanas. Portanto, tomamos a Lei 10.639/03¹² como influência importante para o desenvolvimento de políticas públicas no tratamento das questões étnico-raciais na educação, no combate ao racismo no Brasil (SANTOS, 2005). Ainda, entendida como uma política que foi fruto de um processo de embates em diversas instâncias do governo e da sociedade civil organizada (ROCHA, 2013).

¹¹ <http://www.cchla.ufrn.br/pnld/>. Acesso em: 09 jun. 2015.

¹² A Lei 10.639/03 altera a LDB 9.394/96 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada, a obrigatoriedade do ensino sobre História da África e História e Cultura Afro-Brasileira. Por sua vez, destacamos que outra alteração foi feita no ano de 2008, através da Lei 11.645/08, incorporando a História e Cultura dos Povos Indígenas.

No artigo *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro* Santos (2005) trata da atuação do movimento negro na esfera da educação no período pós-abolição. Assim, o autor destaca que a educação formal significava para a população negra um meio de ascensão social e de mudanças das condições de desigualdades sociorraciais em que se encontravam após a abolição. Nesse sentido, as organizações negras que surgiram ainda no final do século XIX e início do XX, afirmavam em seus discursos a importância da escola e da aprendizagem escolar.

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca por instrução (educação formal) como fator de interação sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravidão, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. (SANTOS, 2005, p. 22).

Nesse ínterim, os intelectuais e militantes negros perceberam que as desigualdades raciais eram perpetuadas no âmbito escolar. Deste modo, a escola e, especificamente, o ensino de história estariam permeados pelos paradigmas eurocêntricos, em acordo com um sistema educacional que estava carregado pelo ideal de branqueamento da sociedade brasileira (SANTOS, 2005, p. 23).

Dessa forma, na segunda metade do século XX, os movimentos sociais negros começaram a questionar e reivindicar mudanças na educação brasileira, acerca das representações perpetuadas sobre a população negra, e a própria invisibilidade das questões raciais na escola. A historiografia sobre o tema tem indicado que foi a partir da década de 1970, que essas reivindicações se intensificaram na agenda dos movimentos negros. Assim, uma das reivindicações, na esfera educacional, era a “reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e Línguas Africanas.” (SANTOS, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, a partir das pressões exercidas pelos movimentos negros e das articulações políticas estabelecidas com alguns dirigentes mais sensíveis as questões raciais, foram sancionadas leis, em alguns estados e municípios¹³, que incluíam disciplinas como a História do Negro no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos Fundamental e

¹³ Leis Orgânicas dos municípios de Salvador - BA, Belo Horizonte - MG, Teresina - PI, Rio de Janeiro - RJ; Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul; Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará; Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe; Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe; Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo; Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí (SANTOS, 2005, p. 26-31).

Médio, principalmente, durante a década de 1990, no texto do Parecer nº 03/2004¹⁴ também é feito o relato dessa mobilização por diversos estados e municípios.

Assim, entendemos que a implementação da mencionada Lei colocou demandas relativas às representações da população negra em diversos espaços da sociedade, sobretudo, nos ambientes educacionais. Mas, apontamos a pertinência de problematizarmos esta norma, pois, ademais sua importância, como supracitado, é necessário lançarmos um olhar sobre a sua efetivação na esfera da prática educativa, a qual compõe as culturas escolares¹⁵.

De tal modo, traçamos considerações acerca das políticas curriculares que se relacionam diretamente com o nosso tema, tratando das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais*, além de outros documentos elaborados para nortear os currículos na Educação Básica, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Pois, estes são importantes referenciais para o currículo escolar que deve ser seguido nas escolas e que, com ressalvas, servem de orientação para a escolha dos conteúdos e problemáticas que devem, em tese, ser trabalhados nas escolas.

No Brasil, a década de 1990 foi um período de mudanças e de consolidação de uma recente redemocratização política. Nesse período o país vivenciou uma onda de movimentos pela garantia dos Direitos Humanos, num contexto de transição para uma economia neoliberal. Nesse sentido, algumas resoluções importantes foram instituídas em consonância com o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais, das quais citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹⁶ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁷.

Nessa perspectiva, observamos que o debate acerca da educação antirracista avançou de forma significativa nos anos 1990. Dessa forma, as autoras Abreu e Mattos (2008) afirmam que as discussões sobre a diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais foram iniciadas pelo Ministério da Educação (MEC) no final da década, e de tal modo começaram a

¹⁴ O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação trata da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que regulamenta a Lei 10.639/03 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

¹⁵ Numa definição simples do conceito, “Considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar.” (JULIA *apud* FARIAS, 2010, p. 167). Vidal e Schwartz (2010, p. 18) ressaltam a compreensão de Andre Chevel sobre a escola como instituição produtora de uma cultura própria e, num entendimento mais amplo, de “culturas”.

¹⁶ Lei nº 9.394 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

¹⁷ Os PCNs também foram instituídos no ano de 1996.

aparecer nas normatizações estabelecidas para a Educação Básica, especialmente na área de História.¹⁸

Assim, essas determinações legais são “fruto do encontro de múltiplas intenções e vontades” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6), pois, neste contexto, estão imersos inúmeros sujeitos sociais, entre os quais o governo, os movimentos sociais e os intelectuais, que não estão radicalmente dissociados.

Dessa forma, os PCNs introduziram no ensino, os conteúdos de História Africana e Afro-Brasileira, precedendo as diretrizes e, como observa Abreu e Mattos (2008, p. 6), estes documentos foram elaborados em governos de diferentes orientações políticas, assim, a conexão entre esses textos normativos pode indicar a força política crescente dos movimentos negros no país e a formação de um novo consenso, no campo pedagógico, sobre o “mito da democracia racial”. Nesse ínterim, também havia pressões de órgãos internacionais para que a discussão das questões raciais não fosse mais adiada.

A respeito da reflexão sobre o tratamento dessa problemática, Gomes (2005, p. 46) levanta alguns questionamentos pertinentes: “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?”. Nesse sentido, a autora destaca a importância de se considerar as dimensões subjetivas e políticas que atuam na construção da identidade racial negra.

Sobre o papel da escola e dos professores no combate às desigualdades sociorraciais no Brasil, Gomes afirma que

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 60, grifos da autora).

¹⁸ Destacamos que no estado da Paraíba o governo lançou os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, em 2007, e os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental, no ano de 2010. Os referenciais do Ensino Fundamental foram divididos em dois volumes: o primeiro tratava das Linguagens e Diversidade Sociocultural e o segundo da Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural. Assim, esses documentos curriculares elaborados localmente destacaram o trabalho com a diversidade cultural, sobretudo, as questões referentes a população negra e indígena, pois, foram produzidos com base nas normativas e nos documentos nacionais.

Outro ponto levantado no texto dos PCNs é a necessidade da ruptura com as imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra a população negra (BRASIL, 2004, p. 19). Assim, os materiais didáticos foram e são um dos mais importantes meios pelos quais essas representações negativas são veiculadas, se cristalizam na mentalidade das pessoas e se revertem em ações ou atitudes racistas ainda no ambiente escolar.

Segundo as diretrizes, as críticas às representações da população negra nos textos e nos materiais didáticos precisam ser feitas pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, ainda, podemos acrescentar que todos as pessoas envolvidos nas práticas educativas devem assumir essa responsabilidade, além das providências de todos eles a fim de corrigi-las (BRASIL, 2004, p. 20).

No contexto dessas práticas estão as pessoas que participam do processo de produção do livro didático, desse modo, é mister a compreensão do papel destes, no caso os profissionais das editoras, na conformação da materialidade¹⁹ do LD e como a mesma está implicada nas relações sociais instituídas.

Portanto, as políticas estatais que atuam sobre o currículo educacional e na produção dos livros didáticos são permeadas pela relação entre os governos, as editoras, os grupos sociais organizados e as pessoas envolvidas no processo educacional. Além disso, temos a discussão entre os saberes acadêmicos e os escolares.

Acerca da relação entre os saberes acadêmicos e os saberes efetivados nas disciplinas escolares, Gatti Jr. (2004, p. 27-28) destaca a centralidade dos livros didáticos até a década de 1990 como “instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional”, dessa forma, portavam os conteúdos a serem ensinados nas disciplinas e organizavam a própria prática dos docentes. Sobre esta relação da formação docente, o currículo e os livros didáticos, Oliveira (2003, p. 85) assevera que

Quando a formação inicial não cumpre esse papel, no Brasil, no mais das vezes, quem está fazendo essa seleção é o livro didático. Assim, deixam de ser um meio para o ensino, para transformar-se na própria disciplina, no que deve ser estudado.

No próximo tópico, aprofundamos nossas reflexões sobre as perspectivas teóricas que dialogam com este estudo. De tal modo, destacamos os conceitos de cultura histórica e cultura visual. No caso desta última, pretendemos ampliar nossas compreensões acerca das

¹⁹ Chartier trabalha o conceito de materialidade como as formas materiais (o papel, o formato, o número de páginas, o tipo de impressão, a estrutura do livro, os conteúdos), os suportes físicos que fazem o discurso existir. E, para ele, entender essas formas se torna essencial para compreensão dos princípios que regem as ideias. (*apud* TAKEUCHI, 2005, p. 75).

representações das mulheres negras nos livros didáticos e os processos de construções identitárias pelas quais podem passar os/as discentes na leitura dessas imagens visuais.

1.4. História Ensinada, Cultura Histórica e Cultura Visual: entretecendo conceitos

O presente objeto de pesquisa nos impõe algumas reflexões sobre conceitos plurais, complexos, e que, de certa forma, se imbricam. Nesse sentido, buscamos compreender como as representações sociais contidas nas imagens dos livros didáticos de História podem influenciar na constituição de práticas escolares e na produção de saberes que contribuem ou não para a construção de uma cultura histórica problematizadora de tais representações.

No início do século XX, ocorreu um processo de mudanças no conhecimento histórico que acompanhou as transformações que ocorriam na sociedade, principalmente, movimentos empreendidos pelos grupos sociais excluídos²⁰ que começaram a buscar seu lugar na sociedade e na História.

Nesta perspectiva, a autora Elaine Rocha (2000) destaca as transformações ocorridas na produção dos saberes históricos, pois,

esses **outros** fizeram um barulho suficiente para ameaçar a ordem que os excluía a ponto de impor questões aos investigadores sociais que deveriam ser consideradas seriamente sob o risco de – com a investigação do status de neutralidade de mais de dois terços da humanidade – se estar produzindo ficção no lugar de saber (ROCHA, p. 145, grifo da autora).

No início do século XXI, Zamboni evidenciou tais mudanças, ocorridas durante o século XX, na percepção da História ensinada, explicitando que naquele momento

longe de ser uma reprodução e uma perpetuação de heróis e memórias nacionais, os profissionais do ensino de História tem se preocupado em buscar o novo e o universal no cotidiano, recuperando a memória do homem comum e procurando novos caminhos de concepção do ensino. (2001, p. 109).

²⁰ A autora Elaine Rocha (2000) elenca uma série de acontecimentos, ocorridos durante todo o século XX, que contribuíram diretamente para o rompimento do paradigma que constituía o conhecimento histórico, este seria “o modelo eurocêntrico de sociedades civilizadas e colonialistas.” (p. 146). Entre estes acontecimentos estão, os conflitos mundiais (1ª e 2ª Guerras Mundiais), o processo de descolonização, as mudanças no mercado de trabalho, sobretudo com a inserção das mulheres, além das novas configurações na economia mundial, estes eventos compuseram o século XX. Neste sentido, Rocha (2000) ressalta que “influenciados por esses novos tempos, alguns historiadores se inseriram nas discussões interdisciplinares que procuravam entender a trajetória de suas sociedades e os problemas nelas emergentes.” (ROCHA, 2000, p. 146). Inseridos neste contexto, de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, os historiadores, assim como intelectuais de outras áreas das ciências humanas, começaram a atentar para as questões que surgiram com a emergência dos grupos sociais organizados, principalmente, o Movimento Feminista, o Movimento Negro e os movimentos de contestação, na segunda metade do Século XX.

Ainda, Albuquerque Jr. (2012) tratando do papel da História ensinada na atualidade, afirma que

é a partir dessas e muitas outras mudanças significativas no próprio processo histórico e de transformações paradigmáticas no campo do conhecimento que devemos refletir sobre para que serve a história hoje, que utilidade social podem ter a produção e o ensino do saber histórico em nossos dias (p. 30).

Destarte, entre as funções atuais da História elencadas pelo autor, a saber, a construção do passado, a desnaturalização do tempo presente; ressaltamos a função da formação dos sujeitos e das suas subjetividades. Nesse sentido, Albuquerque Jr. coloca algumas questões pertinentes, como “que tipo de pessoas a história se propõe a formar hoje? Que modelos de subjetividades são veiculados ou devem ser veiculados, de forma majoritária, pela historiografia e pelo ensino da história?” (2012, p. 31-32). São questões que não podem ser respondidas de forma simples, pois envolvem uma diversidade de fatores e posições²¹. Contudo, alguns pontos devem ser ressaltados na aprendizagem histórica que incidem nas suas funções, como a instrução para a alteridade, a aceitação e a convivência com o diferente, a autonomia das subjetividades e a feitura de defeitos nas memórias (Idem).

Nessa perspectiva, nosso objeto de pesquisa foi elaborado partindo de indagações demandadas no presente. Assim, poderíamos pensar nosso estudo demarcado como uma História da Educação Escolar do Tempo Presente, relacionando os macros campos de pesquisa da História da Educação²² e da História do Tempo Presente²³.

Ainda, no século XX, a hierarquização posta com a institucionalização do saber histórico no século XIX, entre o conhecimento histórico *produzido* na Academia e a História ensinada como atividade secundária de *reprodução* do saber histórico acadêmico, foi colocada na pauta de discussões. Portanto,

²¹ O próprio problema da subjetividade é sintomático nessa discussão, pois, é recolocado no debate, após o aprofundamento teórico-metodológico pelos historiadores que superaram o cientificismo, no século XIX, e os modelos marxistas que reivindicaram certa objetividade científica.

²² A História da Educação constituiu-se primeiramente como disciplina escolar, produzindo saberes que tratavam da história das ideias pedagógicas tendo a função prática na formação de professores e pedagogos. Posteriormente, as pesquisas em História da Educação sedimentam-se e torna-se um campo de pesquisa especializado (FONSECA, 2003, p. 56).

²³ Que se constitui como um campo teórico-metodológico na história, especificamente em 1978, com a criação do *Institut d'histoire du temps présent* (IHTP), na França. A partir da criação do instituto, esse campo de pesquisa ganhou destaque como um novo espaço de debate dentro do saber histórico, trazendo discussões sobre a possibilidade de o historiador escrever sobre o tempo presente ou recente, em que o mesmo esteve inserido, sem que isso comprometesse a legitimidade do seu trabalho.

Ao ser radicalizada, essa concepção levou muitos a considerar o saber escolar um saber de "segunda", inferior ao conhecimento científico, porque resultante de simplificações necessárias para o ensino a crianças, adolescentes ou adultos ignorantes, o que contribuiu para acirrar preconceitos em relação à educação escolar, com consequências perversas para o desenvolvimento das práticas educacionais. (MONTEIRO, 2003, p. 11)

Todavia, a discussão foi ampliada por intelectuais como Andre Chevel que destacou a constituição complexa da disciplina escolar, por meio de uma série de conhecimentos que vão além da reprodução e até de uma “transposição didática”, entendida como produção de um conhecimento simplificado e inferior. Assim, as diferenças entre os conhecimentos científico e escolar não se pautaria numa hierarquização epistemológica, mas teria conotações sociais diferenciadas. Ademais,

as críticas à ‘transposição didática’ não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais (BITTENCOURT, 2004b, p. 38)

Dessa forma, há um entendimento da função do conhecimento como instrumento de poder utilizado pelos setores da sociedade para legitimação destes.

Considerando também as relações de poder intrínsecas à escola, o autor argumenta em favor da produção de um saber próprio desta instituição, assim, as disciplinas escolares são concebidas como parte integrante da cultura escolar em relação com a cultura da sociedade (CHERVEL, 1990, p. 184).

Nesse sentido, as disciplinas escolares não estão restritas a utilização de metodologias para “passar” didaticamente um conteúdo produzido nos âmbitos acadêmicos, ou o conhecimento científico. Todavia, há uma relação complexa de integração entre métodos e conteúdos, sendo a seleção desses feita a partir de um múltiplo “sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna” (BITTENCOURT, 2004b, p. 39).

De acordo com Chevel

Tudo muda, evidentemente, a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações. Pois as disciplinas de ensino são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. Sua constituição e seu funcionamento colocam de imediato ao pesquisador três problemas. O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a “vulgarizar” as ciências ou a adaptar à

juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?

Terceira e último problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. (CHEVEL, 1990, p. 183-184).

Portanto, nos localizamos nesse entremeio discursivo, pois, ao mesmo tempo em que consideramos uma relação entre “as ciências de referência”, segundo Chervel, e sua influência nas disciplinas escolares, ou o que se ensina nas escolas, entendemos que essa relação é permeada por outros fatores que compõem as disciplinas e o conhecimento escolar.

Entre tais fatores está a compreensão de que as práticas, os valores e os conhecimentos que são circunscritos, de forma especial, no âmbito da escola, sobretudo nas disciplinas escolares, “são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola.” (FARIAS, 2010, p. 167).

Dessa forma, alargamos nosso entendimento sobre as culturas escolares, incluindo em nossa análise os embates em torno das representações dos sujeitos no conhecimento escolar, principalmente por aqueles que foram excluídos desses saberes. Assim, os saberes históricos e suas funções sociais precisam ser entendidas na relação da cultura histórica com as culturas escolares, produzindo uma cultura histórica escolar engendrada no fazer da História ensinada.

Acerca do diálogo entre os conceitos de cultura escolar e de cultura histórica, Ana Elizabete Farias (2010) ressalta que

é importante que os conteúdos ensinados na escola guardem uma relação direta com a realidade mais próxima, realidade essa que deve se apropriar de todo o conhecimento produzido, social, político, cultural e economicamente, a partir das próprias formas de ver, sentir e viver o mundo (p. 170).

Segundo Neves (2001) a cultura histórica pode ser concebida como a construção da identidade social por uma comunidade a partir do conhecimento histórico que esta tem de si mesma, pautada em uma visão crítica do processo histórico no qual está inserida. Para a autora, o ensino de História teria um papel fundamental nessa construção, além da participação da comunidade, entre os quais deveria haver uma relação de complementaridade.

Em entrevista para a pesquisa da tese de doutorado do autor Décio Gatti Jr., Neves destaca, em uma de suas falas, a respeito do livro didático como veiculador de memória

nacional, que a construção das representações ou dos “mitos” criados sobre determinados grupos sociais, como a “mulata” e o “malandro” pautados na ideia da miscigenação racial, “não são nem da escola, nem do livro didático”. Segundo a autora, “elas estão presentes nos outros meios de comunicação e que são mais fortes do que a própria escola.” Assim, “um dos papéis da escola seria discutir isso e colocar essas coisas no lugar (NEVES, 1997, p. 55).” (apud GATTI Jr., 2004, p. 112).

Portanto, o livro didático enquanto artefato cultural que faz parte das culturas escolares expressa às representações impostas nas disputas dos grupos sociais para a definição das “verdades” que irão comunicar. Nesse sentido, o livro didático mantém uma ligação com o presente (XAVIER; CUNHA, 2012, p. 125). No contexto das culturas escolares, o LD funciona como mediador entre um currículo normatizado e seus usos, inserido nas práticas escolares cotidianas e na trama da produção dos saberes históricos e dos escolares.

Assim, o livro didático é um instrumento privilegiado na construção de identidades. E, as imagens visuais nele contidas compõem uma cultura visual no âmbito do espaço escolar, construindo social e culturalmente as práticas e as experiências do ver, a nós mesmos e aos outros. Nessa perspectiva, Tourinho (2011, p. 4) destaca que a educação da cultura visual relaciona as abordagens da arte e das ciências sociais “visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades.”

De acordo com a autora, na perspectiva da educação da cultura visual, a escola teria a função de capacitar professores e alunos “para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens.” (TOURINHO, 2011, p. 4). A visualidade como experiência social e cultural do ver influencia a construção das identidades e das subjetividades das pessoas na prática educativa.

As imagens, como eixo de articulação de significados e sentidos sobre quem somos, como nos vemos, como vemos o outro e como operamos no mundo, são temas a serem debatidos e elaborados com vistas a compreender e explorar seus usos e funções na formação escolar dos indivíduos. (TOURINHO, 2011, p. 5).

Portanto, entendemos que as representações imagéticas das mulheres negras nos livros didáticos estão cheias de significados socioculturais, sendo vistas e interpretadas a partir da utilização da memória visual e histórica construída pelas pessoas que fazem suas leituras. Dessa forma,

As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. (MARTINS, 2011, p. 19).

Além disso, essas imagens formam as identidades socioculturais, destarte,

Cabe aqui lembrar as palavras de Hall (2000, p. 109) quando afirma que as identidades têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (MARTINS, 2011, p. 17).

Choppin destaca a imagem idílica da realidade colocada pelo livro didático, assim, “revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face” (2002, p. 22).

Propomos, assim, elaborar leituras das imagens visuais das personagens femininas negras nos conteúdos da História do Brasil dos LDs pesquisados. Desse modo, as discussões sobre as principais representações das mulheres negras construídas, sobretudo pelos discursos literários e historiográficos, no século XIX, que trataremos no terceiro capítulo, são um dos definidores dos nossos critérios metodológicos na escolha das imagens visuais dos LDs. Então, escolhemos trabalhar com vinte imagens (das duas coleções didáticas) que retratam as mulheres negras para perceber as representações em formas e espaços que deslocam ou não as interpretações tradicionais no contexto do livro didático.

Portanto, a construção deste estudo se efetiva em tais reflexões e seguimos organizando nossos aportes conceituais e metodológicos a fim de produzir uma história que está imbricada com outras histórias, do livro didático, das representações, da História ensinada.

Neste capítulo introdutório, delineamos os caminhos percorridos no processo de investigação, além disso, explicitamos a conformação do objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, *As Imagens Visuais nas Coleções Didáticas de História: Fonte e Objeto da Pesquisa (1997-2014)*, tratamos panoramicamente das especificidades dos livros didáticos analisados e dos contextos de suas produções, com fins de compreender todas as dimensões que compõem este artefato e implicam nas relações sociais e de poder que

perpassam as práticas e representações, como múltiplos sentidos dados ao real, fabricadas nas culturas escolares.

No terceiro capítulo, *Algumas Representações Femininas na Historiografia e na Literatura Didática; “Velhas” e “Novas” Perspectivas*, analisamos a construção de algumas imagens femininas, no Brasil, para pensarmos como essas mulheres foram retratadas em algumas obras literárias, historiográficas e na produção sobre a literatura didática. Portanto, ressaltamos as “velhas” perspectivas que construíram imagens sobre as mulheres e determinaram seus lugares, no contexto de uma sociedade patriarcal e escravista, no século XIX. Assim como, representações baseadas nas relações raciais e de gênero construídas na interpretação culturalista de Gilberto Freyre (1933). E as “novas” perspectivas elaboradas pelos estudos historiográficos que deram visibilidade as mulheres como agentes históricos, nos séculos XX e XXI. Por fim, fazemos um balanço das produções que trataram sobre as representações femininas na literatura didática, nas últimas décadas.

No quarto capítulo, *Representações Femininas Negras na História do Brasil em Duas Coleções Didáticas, Períodos de 1997-2001 e 2010-2014*, perpetrarmos as possíveis leituras sobre as representações iconográficas de mulheres negras identificadas nas imagens visuais das coleções didáticas analisadas. Nesse sentido, procuramos entender a composição das imagens inseridas na lógica de produção do LD, explorando as funções pedagógicas que lhes foram atribuídas. Além disso, observamos, comparativamente, as mudanças e permanências nas representações iconográficas das mulheres negras nas coleções dos anos destacados.

2

AS IMAGENS VISUAIS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA: FONTE E OBJETO DA PESQUISA (1997-2014)²⁴

Até a segunda metade do século XX, as pesquisas em âmbito internacional sobre os livros didáticos foram marcadas, como destaca o autor Alain Choppin, pela grande dificuldade no levantamento das produções didáticas, visto que grande parte dos acervos em muitos países não haviam sido preservados e catalogados, tendo se perdido ao longo do tempo.

Os trabalhos, os mais acadêmicos, que tratam dos manuais antigos não aparecem antes de 1960, nos países anglo-saxões (Inglaterra e Estados Unidos, essencialmente), na Alemanha, nos Países Nórdicos, no Japão e na França. Esses trabalhos inscrevem-se em um contexto peculiar: as sequelas da Segunda Guerra Mundial, a descolonização, a "Guerra Fria", a democratização dos sistemas educativos e a sensível aceleração dos progressos técnicos colocaram em questão um certo número de valores tradicionalmente admitidos. (CHOPPIN, 2002, p. 10).

O autor relaciona o início dos interesses dos estudos sobre livro didático ao desenvolvimento do campo de pesquisa em História da Educação e a importância crescente dada pelos historiadores às questões educativas. (CHOPPIN, 2002, p. 12-13). Ainda, ao desenvolvimento do campo de pesquisa da História do Livro, ao armazenamento dos documentos e a criação dos bancos de dados em muitos países.

Dessa forma, entre as décadas de 1960 a 1980, foram produzidos muitos estudos que tinham como metodologia a análise de conteúdo dos manuais e se ativeram a tratar acerca das questões ideológicas presentes nestes. As produções desse período são analisadas pelo autor como estudos superficiais e até mesmo com conclusões infundadas (CHOPPIN, 2002, p. 11).

Portanto, é na década de 1970 que os manuais didáticos são tomados com importância como fonte para os historiadores da educação em diversos países, inclusive no Brasil, como acentua Oliveira (2003). Consolidando-se, até mesmo, como um campo de estudos próprio, com as primeiras publicações de relevo na década de 1980. Até a década de 1990 as

²⁴ Neste capítulo trabalhamos o recorte temporal delimitado a partir dos anos de publicação das edições das coleções didáticas analisadas e da sua distribuição nas escolas públicas do município de João Pessoa/PB.

produções focavam a questão das ideologias nos LDs²⁵, sendo muitos destes trabalhos publicados, sobretudo, no período da ditadura civil-militar no país (1964-1985).

Zamboni (2001, p. 106), apresentando um panorama de pesquisas no campo do ensino de História, ressalta a trajetória dos estudos desde os relatos de experiência, com extensa produção na década de 1970. Ainda, nos trabalhos de 1980 prevaleceram os discursos educacionais que trataram das dimensões sociopolítica e ideológica presentes na prática pedagógica. Segundo a autora, na década de 1990, as discussões começaram a apontar para reflexões com maior profundidade teórica.

Neste contexto, Munakata (2011, p. 12) afirma no prefácio do livro de Kênia Moreira e Marilda da Silva que até recentemente os estudos sobre livros didáticos eram vistos com desconfiança e incredulidade.

Munakata (2012) assevera que a tese de Circe Bittencourt (1993), apresentada na década de 1990, foi um marco para os estudos no campo. Assim, funcionou como um impulso inicial, havendo um aumento considerável nas produções nos anos seguintes, pois, a autora trouxe inovações nas problemáticas sobre os manuais escolares para além da denúncia da ideologia subjacente a estes (MUNAKATA, 2012, p. 183).

A tese, publicada tardiamente como livro em 2008 (BITTENCOURT, 2008), tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material. (MUNAKATA, 2012, p. 183).

A tese de Circe Bittencourt teve influências das produções internacionais, principalmente dos autores franceses Andre Chevel, Alain Choppin e Roger Chartier, que discutiam essas novas questões que envolviam os livros escolares, inseridos nas renovações teórico-metodológicas que focavam as dimensões plurais relacionadas à esfera cultural.

Oliveira (2003, p.125) destaca que “esse trabalho de 369 páginas, incluindo a Bibliografia, é grandioso. A diversidade de aspectos de que a autora trata [...] é notável.”, além de demonstrar a complexidade do livro didático como objeto de estudo.

Nesse sentido, colocou-se a necessidade de entender os aspectos que envolvem os livros didáticos de História, no Brasil, a saber: *as políticas editoriais* (o processo de produção); *as políticas comerciais* (o mercado e a comercialização); *as políticas públicas* (a

²⁵ Algumas dessas obras são: *Mentiras que parecem verdades* de Umberto Eco e *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* de Maria Nosella.

avaliação, a escolha, a compra e a distribuição dos livros didáticos pelo Estado); e *os usos do livro didático* (CHOPPIN, 2004) (MOREIRA; SILVA, 2011).

Nas últimas décadas, as reflexões propostas sobre o livro didático como artefato cultural, propicia o entendimento deste enquanto objeto e fonte de pesquisa que precisa ser historicizado, compreendido como “objeto fabricado” produzido em determinado tempo, lugar e em determinadas relações de poder. Assim, os livros didáticos fazem parte das culturas escolares e dizem muito sobre estas.

Choppin define o livro didático por “um conjunto extenso de conteúdos do currículo, com uma progressão em unidades e lições, propiciando usos coletivos e individuais”, compondo um dos tipos dos livros escolares (*apud* MOREIRA; SILVA, 2011, p. 17).

O livro didático enquanto instrumento pedagógico utilizado nas instituições escolares se constitui num mediador entre os currículos oficiais prescritos e os currículos “reais” ou efetivados nas práticas pedagógicas (BITTENCOURT, 2004b, p. 72) (CASSIANO, 2004, p. 33). Assim, seu uso na prática dos contextos pedagógicos específicos pode subverter os currículos prescritos.

Também, funcionando como um mediador dos currículos, que expressam os saberes instituídos oficialmente, os saberes da prática docente e os saberes discentes, “carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 314).

Para entendermos o livro didático enquanto fonte de pesquisa, procuramos explorar a discussão das dimensões econômicas, políticas, educacionais, que o envolvem e implicam diretamente no processo de produção deste material didático. Miranda e Luca (2004, p.311) afirmam que “a produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras.”.

Essa “natureza” múltipla dos livros didáticos interfere no processo de investigação, pois, é necessário que o pesquisador que utiliza os livros didáticos como fonte esteja atento a todos os aspectos que os envolvem, uma vez que, a desconsideração de tais dimensões pode acarretar em prejuízo para o estudo e para sua compreensão.

Dessa forma, o historiador francês Alain Choppin assevera que

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente,

um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. (2002, p. 13).

Nesse sentido, tais dimensões dos LDs podem ser compreendidas em duas principais etapas, constituídas pelo processo de produção e pelo processo de análise, escolha e distribuição destes nas escolas públicas. Assim, esses dois processos envolvem diretamente três principais entes: as editoras de livros didáticos, o Estado e as instituições escolares.

A esse respeito, Ferreira e Franco (2008) fazem uma síntese explicitando a segunda etapa do processo que corresponde a análise, a escolha e a distribuição do LD.

Atualmente, a rede pública adquire seus livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC, seja para o ensino fundamental, seja para o ensino médio – neste último caso, trata-se do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A cada três anos os livros são apresentados pelas editoras, são analisados por pareceristas da área designados pelo PNLD e, quando são aceitos, passam a constar do *Guia de livros didáticos*. Nele os professores da rede pública escolhem o livro que adotarão no próximo ciclo de três anos, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) negocia a compra com as editoras. No ensino fundamental, cada aluno tem direito anualmente a livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia; no ensino médio, a livros de língua portuguesa, matemática, história, biologia, química, geografia (a partir de 2008) e física (a partir de 2008). (p. 82, grifos das autoras).

Vale destacar que as funções do Ministério da Educação (MEC) dizem respeito ao planejamento e normatização do programa e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) cabe a parte administrativa e executora das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras. Assim, essa segmentação na atuação das instâncias que compõe o PNLD acaba acarretando em problemas sistêmicos para a efetivação do programa. Estes problemas são identificados, principalmente, entre as etapas da avaliação dos livros, da escolha pelos/as professores/as e a distribuição dos LDs solicitados por eles/as (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126).

Para entendermos melhor a dimensão atual das políticas estatais sobre o livro didático, no Brasil, apresentamos alguns dados estatísticos de compra e distribuição do PNLD, disponibilizados pelo FNDE. De acordo com a AbreLivros²⁶ (Associação Brasileira de Editoras de Livros Escolares), no ano de 2014 foram comprados 137,8 milhões de exemplares de livros didáticos, dados sobre a aquisição dos LDs pelo Estado anunciados pelo FNDE.

²⁶ Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5248-fnde-compra-1378-milhoes-de-livros-didaticos-para-2014>. Acesso em: 01 jun. 2015.

No ano de 2013²⁷, o PNLD fez a aquisição completa dos livros dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º) para a utilização no ano letivo de 2014. Assim, dos 137,8 milhões de LDs, mencionados acima, 75,6 milhões foram destinados para esses anos escolares. Desta tiragem, observando mais de perto, temos quatro principais grupos editoriais dominando o mercado das coleções didáticas vendidas para o Estado.

TABELA 1 – Editoras e tiragem de LDs para os anos finais do Ensino Fundamental (PNLD/2014)

EDITORAS E GRUPOS	TIRAGEM 6º ao 9º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)
FTD (Grupo Marista)	17.670.013
MODERNA (Grupo Santillana)	16.969.705
ÁTICA/SCIPIONE (Grupo Abril)	12.368.189
SARAIVA (Grupo Saraiva)	10.491.356

Fonte: Tabela de Ensino Fundamental e Médio – Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia (PNLD/2014). Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 01 jun. 2015.

A **Tabela 1** nos mostra, em destaque, as referidas editoras que se constituíram, no ano de 2013, os quatro grupos com maior vendagem de materiais didáticos para o Estado brasileiro. Entre estas estão as duas editoras produtoras das coleções didáticas em tela neste estudo. Percebemos que quatro grandes grupos editoriais com capitais internacionais mantêm o controle do mercado de livros didáticos no país.

TABELA 2 – Editoras e os preços negociados dos LDs por exemplar (PNLD/2014).

EDITORAS E GRUPOS	R\$ / EXEMPLAR
FTD (Grupo Marista)	6,61
MODERNA (Grupo Santillana)	7,12
SARAIVA (Grupo Saraiva)	7,17
ÁTICA/SCIPIONE (Grupo Abril)	7,30/7,59

Fonte: Tabela de Ensino Fundamental e Médio – Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia (PNLD/2014). Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 01 jun. 2015.

²⁷ Destacamos os dados do PNLD/2014, pois o PNLD/2015 foi apenas de reposição para os anos finais do Ensino Fundamental, os quais tem destaque nesse estudo.

A **Tabela 2** demonstra os valores de aquisição do Estado por exemplar. Assim, as editoras com maior vendagem apresentam preços competitivos em relação a outras editoras que tiveram livros adquiridos por até R\$ 18,91.

TABELA 3 – Valores totais de compra de materiais didáticos pelo PNLD/2014.

EDITORAS E GRUPOS	VALOR TOTAL / R\$
ÁTICA/SCIPIONE (Grupo Abril)	235.109.166,97
MODERNA/Richmond (Grupo Santillana)	226.277.426,31
FTD (Grupo Marista)	188.839.312,07
SARAIVA (Grupo Saraiva)	173.287.433,24

Fonte: Tabela de Ensino Fundamental e Médio – Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia (PNLD/2014). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 01 jun. 2015.

Por fim, na **Tabela 3** ressaltamos os valores totais, por editora, envolvidos na negociação com o Estado. Assim, esses quatro grupos editoriais ficaram com 73,03% do capital total negociado pelo PNLD em 2014. De tal modo, os cerca de 27% restantes foram distribuídos entre as outras 21 editoras das quais o Estado adquiriu materiais didáticos.

Choppin (2002) trata da grande quantidade de títulos disponíveis no mercado nos países nos quais a produção dos livros didáticos está a cargo de editoras privadas, nesse sentido, notamos nos dados estatísticos o considerável número de títulos que as editoras colocam no mercado.

O FNDE, em outra publicação, destaca números gerais do programa, de 2003 até 2012, ressaltando o número de alunos beneficiados, de escolas beneficiadas e do investimento em aquisição, distribuição e controle de qualidade, nos anos letivos de 2004 a 2013 (Anexo 1). Ainda, os dados estatísticos do PNLD/2015 por unidade da federação revelam tais números no estado da Paraíba (Anexo 2).

A partir de todos os dados explicitados percebemos a extensão e o peso do capital do Estado no mercado editorial dos livros didáticos no país. Observamos, dessa forma, o controle da indústria editorial por poucos grupos que detêm as maiores participações no mercado e, conseqüente, a maior parte dos recursos injetados pelo Estado nesse setor.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais influíram sobre essa área comercial, principalmente, com mais efetividade na década de 1990, pois, naquele momento a educação brasileira passou por importante processo de mudanças em suas políticas. Esse processo decorreu da abertura política e a “democratização”, com suas ressalvas, da educação que se

iniciou no país em meados do século XX, principalmente na década de 1970 (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 17-18).

Anteriormente, em 1966, houve a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), que se constituiu como uma “política de financiamento de LD para crianças carentes”, expandindo o consumo e intensificou a utilização destes no país. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 30-31).

Nesse contexto, o livro didático assumiu um papel central no suprimento das deficiências dessa “democratização”, ou o que Gatti Jr. denomina de “massificação”²⁸, pois com o aumento do acesso à educação básica e a ampliação dos anos de estudo, com a LDB de 1971, houve uma insuficiência de docentes nas salas de aulas fazendo com que os manuais assumissem esse papel de destaque no processo de ensino (GATTI Jr., 2004, p. 195-202).

Portanto, a massificação do ensino e do uso do LD, na década de 1970, teve relações diretas com as mudanças no mercado editorial quanto às melhorias das técnicas e a modernização deste setor industrial que tiveram incentivo direto do governo federal, como ressalta Miranda e Luca (2004).

Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. (p. 125).

Assim, o livro didático se constitui como um objeto fabricado, um produto cultural. Implicado, assim, em determinadas relações técnicas, mercadológicas e de consumo. Uma mercadoria marcada pela indústria cultural.

Enquanto objeto fabricado, difundido e “consumido”, o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Dessa forma, as mudanças nos textos e imagens visuais nas edições ou reedições dos LDs não ocorrem somente por causa de mudanças nos programas, mas as técnicas de

²⁸ Para Gatti Jr. (2004, p. 196) o processo de expansão da educação básica brasileira, na década de 1960, não ofertou uma escola de qualidade para as classes populares, representando uma disparidade em igualdade de condições entre esta população e os grupos abastados da sociedade. Assim, a educação democrática não se efetivou no Brasil. Portanto, o termo massificação representaria “melhor o processo vivenciado por milhares de crianças e jovens brasileiros no decorrer das décadas de 1960 a 1990.”

produção da época, das regras de mercado e os usos atribuídos a estes (CHOPPIN, 2002, p. 15). O livro didático deve ser entendido a partir de um conjunto de elementos materiais que o compõem (GASPARELLO *apud* XAVIER; CUNHA, 2012, p. 124).

Nesse sentido, analisamos algumas das mudanças nos elementos que compõem a materialidade das obras estudadas, como o tipo de papel, o formato e a diagramação, visto que se trata de duas coleções com mais de uma década de intervalo entre suas produções. Ainda, essas diferenças nos períodos de cada coleção didática nos remeteram não apenas a análise das mudanças curriculares colocadas em cada uma das décadas, mas também aos aspectos da materialidade que tiveram relação com as mudanças nos âmbitos da produção e do consumo, como campos que também se relacionam.

Assim, ratificamos as reflexões de Choppin (2002, p. 22) quando afirma que “Há, portanto, nos manuais também uma leitura em espelho! Mas o que é “marcante”, não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia.”. Portanto, a feitura de um LD “não é ‘um puro ato pedagógico’; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial....” (CHOPPIN, 2002, p. 21).

O autor discute o livro didático como depositário de conteúdos educativos, mas também passa a ser pensado além de sua funcionalidade pedagógica, concebido ainda como “produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.” (CHOPPIN *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 69).

Nessa perspectiva, Xavier e Cunha destacam a dimensão do livro didático “como espaço de lutas de representações” (2011, p. 125), assim, essas “relações de poder” envolvem os grupos dominantes da sociedade, que sempre estiveram presentes nos textos e nas imagens visuais dos manuais, e os grupos dos “vencidos” ou dos silenciados os quais a ausência nos LDs tem sido sistematicamente denunciada, principalmente, pelos movimentos sociais, desde meados do século XX.

Choppin (2002) ressalta que a existência dos manuais se dá pelos usos que fazemos deles. Além da compreensão da sala de aula como um espaço de leituras conflitantes do livro didático. Ainda, Bittencourt (1996) trata das práticas de leitura e as relações que os leitores estabelecem com o texto.

Partindo destas discussões adentramos na exposição das etapas de pesquisa das fontes deste estudo. Acerca do processo de delimitação dos documentos, realizamos o mapeamento dos livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental (atuais 6º a 9º anos) com

maior distribuição nas escolas públicas federais, estaduais e municipais da cidade de João Pessoa/PB, entre os anos de 2000 a 2014. Nesse sentido, consideramos o período em que essas produções, possivelmente, estavam em circulação nas instituições de ensino, elencando duas Coleções Didáticas de História para o desenvolvimento deste trabalho.

Dessa forma, o levantamento das fontes para a pesquisa foi realizado no sítio eletrônico desenvolvido pelo FNDE²⁹. Nesse endereço na internet o FNDE disponibiliza as informações referentes à distribuição de materiais didáticos pelo MEC, em todo o território nacional. Assim, os dados estão agrupados no **Sistema do Material Didático - SIMAD** (Anexo 3), no qual fizemos a consulta com a utilização dos filtros presentes no sistema.

Nesse sentido, preenchemos os filtros referentes: aos **anos** que demarcamos para a pesquisa (2000/2001/2013/2014); ao **programa** com o qual trabalhamos, o PNLD; a **esfera** de governo, nesse caso, deixamos sem preenchimento para termos o acesso às informações referentes às instituições escolares das três esferas de governo presentes na cidade de João Pessoa; além disso, preenchemos a unidade federal (**UF**) e o referido **município**. Optamos por não escolher filtros indicativos do **tipo de entidade** (escolar geral, escolas indígenas, SEDUC, SEMED, regional, reserva técnica) e **localização** (urbana e rural), desse modo, os dois filtros permaneceram com a indicação TODOS. No anexo quatro³⁰, podemos observar como foram conformados os filtros para a pesquisa.

Ainda, como pode ser observado no anexo seis, há a opção de exportação dos dados para os suportes dos programas *Excel* e *PDF*, assim, estamos utilizando essa alternativa para resgatar os dados do site e os salvar como documentos. Interessante ressaltar que o sistema também traz informações acerca das escolhas dos LDs feitas pelos/as docentes das escolas.

O levantamento documental do período de 2000-2001 contou com 227 arquivos documentais, correspondentes ao número das escolas pesquisas no SIMAD que continham os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), nesses dois anos. O levantamento do período de 2013-2014 teve 272 arquivos, visto que nesse período houve um aumento na quantidade de escolas na cidade. Nestes documentos identificamos os livros didáticos de História distribuídos para cada série/ano, em cada instituição.

²⁹ Cf. <https://www.fnnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>.

³⁰ De tal modo, fizemos o levantamento dos dados do município de João Pessoa. Como nos mostra o anexo quatro, após os filtros preenchidos, indicamos a cidade e clicamos no ícone confirmar (à direita da página). Em seguida, aparece (no espaço abaixo da tela) a listagem das escolas estaduais nas quais foram distribuídos livros naquele ano. Ao lado de cada entidade listada podemos ver um ícone, em formato de uma lupa sobre um papel, que ao clicarmos nos dá acesso a uma nova página exclusiva daquela instituição escolar, com informações gerais sobre a mesma (Anexo 5). Nesta página temos acesso aos dados da entidade, num quadro acima, e a listagem dos livros de cada disciplina distribuídos para a escola, num quadro abaixo, este último identifica a série/ano, o “objeto”, que se constitui da obra didática, e a quantidade de “objetos adquiridos”.

A seguir expomos no **Quadro 1 e 2** a listagem geral dos títulos dos livros didáticos de História que identificamos no levantamento inicial, por recorte de período, assim como, as quantidades de exemplares distribuídos em cada ano e o total, com fins de demonstrar a proporção quantitativa na distribuição dos livros escolhidos para a análise em detrimento dos outros títulos.

QUADRO 1 – Coleções Didáticas distribuídas nas escolas públicas de João Pessoa (2000-2001)

TÍTULO DAS COLEÇÕES E EDITORAS/AUTORES³¹	SÉRIE/ANO	Nº DE EXEMPLARES NO ANO LETIVO DE 2000	Nº DE EXEMPLARES NO ANO LETIVO DE 2001	TOTAL EXEMP.
HISTÓRIA – EDIÇÃO REFORMULADA (Editora FTD/ José Martins)	5ª a 8ª	10.854	11.971	22.825
HISTÓRIA PASSADO E PRESENTE – HISTÓRIA INTEGRADA (Atual Editora/ Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto)	5ª a 8ª	1.013	1.004	2.017
HISTÓRIA: PASSADO PRESENTE (Atual Editora/ Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto)	5ª a 8ª	1.042	804	1.846
BRASIL UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO: PROJETO ALTERNATIVO (Editora Brasil/ José Rivair Macedo e Mariley Oliveira)	5ª a 8ª	856	794	1.650
HISTÓRIA GERAL (Editora Moderna/ Antonio Pedro e Florival Cáceres)	5ª a 8ª	599	509	1.099

³¹ Ressaltamos que o SIMAD não traz o nome das editoras e dos autores, apenas o código do livro, dessa forma, procuramos esses dados nos catálogos das editoras ou em outros sites na internet.

HISTÓRIA E REFLEXÃO (Editora Saraiva/ Gilberto Contrim)	7ª e 8ª	478	440	918
HISTÓRIA INTEGRADA (Editora Scipione/ Cláudio Vicentino)	5ª e 6ª	399	393	792
HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA DO MUNDO (Editora Saraiva/ Gilberto Contrim)	7ª e 8ª	448	296	744
BRASIL ENCONTROS COM A HISTÓRIA (Editora do Brasil/ Vanise Ribeiro e Carla Anastasia)	5ª e 6ª	293	416	709
HISTÓRIA – ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE (Editora do Brasil/ Virginia Trindade Valadares)	7ª e 8ª	251	263	514
HISTÓRIA: COTIDIANO E MENTALIDADE (Atual Editora/ Ricardo Dreguer e Eliete Toledo)	5ª a 8ª	110	113	223
HISTÓRIA DO BRASIL (Atual Editora/ Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze)	6ª	8	9	17

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados obtidos no Sistema de Distribuição do Material Didático – SIMAD.

Observando o **primeiro quadro** notamos a disparidade em números na Coleção mais distribuída em detrimento dos outros livros didáticos. Assim, podemos atribuir essa ocorrência a cogitação de fatores referentes à maior participação da editora no mercado naquele período. Apesar de haver editoras com três coleções didáticas no mercado, como a Atual e a Editora do Brasil, o que também indica uma presença considerável no mercado.

Destacamos que o sucesso nas vendas desta Coleção pela editora deu-se no contexto de um movimento editorial de mudanças, em fins dos anos 1990, com o episódio da exclusão dos livros didáticos de História produzidos pelos irmãos Nelson e Claudino Piletti do Guia do

PNLD/1999, para os anos finais do Ensino Fundamental. Com esse caso a Editora FTD conseguiu espaço na negociação com o Estado, visto que os LDs de História da Editora Ática de autoria dos irmãos Piletti abarcavam uma fatia considerável nas compras do PNLD. Nesse contexto, a FTD se fortaleceu no mercado, pois, o capital injetado pelo governo era essencial para essas empresas.

Sobre esse processo, Bueno, Guimarães e Pinto Jr. (2012, p. 2) destacam que

No ano de 1998 teve início o processo que culminou na organização do PNLD de 1999. Este programa estatal tinha como objetivo avaliar os livros didáticos destinados aos alunos das 5ª as 8ª séries. Seguindo as orientações dos PCNs, o PNLD realizou avaliações periódicas que resultaram na eliminação de uma grande quantidade de livros didáticos da lista de compras do Estado. O estabelecimento de regras precisas de avaliação provocou uma movimentação nas editoras, forçando os autores e editores a terem um cuidado especial com a apresentação dos conteúdos e com as imagens visuais que seriam impressas em seus livros. Os critérios pelos quais os livros seriam avaliados foram apresentados nos editais de convocação para inscrição dos livros didáticos no PNLD.

QUADRO 2 - Coleções Didáticas distribuídas nas escolas públicas de João Pessoa (2013-2014)

TÍTULO DAS COLEÇÕES E EDITORAS/AUTORES	SÉRIE/ANO	ANO LETIVO 2013	ANO LETIVO 2014	TOTAL EXEMP.
PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA (Editora Moderna/ Autoria coletiva)	6º a 9º	2.579	8.552	11.131
HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA – NOVA EDIÇÃO (Editora FTD/ Alfredo Boulos Junior)	6º a 9º	1.304	4.960	6.264
ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL (Editora Moderna/ Patrícia Ramos Braick)	6º a 9º	-	3.991	3.991

SABER E FAZER HISTÓRIA – HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL (Editora Saraiva/ Gilberto Contrim e Jaime Rodrigues)	6º a 9º	1.121	2.535	3.656
LEITURAS DA HISTÓRIA (Editora Escala/ Oldimar Cardoso)	6º a 9º	-	3.576	3.576
JORNADAS.HIST (Editora Saraiva/ Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo)	6º a 9º	-	1.810	1.810
PROJETO RADIX ³² – HISTÓRIA (Editora Scipione/ Cláudio Vicentino)	6º a 9º	415	1.379	1.794
PARA VIVER JUNTOS – HISTÓRIA (Editora SM/ Débora Y. Motooka; Muryatan S. Barbosa; Ana Lucia L. Nemi e Anderson R. dos Reis)	6º a 9º	1.227	251	1.478
HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA (Editora Ática/ Nelson Piletti; Claudino Piletti e Thiago Tremonte)	6º a 9º	953	414	1.367
HISTÓRIA DAS CARVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO (Editora Moderna/ Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota)	6º a 9º	1.360	-	1.360
PROJETO TELÁRIS – HISTÓRIA (Editora Ática/ Gislane Azevedo e	6º a 9º	-	1.119	1.119

³² Palavra que significa raiz.

Reinaldo Seriacopi)				
HISTÓRIA (Editora não identificada)	6º a 9º	-	1.037	1.037
HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE (Editora LeYa/ Flavio de Campos; Regina Claro e Miriam Dolhnikoff)	6º a 9º	-	638	638
PARA ENTENDER A HISTÓRIA (Editora Saraiva/ Divalte G. Figueira e João Tristan Vargas)	6º a 9º	81	404	485
PERSPECTIVA HISTÓRIA (Editora do Brasil/ Renato Mocellin e Roseane de Camargo)	6º a 9º	-	459	459
TUDO É HISTÓRIA (Editora não identificada)	6º a 9º	357	-	357
NOVO – HISTÓRIA: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS (Atual Editora/ Ricardo Dreguer e Eliete Toledo)	6º a 9º	228	-	228
VONTADE DE SABER HISTÓRIA (Editora FTD/ Marco Pellegrini; Adriana M. Dias e Keila Grinberg)	6º a 9º	208	-	208
HISTÓRIA EM DOCUMENTO – IMAGEM E TEXTO (Editora FTD/ Joelza Ester Domingues)	6º a 9º	-	195	195
POR DENTRO DA HISTÓRIA (Editora Escala/ Pedro Santiago;	6º a 9º	-	126	126

Célia Cerqueira e Maria A. Pontes)				
HISTÓRIA EM PROJETOS (Editora Ática/ Conceição Oliveira; Carla Miucci e Andrea Paula)	6º a 9º	61	-	61
NAVEGANDO PELA HISTÓRIA (Quinteto Editorial/ Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz)	6º a 9º	57	-	57
HISTÓRIA TEMÁTICA (Editora Scipione/ Cabrini; Catelli e Montellato)	6º a 9º	44	-	44

Fonte: Quadro elaborado pela autora por meio de dados obtidos junto ao Sistema de Distribuição do Material Didático – SIMAD.

Na leitura do **segundo quadro**, percebemos a presença daquelas editoras mais consagradas no mercado editorial de livros didáticos e de outras mais recentes, sendo a maioria pertencente a grandes grupos editoriais, inclusive com gestão e investimento internacional, como a Editora Moderna. Dessa forma, estas mantêm várias coleções didáticas no mercado como forma de garantir o alcance a diversos tipos de públicos ou consumidores.

Destarte, as coleções didáticas delimitadas para nosso estudo foram:

- História - Edição Reformulada do autor José Martins, da Editora FTD, publicada em 1997, adquirida no período de 2000-2001 pelo PNLD, com 22.825 exemplares distribuídos.
- Projeto Araribá História de autoria coletiva³³, da Editora Moderna, 3ª edição de 2010 e adquirida no período 2013-2014 pelo PNLD, com 11.131 exemplares distribuídos.

Em seguida, apresentamos os aspectos gerais das Coleções Didáticas explorando os processos de produção, as formas materiais, as abordagens historiográficas e as pedagógicas e as avaliações governamentais adotadas nos livros didáticos, para contextualizá-los.

³³ Maria Auxiliadora Dias Cuzzo; Maria Raquel Apolinário; Nubia Andrade e Silva; Eduardo Augusto Guimarães; Rosane Cristina Thahira; João Carlos Agostini; João Luiz Maximo da Silva; Ricardo Vianna Van Acker; Thelma Cadermatori Figueiredo de Oliveira.

2.1. Coleção Didática *História* – Edição Reformulada e a Avaliação do PNLD/1999

Na década de 1990, as políticas públicas estatais no campo da educação brasileira marcaram o período com mudanças significativas no ensino público com a inauguração de um novo projeto educacional no momento que o país se inseria no modelo econômico neoliberal. Nesse ínterim, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além da reformulação do PNLD. Destacamos, por exemplo, que os parâmetros tiveram relação com as perspectivas historiográfica e pedagógica que ganhavam força na década de 1990, no Brasil, uma história social e cultural e as teorias construtivistas, além da concepção multiculturalista. Assim, essas perspectivas imprimiram uma relação de mudanças e permanências nos conteúdos dos livros didáticos, em acordo com as exigências do governo numa relação de mão dupla com as editoras, que também influenciaram a atuação do governo nessa área (GATTI Jr., 2004).

Já o PNLD, criado em 1985³⁴, passou por uma importante reformulação na década de 1990, mais especificamente em 1996, com a constituição do *Guia do Livro Didático*³⁵. Este marcou o início efetivo das avaliações pedagógicas dos livros didáticos e sua classificação para fins de escolha e distribuição nas escolas. De acordo com Miranda e Luca (2004, p. 127) esse processo foi marcado por confrontos de interesses, principalmente entre o Estado e as editoras.

Celia Cristina Cassiano (2007) trata acerca do processo de criação do PNLD no contexto da redemocratização política e dos novos projetos da educação “para todos” que trouxeram mudanças no âmbito das políticas públicas educacionais que visavam um maior investimento do país no ensino público para os grupos pobres da sociedade. Os governos constituídos no processo de abertura política no Brasil, na década de 1980, demonstraram maior interesse na oferta de educação pública para as camadas populares. Esse novo projeto estaria em consonância com a democratização política do país, entretanto, também respondia a uma exigência das instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*Unesco*), Fundo de Nações Unidas para a Infância (*Unicef*), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (*Pnud*) e o *Banco Mundial*, de ações no sentido da erradicação do

³⁴ O PNLD substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), vigente desde 1971.

³⁵ Instituído pelo Decreto Nº 91.542 de 19 de agosto de 1985.

analfabetismo que atendiam a interesses das grandes potências do sistema capitalista. Nesse sentido, Cassiano (2007, p. 24) destaca que o PNLD inicialmente contou com o financiamento do *Banco Mundial*.

Assim, o PNLD de 1985 trouxe mudanças como a reutilização dos livros didáticos, a distribuição para todos os alunos/as do Ensino Fundamental e a escolha dos livros passa a ser feita pelos professores (CASSIANO, 2007). A questão da escolha dos livros didáticos feita pelos docentes e a distribuição destes nas escolas sofreu melhorias com as mudanças feitas no programa em 1995. Ainda, a universalização da distribuição anunciada desde o início do programa também só foi efetivada no ano de 1995, período delimitado por Cassiano (2007, p. 50) como a segunda fase do programa, na qual houve a consolidação e reestruturação da operacionalização do programa.

Analisando a primeira fase do PNLD (1985-1995) Cassiano (2007) ressalta os vários problemas relativos às políticas de compra, de escolha e de distribuição dos LDs em âmbito nacional. Além da ausência das políticas de avaliação pedagógica e controle dos livros didáticos que só foram efetivadas oficialmente em 1996, com a instituição dos critérios de análise e classificação dos livros e a publicação dos guias.

Nessa perspectiva, Miranda e Luca destacam que “a instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial.” (2004, p. 128). Entretanto,

os efeitos da ação avaliativa implementada pelo Ministério da Educação [não] podem ser vistos exclusivamente com base em uma premissa homogeneizadora de práticas e perspectivas quanto à História, sobretudo se considerarmos um breve histórico a respeito do papel regulador e/ou intervencionista do Estado nesse nicho particular de mercado e as circunstâncias políticas contemporâneas resultantes da prática avaliativa. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Portanto, a Coleção Didática da Editora FTD foi reformulada, publicada e estava imersa em todas as mudanças do período supracitado. Nesse sentido, levamos em consideração para o recorte do estudo esse momento de intensas mudanças nas políticas dos livros didáticos e como esses fatores influíram na revisão desta coleção, que já se encontrava no mercado desde a década de 1980.

A Editora FTD³⁶ foi responsável pela produção da coleção de História mais distribuída, entre os anos de 2000 e 2001, nas escolas municipais e estaduais do município de

³⁶ <http://www.ftd.com.br/a-ftd/>. Acesso em: 20 maio 2015.

João Pessoa/PB: a obra didática *História – Edição Reformulada* do autor José Roberto Martins Ferreira, publicada no ano de 1997 (Anexo 7).

Bueno (2011) destaca que “A editora FTD foi fundada em 1902 para dar suporte didático aos colégios maristas brasileiros. Seu nome é uma homenagem a Frère Theophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907.” (p. 212).

A respeito da trajetória histórica da editora no Brasil, Cassiano (2007) aponta que

Os livros da FTD usados no Brasil eram impressos na França até 1930, mas, aos poucos, a Gráfica Siqueira, em São Paulo, passou a imprimir a maioria dos livros. A distribuição, que inicialmente era feita pelos próprios irmãos maristas, passou para a Livraria Francisco Alves. Em 1956 a impressão e a distribuição foram atribuídas a Editora do Brasil, permanecendo assim até 1963. Neste ano a *Coleção FTD* foi transformada em *Editora FTD*, obtendo autonomia de edição e distribuição. De acordo com Paixão (1998), a FTD se destacou no mercado editorial com o sucesso dos livros de Matemática assinados por Benedito Castrucci e José Ruy Giovanni, entre os quais *A Conquista da Matemática*, com 600 mil exemplares vendidos só em 1982. (p. 158, grifos da autora).

Percebemos, assim, que a Editora FTD está envolvida a mais de um século na produção de manuais didáticos no país, passando por todas as mudanças que ocorreram neste mercado durante o século XX. A FTD, nas décadas de 1990 a 2000, esteve entre as editoras que mais venderam livros para o estado e, na década de 2010, continua entre os líderes no número de livros vendidos ao PNLD.

A Coleção Didática de História da Editora já estava no mercado há cerca de dez anos³⁷ quando a edição foi reformulada e publicada, em 1997. Destacamos, anteriormente, o acontecimento que influenciou num movimento de mudanças no cenário do mercado editorial, em fins de 1990, que deu espaço para esta obra didática de História obter sucesso nas vendas para o governo, conseguindo espaço na negociação com o PNLD.

Na apresentação da obra didática o autor destaca as mudanças que aconteciam cada vez mais rápido naquele momento, como as “novidades”, que precisavam ser incorporadas pelos manuais. Vale salientar que o autor deixa explícito na apresentação uma indicação de que as reformulações feitas nessa edição teriam sido baseadas nos contatos com os docentes, os quais deram subsídios para tais mudanças.

Os livros didáticos da coleção trazem algumas informações gerais acerca da formação acadêmica do autor Jose Roberto Martins Ferreira, contudo, buscamos mais elementos no seu

³⁷ A primeira edição da coleção data do ano de 1989 (ARAÚJO, 2012).

currículo Lattes³⁸. Assim, percebemos que o mesmo mantém uma relação com a Academia, pois, até a última atualização do currículo em julho do ano de 2014, o mesmo ocupava o cargo de professor assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A respeito de sua formação e atuação, José Roberto Martins Ferreira possui formação mista, tendo a graduação em licenciatura em História e a Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) na área de Ciências Sociais.

Quando partimos para análise de suas produções fica nítida a atuação do autor no campo da produção de manuais didáticos, e até o início da década de 2000 suas publicações eram, sobretudo, coleções didáticas de História³⁹ locais e nacionais, pela Editora FTD. Seu trabalho na editora remonta o ano de 1990, com livros didáticos publicados com outros autores e com autoria única, como a coleção em análise. Vale salientar que a coleção *História* está referenciada em seu currículo como tendo sido publicada no ano de 1999, porém, as informações catalográficas do livro aduz o ano de 1997, como o ano da publicação desta obra.

A reformulação do livro também anunciou um novo projeto gráfico que estaria com “um visual mais atraente”. Na produção desse “novo projeto gráfico”, além do autor, estavam diretamente envolvidos editores, revisores, assistentes de pesquisa, entre outros. A pesquisa iconográfica estava a cargo de Sônia Oddi (coordenação de pesquisa iconográfica), Elizete Moura Alexandre (pesquisa iconográfica), Maria Rosa Alexandre (assistente de pesquisa iconográfica), ainda, Vera Lúcia Vaiano respondeu pela edição de arte e o projeto gráfico e Ana Maria Francischetti pela diagramação.

Como destacado anteriormente, o PNLD de 1999 instituiu naquele momento uma série de mudanças na produção dos livros didáticos pelas editoras. Assim, a Coleção de História da FTD conseguiu cumprir os critérios básicos comuns da avaliação, não apresentando: erros conceituais graves e informações básicas incorretas; incorreção e desajustes metodológicos; e prejuízo à construção da cidadania ou alusão a preconceitos.

³⁸ Cf. Currículo Lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4784889T2>. Acesso em: 29 nov. 2014.

³⁹ *Construindo o Conhecimento* (vol. 1 e 2), publicado em 1990, juntamente com RAMOS, M. H. e FELICIO, R.; *Construindo o Conhecimento: A Grande São Paulo*, publicado em 1990, juntamente com RAMOS, M. H. e FELICIO, R.; *Construindo o Conhecimento: O Estado de São Paulo*, publicado em 1990, juntamente com RAMOS, M. H. e FELICIO, R.; *Construindo o Conhecimento: Rio de Janeiro*, publicado em 1990; *Construindo o Conhecimento: O município*, publicado em 1991; *História e Geografia*, publicado em 1993; *História* (vol. 5 a 8), publicado em 1999; *Primeiras Noções de História* (vol. 1 a 4), publicado em 2001, juntamente com VIEIRA, V. L.; L. NOVO, N. e DUARTE, G. R.; *Município em Debate*, publicado em 2001; *História Passado e Presente*, publicado em 2002.

No Guia do PNLD/1999⁴⁰ a Coleção recebeu duas estrelas, pois, apesar de obedecer aos critérios comuns a avaliação de todos os LDs, foram tecidas ressalvas quanto a não problematização do conhecimento histórico. Segundo o Guia

O livro apresenta coerência metodológica no trabalho desenvolvido ao longo dos diferentes capítulos, entretanto, as novas tendências historiográficas, sobretudo o questionamento da História como verdade científica, não são plenamente incorporadas – o texto parece remeter a uma única verdade histórica. (BRASIL, 1999, p. 467 *apud* FERNANDES, 2013, p. 8)

Na avaliação foi ressaltado que apesar de haver em alguns momentos a discussão da realidade social do país alguns temas ainda são tratados de forma tradicional, como a concepção de “descobrimento do Brasil”. O trabalho com a temporalidade também foi criticado, sobretudo, a proposta não efetivada da história integrada anunciada pelo autor. Ainda, podemos destacar que os itens referentes a utilização correta das imagens visuais na Coleção não foram plenamente atendidos.

2.2. Coleção Didática *Projeto*⁴¹ *Araribá*⁴² - História e as avaliações no PNLD/2011 e PNLD/2014

Durante os anos 2000, tivemos mudanças importantes na educação básica e superior no Brasil. Porquanto, nas últimas décadas, o Estado deu continuidade ao processo de universalização e expansão, no caso da formação superior, do ensino no país. Nesse sentido, houve modificações na política de financiamento da educação, tendo o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*, aprovado em 2006 e em vigência a partir de 2007, substituindo o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)*, que teve vigência de 10 anos. Assim, com a mudança, o FUNDEB passou a atender não apenas ao Ensino Fundamental, mas contempla todos os níveis de ensino da

⁴⁰ Salientamos que tivemos acesso a apenas uma página do Guia do PNLD de 1999, pois encontramos a reprodução digitalizada da página 467 do documento no artigo de Fernandes (2013). Assim, a análise da avaliação da Coleção História – Edição Reformulada não está completa, visto que a resenha dos LDs neste guia era composta por duas páginas. Desse modo, tivemos acesso apenas a primeira página.

⁴¹ A utilização da denominação “projetos”, em algumas coleções didáticas publicadas nas décadas de 2000-2010, é feita, principalmente, por grupos editoriais de grande porte (Moderna, Ática/Scipione) que exportaram esse modelo editorial de outros países, como a Espanha. Assim, são publicadas as coleções didáticas de todas as disciplinas escolares com uma padronização no projeto gráfico. Outro fator, das editoras adotarem tal modelo, é o intuito de diminuir os gastos com o pagamento de direitos autorais, visto que esses LDs são elaborados por um grupo de colaboradores, que respondem por uma autoria coletiva.

⁴² *Araribá* é um nome indígena dado a uma árvore nativa da região amazônica.

Educação Básica. Nesse ínterim, algumas políticas curriculares, que partiram de demandas colocadas pelos movimentos sociais, foram implementadas pelo governo, como tratamos anteriormente.

Nesse contexto, também podemos afirmar a consolidação das políticas de avaliação dos LDs pelo PNLD, que passou por algumas transformações⁴³, se mantendo em funcionamento até a atualidade. Nesta perspectiva, Cassiano (2007, p. 85) destaca a “impressionante ampliação que o PNLD teve no início do século XXI”, sobretudo, a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), em 2003.

Nosso objetivo com essa explanação panorâmica sobre alguns aspectos das políticas educacionais, no Brasil, nas décadas de 2000 e 2010, é situar nesse processo a produção da coleção didática de História do projeto *Araribá* pela Editora Moderna. Apesar das alterações feitas no âmbito das políticas públicas educacionais, o livro didático manteve a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, pois, continuou como um dos principais focos de investimento das políticas do governo na educação básica, como uma forma de controle do currículo na prática pedagógica (CASSIANO, 2007, p. 84-85).

Ademais, as mudanças nas políticas públicas de avaliação do LD tiveram a influência direta da indústria editorial, que colocou suas propostas ao governo acerca da retirada da classificação⁴⁴ dos livros recomendados pela avaliação, além da remoção da divulgação dos títulos excluídos nos guias, sendo estas reivindicações atendidas pelo governo no programa do ano de 2005.

Ainda, a ampliação das políticas estatais do livro didático, com a criação de outros programas de aquisição de materiais didáticos para a educação básica – como o PNLEM –, influenciou fortemente o mercado editorial brasileiro, como destaca Cassiano (2007, p. 90).

Portanto, com tais mudanças políticas, a Editora Moderna⁴⁵ foi uma das empresas que mais obteve destaque e liderança nas vendas para o Estado. Além disso, esta havia sido absorvida por um grande grupo editorial internacional o que refletiu no aumento do potencial de investimento da editora em seus produtos, alcançando sucesso no mercado (CASSIANO, 2007, p. 92). Esses investimentos são percebidos quando observamos o moderno projeto gráfico e a qualidade na estrutura física da coleção do *Projeto Araribá História* (Anexo 8). A

⁴³ O início do século XXI conheceu um massivo investimento do Estado brasileiro em livros didáticos, que nunca havia sido feito no ensino público do país (CASSIANO, 2007, p. 85).

⁴⁴ Aos livros didáticos recomendados pelo programa eram atribuídas um sistema classificatório baseado em estrelas, esse sistema foi abolido no PNLD/2005, sendo apresentados no guia daquela edição apenas o nome dos livros aprovados.

⁴⁵ <http://www.moderna.com.br/arariba/>. Acesso em: 07 jun. 2015.

primeira edição da coleção *Araribá História* foi lançada em 2006, contudo, o foco de nossa avaliação é a terceira edição, datada de 2010.

A Editora Moderna foi fundada, em 1968, por professores de cursos pré-vestibulares que iniciaram as publicações nas áreas que lecionavam de química e de desenho geométrico, destinados ao segundo grau, que atualmente é o Ensino Médio. Na década de 1970 a editora passa por mudanças, sendo reestruturada pelo professor Ricardo Feltre que tinha interesses de continuar o trabalho na indústria editorial. Naquela época a editora contava com seis funcionários.

Na década de 1980, ganhou destaque nas produções de paradidáticos e de livros para o Ensino Médio. Nos anos 1990, consolidada no mercado, a editora teve crescimento expressivos com a abertura de várias filiais pelo país, passando a ter uma rede de profissionais que chegava aos 438 funcionários (SANTOS *apud* CASSIANO, 2007, p. 163-166).

Em 2001, a Editora Moderna tornou-se parte de um grande grupo internacional, tendo sido comprada pelo grupo espanhol *Santillana*. Cassiano (2007) trata dessa mudança e destaca as alterações significativas que aconteceram tanto na atuação como na participação da editora no mercado nacional (p. 173-179).

A produção da coleção em análise envolveu nove autores⁴⁶ que compuseram a autoria coletiva na elaboração dos livros. Ademais, a autora Maria Raquel Apolinário foi exposta na obra didática como a editora executiva. A maioria dos autores e autoras possuíam formação e/ou atuação na Universidade de São Paulo (USP), muitos eram professores no momento da publicação, alguns lecionavam na rede pública e outros na rede particular de ensino, no Estado de São Paulo. Nesse sentido, a maioria possuía larga experiência na atuação docente. Acerca da formação acadêmica, apenas dois tinham o título de mestre, mas nenhum apresentava o título de doutorado, até o ano da publicação da coleção.

Além dos autores, para produção da coleção estavam envolvidos cerca de 50 profissionais e mais algumas empresas⁴⁷, destes cerca de 30 pessoas mais algumas das empresas estavam diretamente implicados na parte do projeto gráfico e da edição de arte, além da pesquisa iconográfica, do tratamento de imagens e da produção de ilustrações. Nessa perspectiva, temos a dimensão da complexidade que se tornou a indústria editorial brasileira quanto à produção de materiais didáticos, na última década.

⁴⁶ Cf. nota de rodapé 32, página 45.

⁴⁷ A Grapho Editoração, responsável pela editoração eletrônica, a Estúdio Ilustranet, um dos responsáveis pelas ilustrações, e a Prol Editora Gráfica, responsável pela impressão e acabamento.

Acerca da autoria coletiva, Silva (2010, p. 7) afirma que esta pode significar, no contexto da obra, uma multiplicidade de visões e abordagens em sua composição “em relação aos conteúdos selecionados, à concepção historiográfica e ao método de ensino”. Por outro lado, também podemos considerar que a quantidade de profissionais que foram envolvidos na produção da obra didática pode inferir a mesma um caráter de impessoalidade em sua autoria.

Ademais, selecionamos a avaliação da coleção didática *Araribá – História* nos Guias de Livros Didáticos do PNLD/2011 e do PNLD/2015, ambos os guias analisaram as coleções didáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apresentamos os dois textos avaliativos observando comparativamente as mudanças nas análises.

Assim, a avaliação da coleção didática no *Guia de Livros Didáticos* do PNLD/2011 é dividida em quatro tópicos que tratam da “visão geral”, “organização da coleção”, “análise da coleção” e “em sala de aula”. No PNLD/2014 houve mudanças apenas nos termos dos títulos dos tópicos, mas estes consistiam em apresentar os mesmos objetivos avaliativos, a saber: “visão geral da obra”, “sumário sintético”, “descrição da obra”, “análise da obra” e “em sala de aula”.

Na visão geral são destacados os pontos principais de crítica e de destaque positivo identificados na avaliação da coleção, contudo, essas questões são pormenorizadas no tópico que trata da análise da coleção ou da obra. Destarte, na avaliação contida no guia de 2011 são tecidas críticas acerca da perspectiva historiográfica da obra, sobretudo, na seção “Estudo dos Temas”, segundo os/as avaliadores/as

a narrativa é construída a partir de uma visão de História descritiva, sem contradições, com uma abordagem fragmentada dos aspectos políticos, econômicos e culturais. Abarca-se grandes períodos cronológicos, e, por isso, são tratados de forma panorâmica, além da pouca integração entre a História Geral e a História do Brasil. (BRASIL, 2011, p. 84).

Ainda, consideram que não há nessa seção uma “adequada articulação entre as propostas que envolvem a análise de fontes e o conteúdo apresentado.”. Sendo os textos orientados por uma narrativa tradicional “identifica-se algum comprometimento na elaboração das noções de temporalidade, pois a ênfase é quase toda atribuída à sucessão cronológica.” (MEC, 2011, p. 88).

E, afirmam que as inovações trazidas pela coleção ao ensino de História estão nas seções complementares, como a “Em foco” presente no final das unidades, além das seções “Personagem” e “Ontem e hoje”, que traziam estudos voltados à proposta temática, ao

trabalho com a perspectiva de agentes históricos e com as temporalidades, relacionando o passado e o presente e problematizando as permanências e transformações.

Ainda, destacam em suas críticas que houve pouca “valorização da imagem do afrodescendente e descendentes de etnias indígenas brasileiras”. Nessa perspectiva, afirmam que

Embora o tema seja abordado, na maioria das vezes, aparece vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos. (BRASIL, 2011, p. 87).

Neste caso, os/as professores/as teriam a necessidade de complementar esta temática na prática pedagógica.

Outras questões relativas à formação cidadã, em destaque para o trabalho com as diversidades sociais e culturais, foram avaliadas como pontos positivos na Coleção. Também, acerca da metodologia de ensino e aprendizagem foi ressaltada a valorização do desenvolvimento da competência leitora pelos/as discentes.

Passando para a avaliação da Coleção no Guia de 2014, percebemos algumas mudanças consideráveis em seu teor. Pois, quase todas as críticas antes destacadas foram suprimidas da análise da obra. Nesse sentido, temos em foco os pontos positivos citados anteriormente, como a construção da cidadania, o trabalho com as diversidades e as diferenças culturais, a apresentação de diferentes visões de mundo, a formação da competência leitora, além da ênfase aos conteúdos contendo “a experiência histórica das mulheres”. Em ambas as avaliações também foram destacadas o trabalho com a história ambiental (BRASIL, 2014, p. 102-105).

A elaborada apreciação sobre as concepções de história contidas na avaliação do guia de 2011 foi reformulada neste, dessa forma, asseverou-se que

No componente curricular História, as unidades e os temas articulam, em uma narrativa clara e orgânica, a perspectiva multifocal submetida à organização cronológica, com a sucessão das sociedades, estados e governos, mas privilegiando o econômico, o social e o cultural. Há efetivação de uma história integrada com a história europeia e a do Brasil sendo tomadas como base para a construção do texto central, privilegiando outros espaços, como a América, a África e a Ásia. (BRASIL, 2014, p. 106).

Contudo, quando tratam da história da África, ressaltam que grande parte dos conteúdos relacionados ao tema “está ligada à organização da Coleção a partir do desenrolar

da história europeia”. (BRASIL, 2014, p. 106). Desse modo, nos faz concluir que tais textos foram produzidos a partir de uma visão eurocêntrica.

A respeito do projeto editorial ou gráfico, as duas avaliações expressaram críticas sobre problemas na composição das imagens visuais que prejudicariam as suas leituras. Na análise do guia de 2011 foi destacado o posicionamento de imagens no meio de páginas espelhadas “provocando um corte que prejudica a visibilidade e pode comprometer a leitura.” (BRASIL, 2011, p. 88). Na análise do guia de 2014 foi ressaltado que “algumas imagens estão em versões escurecidas e outras revelam uma desarmonia no modo como a coloração foi impressa, podendo dificultar a sua visualização.” (BRASIL, 2014, p. 106). Em ambas as considerações estão claras a preocupação com a composição das imagens nos LDs, pois influem na devida leitura e no trabalho com tais fontes.

Por fim, no tópico “Em sala de aula”, que traz um texto com comunicação direta ao professor, observamos que no guia de 2014 houve uma clara positividade da coleção didática, não sendo mencionada qualquer ressalva sobre os pontos criticados, ao contrário do guia de 2011, no qual destacaram os cuidados que o/a docente deveria ter com a abordagem dos textos principais das unidades na seção “estudo do tema”.

Portanto, consideramos a importância de apresentar estas avaliações do PNLD sobre a coleção Araribá História. Contudo, não poderemos avançar, no momento, em nossas análises sobre as mudanças apresentadas nos textos avaliativos dos dois guias, pois, ficaríamos apenas nas hipóteses, como a relação das alterações com o trabalho da editora no “conserto” dos desacertos apresentados após as críticas de 2011 ou, ainda, no fato da influência que a mudança nas comissões de avaliadores teve nos dois programas. Mas, como afirmamos, são apenas suposições. Estas afirmativas precisariam de uma comparação entre as várias edições ou tiragens da obra, ou de um aprofundamento nas questões sobre a avaliação do PNLD, ambos os caminhos não se constituem em pontos centrais para a presente discussão.

2.3. As Coleções Didáticas Pesquisadas: formas materiais, abordagens historiográfica e pedagógica

Primeiramente, ressaltamos que quando estudamos os livros didáticos lançamos sobre estes um “olhar parcial” a partir do lugar de onde estamos e o pesquisamos e, nesse sentido, nossa contribuição enquanto historiadores coloca em relação “as diversas facetas desse objeto extremamente complexo” (CHOPPIN, 2002, p. 14). O próprio Munakata (1997) trata em sua

tese de todas as etapas de produção dos livros didáticos e paradidáticos, imprimindo no trabalho seu olhar enquanto profissional que atuou por muitos anos no campo editorial.

A primeira Coleção⁴⁸ *História – Edição Reformulada* (1997), da Editora FTD, foi estruturada contendo quatro volumes direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). A coleção didática tem como data de publicação o ano de 1997. Ademais, tomamos para análise os livros da 6ª, 7ª e 8ª séries da Coleção.

No que se refere à editoração da coleção identificamos que envolveu diversos profissionais, contudo, a autoria foi atribuída apenas ao professor José Roberto Martins Ferreira, inclusive, o sobrenome do autor “Martins” aparece com destaque abaixo do título da coleção na capa do livro (Anexo 7).

Na apresentação da coleção o autor inicia destacando a proposta pedagógica pautada no modelo de história integrada, que o autor aponta como sendo pioneira na utilização dessa organização curricular, o que para ele se constituía em um dos motivos da duração da obra no mercado. Interessante ressaltar que o ensino com a abordagem de uma “história integrada” é colocado pelo autor como uma prática já recorrente entre os docentes no fazer pedagógico, ou seja, demonstra a influência que a prática docente pode exercer na produção dos livros didáticos. Sobre as mudanças na edição ressalta que “o constante contato com professores forneceu os subsídios para as reformulações”.

Além disso, está em relevo a atenção com os conceitos históricos inseridos na compreensão da aprendizagem histórica de acordo com as etapas relacionadas à vida escolar dos discentes, assim, os textos também seriam elaborados segundo essa concepção piagetiana.

Portanto, a coleção afirma utilizar o modelo de “história integrada”, porém, a abordagem da narrativa cronológica da história, partindo da história europeia como fio condutor central revela que a proposta não se efetivou na obra elaborada. Acerca dessa problemática, Moraes (2009) faz uma crítica contundente ao que denomina de “história intercalada”, ressaltando que

Enraizou-se, assim, na nossa cultura didática e pedagógica uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica, em que a História Integrada, tal como ela está, não tem vez e sequer dá conta dos complexos processos históricos. É preciso rever essa proposta. (MORAIS, 2009, p. 208).

⁴⁸ Entendemos por Coleção o conjunto dos volumes que compõem uma obra didática. Destacamos que esta conformação se constituiu como uma estratégia das editoras para diminuir os custos da produção por unidade isolada, visto que esses volumes tem um projeto gráfico padrão, uma autoria e uma padronização na divulgação. (OLIVERO *apud* TAKEUCHI, 2005, p. 73).

Na compreensão do autor, a História Integrada

deveria integrar, completar, totalizar, somar. [...] teria como meta, então, contar a história do Brasil menos superficial, em que as conexões com os acontecimentos mundiais fossem estabelecidas; história mais rica, cheia de idas e vindas, num processo em que o Brasil não poderia ficar isolado. Narrar as histórias do Brasil e do Mundo juntas seria uma forma de acompanhar a inserção do Brasil num mundo e mercados amplamente globalizados. Uma tentativa de justificar e entender historicamente a participação do Brasil nas teias das relações estabelecidas entre os países. [...] seria a chance de esclarecer os motivos e as origens do cominho que o Brasil fez e faz para tornar-se parte integrante de um todo. (MORAIS, 2009, P. 206).

Desse modo, a perspectiva historiográfica adotada pelo autor na coleção está pautada numa abordagem do conhecimento histórico escolar que transita entre o destaque aos acontecimentos políticos, as interpretações baseadas na economia e alguns temas ligados à cultura, assim, a abordagem da história enquanto processo não é desenvolvida. Ainda, a bibliografia referenciada pelo autor expressa a ausência do diálogo com as produções acadêmicas contemporâneas, pois, a maioria das obras citadas são das décadas de 1960, 1970 e 1980.

Assim, analisamos o livro do aluno da 6ª série, o mesmo foi produzido com destinação para o PNLD, pois, identificamos o logotipo do programa na capa (Anexo 7). Apesar da venda ser indicada como proibida, o livro foi adquirido separadamente em um sebo. Dessa forma, o livro aparenta nunca ter sido utilizado, pois, não há exposto nenhum sinal de manipulação. A parte interna da capa, onde contém um espaço para registro do nome da escola e nome de três alunos/as e seus respectivos anos de utilização e reutilização, encontra-se em branco, além da ausência de destaques e/ou rabiscos feitos com lápis ou caneta no corpo do conteúdo.

De tal modo, a coleção se encaixa na mudança dos livros “consumíveis” para os “não consumíveis”. A esse respeito podemos aferir algumas questões referentes à circulação⁴⁹ deste LD, como este livro comprado com verbas públicas, pelo PNLD, para ser destinado a uma escola pública, se mantém sem uso durante mais de 15 anos? Será que esta obra chegou até a escola? Ou, será que se desviou do fluxo da distribuição antes de alcança-la? São perguntas que lançamos as fontes, mas para as quais os indícios não nos dão respostas consistentes. Porém, podemos relacionar este fato as dificuldades de operacionalização pelas quais passou

⁴⁹ A circulação dos LDs pode ser circunscrita ao momento posterior a sua produção e anterior ao seu uso (CASSIANO, 2004, p. 34).

o PNLD na década de 1990, visto que, foi nesse período que o programa se efetivou como política pública universal e isso acarretou uma série de dificuldades e problemas, principalmente, na fase de distribuição dos livros.

O livro da 6ª série tem 224 páginas divididas em 24 capítulos, que seguem a apresentação cronológica do conteúdo, como já mencionado. Destes apenas dois capítulos tratam da população indígena, contexto da “chegada dos portugueses ao Brasil e contato com os povos nativos”, e dois trazem a população negra também vinculada aos temas tradicionais da escravidão, as mulheres estão ausentes das temáticas do livro. Assim como, a história da África tem uma menção sucinta no tópico “Os portugueses na África”, também ligada à história europeia, e depois desaparece dos livros, reaparecendo apenas nos conteúdos sobre a descolonização do continente africano no livro da 8ª série.

Os livros da 7ª e 8ª séries foram adquiridos juntos em um sebo, no mesmo site. Assim, foram livros pertencentes ao mesmo leitor, pois este deixou gravado seu nome nas contracapas das obras. Nesse sentido, os dois se constituem livros do aluno e apesar de apresentarem bom estado de conservação, os indícios nos mostram que foram amplamente utilizados, tendo rabiscos e grifos de lápis e caneta nos conteúdos de vários capítulos, além de anotações feitas ao lado dos textos escritos.

Vale salientar que os livros eram direcionados à venda para a rede de ensino privada. Apenas, observamos no livro da 8ª série a indicação da avaliação do PNLD, pois, a parte superior da capa traz duas estrelas (Anexo 9). Na época estas consistiam na forma de avaliação do programa.

O livro da 7ª série contém 239 páginas divididas em 21 capítulos. Apesar das representações encontradas nas imagens visuais da população negra em mais de um capítulo, esse grupo só aparece com destaque no capítulo que trata sobre a abolição da escravidão no Brasil. O livro da 8ª série possui 271 páginas divididas em 23 capítulos. No capítulo 18 “Anos 60: uma revolução nos costumes” o livro trata, de forma sucinta, dos movimentos feministas e negros.

A coleção também traz em todos os livros um material complementar com anexos divididos em três seções: *Mapas históricos*, *Documentos* e *Memória e História*. Para cada início de seção foi produzida um pequeno texto de apresentação. Na seção *Mapas históricos* são dispostos 13 mapas com o objetivo de ampliar a leitura das representações dos mapas pelos/as alunos/as, além de auxiliar o professor/a. Assim, cada mapa é acompanhado por um sucinto texto escrito que expõe uma interpretação pronta sobre seu conteúdo, o que destacam

como sendo uma tradução de seus símbolos e legendas “em palavras”. Esse procedimento acaba restringindo as leituras possíveis a serem feitas pelos discentes.

Na seção *Documentos* foram destacados pequenos textos que se referem a temas diversos tratados nos conteúdos dos capítulos. Estes documentos/textos são denominados de “fontes primárias”, cada um é acompanhado por 1 a 4 questões a serem respondidas. Nessa perspectiva, percebemos que a concepção de fontes históricas do autor pauta-se na compreensão tradicional da metodologia da História que as limita aos documentos escritos, assim, ignora uma infinidade de fontes possíveis para a construção do conhecimento histórico feita pelos/as alunos/as. O objetivo da seção é expresso como sendo dar subsídio ao professor/a e fornecer a capacidade leitora da História pelos discentes. Entretanto, as imagens visuais ficam fora de tal proposta metodológica, não há lugar para elas na compreensão das fontes históricas pelo autor.

Na seção *Memória e História* são apresentadas fotografias de monumentos históricos de vários lugares e construídos em períodos históricos diversos, havendo um destaque para os monumentos ligados a História do Brasil e das Américas. O autor coloca algumas propostas interessantes para utilização deste material, destacando questões a serem discutidas em sala, como a intencionalidade das obras e suas historicidades, assim, pequenos textos acompanham as fotografias dos monumentos.

Esse material auxiliar é referenciado diretamente no conteúdo dos capítulos dos livros através de ícones que aparecem expressos nas páginas e correspondem a cada seção descrita, propiciando, assim, um *link* direto com esse material complementar.

Entretanto, não identificamos na coleção mudanças significativas quanto aos conteúdos dos textos escritos, apesar da novidade da proposta metodológica da história integrada, na década de 1990, é perceptível que pouco se transformou na conformação destes, pois, continuavam pautados em uma concepção tradicional de História em muitos aspectos, trazendo, assim, uma história com visão fortemente eurocêntrica e com destaque aos acontecimentos nas dimensões políticas e econômicas.

A segunda coleção *Projeto*⁵⁰ *Araribá História* (2010), da Editora Moderna, está estruturada contendo os quatro volumes correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). Os livros adquiridos para análise foram os volumes do 7º, 8º e 9º anos, tendo sido os “livros do professor”⁵¹. Percebemos um aumento sensível na quantidade

⁵⁰ O projeto possui coleções publicadas de outras disciplinas escolares.

⁵¹ Os livros foram emprestados por uma colega do Mestrado (Maday Moraes) que os adotou em sua atuação pedagógica.

de profissionais envolvidos na produção desta coleção, sendo cerca de 60 pessoas, entre autores e editores, além das empresas, que tem por traz dezenas de outros profissionais, em comparação a coleção *História* produzida na década de 1990.

Vale salientar que os livros dessa coleção tem uma dimensão de 23x29, sendo maiores que as coleções da década de 1990 e de 2000 que tinham comumente as dimensões de 21x28. Este fato pode ser atribuído aos avanços tecnológicos atuais na editoração, diagramação e impressão do LD, pois, o aumento no formato possibilitou o acréscimo de mais elementos textuais e visuais que colaboram para o destaque da obra no mercado.

Na análise da coleção feita pelo PNLD/2011 e PNLD/2014 são ressaltados pelos avaliadores alguns pontos importantes de divergência entre as propostas e concepções pedagógicas apresentadas e as efetivadas. Nesse sentido, a coleção adota uma proposta próxima da história integrada, um modelo de estruturação do programa curricular que se constitui como o mais utilizado, desde a década de 1990, tendo substituído os livros de história nacional e geral, ainda com maior destaque que a proposta da história temática. Entretanto, a narrativa histórica da coleção é apresentada numa temporalidade cronológica e pautada numa visão da Europa como centro.

As concepções teóricas de História da coleção abarcam, em alguns pontos, as renovações no conhecimento, trazendo aspectos do cotidiano que acaba por incluir outros personagens no processo histórico, todavia, ainda é bastante forte a perspectiva da História factual, positivista, centrada nos acontecimentos políticos e por vezes econômicos. Contudo, nas seções complementares encontramos abordagens mais ligadas às renovações historiográficas, a compreensão da construção do conhecimento histórico e as relações entre as noções temporais do passado e presente.

A respeito da proposta pedagógica, a coleção adota a abordagem da educação por competências, nesse sentido, destaca o desenvolvimento das capacidades de ler diversos tipos de texto, a análise de imagens, a discussão de ideias e a expressão de opiniões.

Ademais, os livros são constituídos de unidades e estas são divididas em temas, estes possuem uma padronização na quantidade de unidades. Nas primeiras páginas do livro os autores/editores apresentam uma seção intitulada “Organização da Unidade”, na qual descrevem os elementos contidos na composição dos conteúdos. Dessa forma, as unidades são divididas em “Estudo dos temas” e na parte “Em foco”. Todas contêm “páginas de abertura”, reproduzidas em miniatura ao lado dos títulos das unidades no sumário, que introduzem as unidades com imagens visuais e questões para iniciar a discussão com os/as alunos/as. Os

temas são acompanhados por “vinhetas com vocabulários”, “fotos, mapas e outras representações visuais”, como complemento ao conteúdo.

Além disso, são explicitadas as seções “Um problema”, “Ampliando o conhecimento”⁵², “Compreender um texto”, “Trabalho em equipe”, “as atividades” e, por fim, a seção “Em foco” que ganha destaque com sua proposta de desenvolvimento da capacidade dos discentes de analisar as fontes históricas. A esse respeito, a concepção de fontes históricas expresso nesta coleção é mais próxima da compreensão atual da metodologia da História, colocada pela perspectiva teórica da “Nova História”.

O livro do 7º ano possui 240 páginas. Nestas os conteúdos sobre a História da África aparece tímido em um dos temas da unidade 2. O livro do 8º ano tem 248 páginas. Neste a população negra é representada na iconografia com maior destaque nas unidades 6 e 8, as quais têm como foco temas relativos ao período oitocentista brasileiro. No livro do 9º ano há um aumento de páginas, contendo 278 páginas, mas os conteúdos não trazem mudanças expressivas quanto aos temas tradicionais.

Assim, consideramos que a exigência no tratamento do tema pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes⁵³ não causou ao que parece mudanças efetivas na proposta da coleção analisada, pois, a população negra e sua história ainda estão atreladas, essencialmente, aos temas tradicionais, como a escravidão no país. Apesar de identificarmos algumas referências diferentes sobre essa população nos textos escritos e nas imagens visuais, como exemplo destacamos um pequeno texto intitulado “As negras quitandeiras”, localizado em um *box*, na página 48 do volume do 8º ano⁵⁴.

Expostos alguns aspectos gerais das coleções, em seguida, explicitamos as discussões sobre as imagens visuais nos LDs, nossas escolhas teórico-metodológicas nesse campo de análise e algumas considerações iniciais sobre os projetos gráficos e os elementos visuais das coleções didáticas em tela.

⁵² Nesta seção são apresentados infográficos, uma mistura de textos com imagens.

⁵³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais

⁵⁴ A reprodução desta página pode ser encontrada no capítulo 4 (Imagem 11).

2.4. As Imagens Visuais⁵⁵ nas Duas Coleções Didáticas de História dos anos de 1997 e 2010

As imagens visuais começaram a aparecer nas páginas dos manuais e compêndios didáticos desde o século XIX, estes traziam litogravuras de acontecimentos históricos e mapas intercalados aos textos escritos (BITTENCOURT, 2004a, p. 69). Segundo a autora, os elementos visuais e o texto escrito passaram a concorrer em busca de espaço no livro didático. Nesse sentido, percebemos que há uma exploração considerável desses elementos nos materiais didáticos produzidos para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Apesar de também serem amplamente utilizados em materiais didáticos para outros níveis de ensino e para outras modalidades.

Em âmbito internacional, os autores franceses, como Christian Amalvi e Yves Gaulupeau, tiveram destaque na produção de estudos acerca das imagens ou ilustrações nos livros didáticos nas últimas décadas.

No Brasil, as reflexões sobre o tema foram feitas com maior profundidade por autores/as como Bittencourt (2004a), Bueno⁵⁶ (2003 e 2011) e Mauad (2007), que se debruçaram sobre as funções das imagens nos livros didáticos de história, as suas práticas de leituras e seus usos no contexto dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina escolar de História.

Nesta perspectiva, Bittencourt (2004a, p. 70) destaca que

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?

⁵⁵ Utilizamos o termo “imagem visual” para destacarmos o aspecto de sua visualidade. Visto que, como ressalta Bueno (2011, p. 1) a palavra “imagem” possui outros sentidos ligados à dimensão abstrata. Nesta perspectiva, Joly (2006, p. 17-22) destaca algumas noções trazidas pelo termo “imagem”, no sentido de “representação visual”, que estaria ligado ao campo da arte (pinturas, afrescos, desenhos, gravuras, etc.) e de “representação mental”, ligada a questão psíquica (os sonhos, a imagem de si). Vale salientar que analisamos as imagens visuais fixas, ou seja, que não possuem movimento.

⁵⁶ O autor desenvolveu a sua dissertação e tese sobre o assunto. Na dissertação intitulada “Representações iconográficas em livros didáticos de história” Bueno (2003) pesquisou práticas de leitura de imagens em manuais didáticos do século XIX e do século XX, num estudo comparativo entre os dois períodos. Na tese intitulada “Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)” o autor aprofunda suas análises em livros didáticos do final do século XX e início do XXI.

As perguntas levantadas por Bittencourt foram discutidas por Bueno (2011) que tratou das formas de leitura de imagens em livros didáticos de história produzidos nos séculos XX e XXI. Nesse sentido, o autor destacou as mudanças ocorridas na conformação das práticas de leitura das imagens visuais nos livros analisados, assinalando a relação dessas mudanças com as políticas editoriais, as políticas curriculares, os saberes escolares e acadêmicos e as práticas pedagógicas. Destarte, na década de 1980, a historiografia começa a discutir as imagens como documentos históricos, nesse sentido, os materiais didáticos incorporam essas discussões e a concepção da imagem apenas como ilustração começa a sofrer alterações.

A esse respeito, Bueno (2011, p. 33) ressalta que

É consenso, entre os pesquisadores, que as imagens visuais são portadoras de significados, e que o leitor pode relacioná-las com diferentes tipos de informações; dependendo da sua experiência de vida ou de sua cultura. Por isso, para que as iconografias dos livros didáticos de história sejam consideradas como documentos históricos, tanto o professor como os alunos têm que acreditar que as imagens que estão vendo representam documentos históricos. Entre as várias possibilidades de abordagens, é importante compreendermos que as iconografias são selecionadas por editores e autores dos livros didáticos para trabalhar diversos temas históricos: podem representar, entre outras possibilidades, um ou mais objetos do passado ou paisagens; o meio urbano ou rural; diferentes objetos arquitetônicos ou patrimônios históricos, e também, retratos de pessoas comuns ou personalidades que se destacaram nas várias áreas que compõem a sociedade. São, portanto, reproduções impressas de outras imagens de origens, suportes e técnicas diferentes. Ou seja, são “reproduções”, muitas vezes alteradas, de pinturas e de fotografias, ou então, são desenhos produzidos por ilustradores.

Assim, todos estes elementos precisam ser levados em consideração na leitura das imagens nos livros didáticos.

Neste contexto, a imensidão de imagens que povoam nosso cotidiano, para onde quer que olhemos, na contemporaneidade, colocou em pauta a discussão sobre a alfabetização visual⁵⁷. Segundo Joly (2006, p. 9-43) a “civilização da imagem” nos dá a impressão de certa passividade frente às imagens e até uma “intoxicação”, assim, destaca a necessidade da compreensão do que essas imagens nos comunicam através do aprendizado na leitura de imagens para que decifremos os significados “que a ‘naturalidade’ aparente das mensagens visuais implica.”

⁵⁷ Acerca da alfabetização visual, Bueno (2011, p. 38) destaca que “Foi a partir de meados do século XX que começaram a ser valorizados os estudos e a estruturação de novas metodologias que procuravam focalizar a leitura de imagem iconográfica como prática que deve ser desenvolvida nas escolas. Surgiram, então, teorias que defendiam a alfabetização visual (DONDIS, 2000, p. 8), expandindo a ideia de alfabetização, que passa do domínio da escrita para o domínio e interpretação de todos os signos de informação.”

Nessa perspectiva, Mauad (2007, p. 111) afirma que “nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade em si mesma, mas a sua (re) apresentação.”

Ainda, para adentrarmos no universo da análise de imagens, utilizamos as reflexões de Paiva (2002, p. 19) que trata da relação entre a história e as imagens, entendidas como “simulacro da realidade, não é a realidade em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas.”. Dessa forma, as compreende enquanto representações iconográficas construídas historicamente.

Para aprofundar tais reflexões nos debruçamos sobre as ponderações de Chartier (2002) acerca do conceito de representação como construção coletiva do real com múltiplos sentidos.

Mauad destaca que a imagem em sua função educativa, inseridas no discurso didático,

é suporte de relações sociais, simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais. Neste sentido, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o ensino da história auxiliam na definição do conjunto de valores e princípios a serem operados na escolha das imagens. Além disso, orientam os usos e funções da imagem visual no processo de construção de representações sociais reconhecidas como educacionalmente válidas. (MAUAD, 2007, p. 112).

Desse modo, localizamos as representações no contexto das imagens visuais que compõem o discurso didático, contudo, ressaltamos a compreensão das “lutas de representações” como disputas dos grupos sociais na imposição de suas visões de mundo (CHARTIER, 2002, p. 17-23).

Em seguida, traçamos considerações sobre as imagens visuais nas duas coleções didáticas em análise.

Na coleção didática *História - Edição Reformulada*, a equipe de profissionais envolvidos diretamente na composição dos elementos visuais do LD contou com cerca de cinco profissionais que desenvolveram a pesquisa iconográfica, a edição de arte, a diagramação, e o projeto gráfico que foi assinado por Vera Lúcia Vaiano.

Na coleção didática Araribá História, o grupo de profissionais envolvidos em tais etapas da produção do LD chegou próxima ao número de 30 pessoas, além da presença de outros profissionais como ilustradores e atividades como o tratamento de imagens, edição de infográficos e a coordenação de *design* e projetos visuais. Esse aumento bastante sensível de profissionais envolvidos na produção dos LDs pode indicar os avanços tecnológicos sofridos

pelo setor. Portanto, a comparação da composição visual ou das denominadas “manchas gráficas”⁵⁸ das duas coleções didáticas revelam as mudanças propiciadas pelas inovações tecnológicas na editoração dos livros.

Também percebemos um avanço no cuidado na colocação das informações e créditos na legenda das imagens acerca da autoria, ano de produção, lugar e localização da obra original. Assim, na coleção dos anos 1990, muitas imagens estavam sem nenhuma informação ou com as informações parciais. Já na coleção mais recente todas as imagens traziam as informações básicas nas legendas. Essa questão é analisada por Bueno (2011, p. 76-91) que relaciona tais mudanças no LD com as exigências colocadas pelos editais de avaliação das coleções do PNLD, pois, para os avaliadores estes eram pontos essenciais na proposta de leitura das imagens que estes passaram a legitimar, principalmente, após a década de 2000.

Bueno (2011, p. 76) também ressalta a diversificação nas imagens visuais reproduzidas nos LDs e produzidas para os livros, a partir da década de 1990. Nessa perspectiva, observamos que os tipos de imagem se diversificaram, consideravelmente, na coleção didática mais recente, pois, além de reproduções de pinturas, fotografias, gravuras, charges, há infográficos e desenhos produzidos em meios digitais. Ademais, outra mudança relevante está na diagramação das coleções, a mais recente delas traz vários tipos de composição entre os elementos textuais e visuais, assim, existem imagens de várias dimensões, além de boxes diversos. Dessa forma, todos os espaços das páginas foram preenchidos com alguma mancha gráfica.

A modernização e o investimento na editoração da coleção didática Araribá História também se destaca na qualidade da impressão dos livros, com cores bastante vivas e na nitidez das imagens visuais, também pela qualidade no tipo de papel utilizado na impressão da tiragem que tivemos acesso, o *couchê*⁵⁹. Na coleção História a impressão foi feita em papel *off-set*, bastante comum na produção de LDs.

Nas duas coleções didáticas também encontramos muitas reproduções de representações imagéticas canônicas, como as pinturas de Pedro Américo e dos pintores europeus Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. A esse respeito, Bueno (2011) faz observações interessantes.

⁵⁸ Termo utilizado na linguagem gráfica para designar todos os elementos impressos nas páginas (textos e imagens), mencionado por Bueno (2011).

⁵⁹ O *couchê* é um papel comum de maior qualidade, é vedado em ambas as faces, possuindo aspecto impermeável. O *off-set* é um papel mais simples e mais barato, de aspecto poroso, muito utilizado em panfletos, memorandos, notas fiscais, etc. Disponível em: <http://www.cardquali.com/entendendo-sobre-papel-gramaturas/>. Acesso em: 10 jun. 2015.

As imagens canônicas que representam fatos da História do Brasil são utilizadas até os dias de hoje nos livros didáticos. Uma das questões que nos permite compreender historicamente o seu uso nos livros didáticos, no Brasil, reside no fato que elas são de domínio público, e, portanto, para utilizá-las como iconografias nos livros didáticos, não é necessário o pagamento de direitos autorais pelas editoras, barateando a produção final do livro.

Entendo, no entanto, que as imagens canônicas, também, garantiam o reconhecimento, pelo leitor, dos determinados períodos históricos que eram estudados nos capítulos dos livros. A ausência delas poderia implicar na desvalorização do livro no momento de sua escolha e adoção pelo professor, pois, as imagens, a partir dos anos 70, tornaram-se muito importantes para caracterizar cada etapa histórica, que era apresentada nos livros didáticos de História. (BUENO, 2011, p. 68-69)

Ainda, Mauad (2007, p. 112) ressalta a importância das funções pedagógicas das imagens visuais nos livros didáticos para que estas não se tornem um “tapa buraco”, ou seja, imagens sem sentidos, no projeto gráfico do LD. Assim, para a identificação das funções pedagógicas das imagens visuais nos livros didáticos analisados, operacionalizamos as categorias elaboradas por Dieguez, Camargo e Meyer, explicitadas por Amidani (2012).

Dieguez formula oito funções que a imagem desempenharia nos materiais didáticos: função motivadora, vicarial, catalisadora, informativa, explicativa, facilitadora redundante, estética e comprovadora. Já Camargo elenca onze funções desempenhadas pelas ilustrações nos textos didáticos: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conotativa, metalinguística, fática e de pontuação. Meyer ressalta quatro maneiras com que as imagens são empregadas nos materiais educativos: decorativa, representativa ou informativa, organizacional e exploratória. (*apud* AMIDANI, 2012, p. 4-5).

Notamos que algumas funções são destacadas por mais de um autor, como a representativa e estética, e outras trazem nomenclaturas diferentes, mas tem o mesmo sentido. Portanto, utilizaremos a definição destas funções didáticas no momento da análise da composição das iconografias nas Coleções, pois compreendemos a importância de levarmos em consideração a influência do modo como as imagens visuais são empregadas na leitura das representações imagéticas.

3

ALGUMAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS⁶⁰ NA HISTORIOGRAFIA E NA LITERATURA DIDÁTICA: “VELHAS” E “NOVAS”⁶¹ PERSPECTIVAS

O século XX viu emergir da “invisibilidade” inúmeros personagens sociais que passaram a buscar seu espaço na ordem social vigente. Nesse sentido, o movimento feminista, na década de 1960, marcou a história impetrando rupturas nas relações de poder e nas concepções sobre as questões de gênero como pertencentes à esfera privada, assim, declaravam o *slogan* “O pessoal é político”. Além de conquistarem a elevação, de forma contundente, de suas problemáticas em espaços sociais importantes, como a Academia, e elas mesmas terem se apoderado desses novos espaços.

Todavia, desde fins do século XIX e primeira metade do XX, nas primeiras fases do movimento feminista, as intelectuais aportadas nas perspectivas teórico-metodológicas marcadas pelo Marxismo produziram reflexões que contribuíram para os avanços no combate ao sexismo. Os estudos que utilizavam referenciais marxistas ressaltavam que a subordinação e opressão feminina estavam relacionadas com o modo de produção capitalista, assim, afirmavam que as desigualdades entre homens e mulheres seriam superadas com o fim da sociedade de classes (PISCITELLI, 2002, p. 12). Entre os estudos marxistas citamos *O Segundo Sexo* (1949), trabalho pioneiro da escritora francesa Simone de Beauvoir.

No Brasil, as historiadoras feministas se aportavam nas perspectivas teóricas do marxismo e da história social para desenvolver suas reflexões sobre a mulher. Estes trabalhos foram fortemente influenciados pela historiadora francesa Michelle Perrot, principalmente, sua publicação, com Georges Duby, *História das Mulheres no Ocidente*, em cinco volumes, lançado no Brasil em 1993. Porém, a autora já tinha trabalhos produzidos tratando das mulheres, desde a década de 1980.

Para Bairros (1995), o Feminismo Socialista, que parte do referencial teórico marxista, contribuiu para a superação das limitações dos conceitos feministas fundamentais, mas não os abandonaram totalmente. Segundo a autora, as feministas marxistas “ofereceram alternativas para que se entendessem a intersecção entre gênero, raça, orientação sexual e classe.”

⁶⁰Optamos pelo uso da palavra “femininas” no plural entendida a partir do conceito relacional de gênero, além de destacar a pluralidade dos sujeitos que representa, assim, não tratamos da mulher ou da mulher negra, mas de mulheres em sentido diverso.

⁶¹ Utilizamos os termos “velha” e “nova” com a compreensão do aspecto temporal destes. Portanto, ressaltamos que concebemos a possibilidade de coexistência das perspectivas de forma dinâmica.

(BAIROS, 1995, p. 460). Elas pensaram as outras dimensões como partes que se articulam ou se somam a categoria de gênero, para assim entenderem a opressão feminina.

Um importante estudo da vertente marxista é o da brasilianista June E. Hahner, *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas 1850-1937*, publicado em 1981, esse foi um trabalho pioneiro tratando dessa temática. Nesta obra Hahner discute a emergência do feminismo no Brasil, no início do século XX, período compreendido como dos “primórdios do movimento, que se estende da virada do século XIX para o século XX até 1932”, segundo Céli Pinto (2003, p. 10).

As feministas começaram a discutir a invisibilidade das mulheres nas produções das várias áreas do conhecimento. Assim, passaram a estudar de que forma a opressão e a subordinação feminina foram construídas, em diferentes sociedades e épocas. Destarte, no movimento de revisão das produções científicas de disciplinas como a história, a antropologia, a sociologia, feita pelas intelectuais feministas, surgiu à necessidade de se criar novos conceitos e novas categorias para se pensar as questões das mulheres (PISCITELLI, 2002, p. 14).

Deste modo, o crescimento das produções acadêmicas sobre as questões femininas nas ciências sociais, impulsionou a organização e consolidação dos “estudos da mulher” em várias disciplinas, neste ínterim, é constituído o campo de pesquisa da história das mulheres, na década de 1980 (PISCITELLI, 2002, p. 14; SILVA, 2008; RAGO, 1995).

A autora Tânia Silva (2008) afirma a questão da invisibilidade do sujeito feminino na historiografia de vários países.

Este silêncio não foi uma prerrogativa da historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós. (SILVA, 2008, p. 224).

Portanto, o campo de estudos denominado história das mulheres passou a questionar a figura do “homem” como sujeito universal, e nessa perspectiva, do homem branco, ocidental, heterossexual e cristão. Desta forma, estas discussões passaram a questionar os pressupostos historiográficos herdeiros do Iluminismo (SOIHET, 1997). Foram as novas perspectivas teórico-metodológicas, como a história social e a história cultural, que passaram a considerar outros sujeitos como agentes históricos, além dos personagens políticos, e assim, contribuíram amplamente para a incorporação das mulheres na História, através do tratamento de novos temas. Porquanto, as mulheres negras enquanto agentes não figuraram na história oficial que

privilegiou pessoas de destaque sobretudo na política, sendo omitidas nas narrativas históricas.

Na década de 1970, predominava a visão de uma identidade coletiva pelo Movimento Feminista, que buscou unir todas as mulheres em uma categoria homogênea, afirmando que a opressão a elas estava centrada na questão de gênero. Nessa perspectiva, a teoria feminista afirmava que as mulheres ocupavam lugares sociais subordinados aos homens e “que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente” (PISCITELLI, 2002, p. 9). Tal construção identitária feminina foi útil politicamente para o Movimento Feminista.

O reconhecimento político das mulheres como coletividade ancora-se na idéia de que o que une as mulheres ultrapassa em muito as diferenças entre elas. Dessa maneira, a “identidade” entre as mulheres tornava-se primária. (PISCITELLI, 2002, p. 12).

Porém, “as mulheres descobrem-se desiguais entre si” (COSTA, 2003, p. 192). Essas tentativas de generalizações fracassaram, pois, reforçavam as noções tradicionais do que era “naturalmente” feminino. Porquanto, essa identidade feminina homogênea foi forjada por um movimento formado, em sua maioria, por mulheres brancas, intelectualizadas, heterossexuais e de classe média.

Destarte, com o questionamento da identidade comum das mulheres à questão da diferença foi introduzida nas análises do campo historiográfico. De acordo com Soihet (1997), na década de 1990, a abordagem voltar-se-ia para a questão das diferenças, se tratando de mulheres, no plural.

Nesse contexto, a elaboração do conceito de gênero por intelectuais como Joan Scott⁶² (1990) inseriu uma noção relacional nas análises, dessa forma, possibilitou entender as desigualdades entre homens e mulheres, a partir das relações sociais e culturais construídas em sociedade, com a atribuição de papéis sociais aos homens e as mulheres. Assim, se buscou substituir o termo sexo, que tratava as diferenças de gênero como naturais (SCOTT, 1990). Neste sentido, Scott explicita que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais

⁶² No seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Joan Scott (1990) delinea o conceito de gênero e expõe as utilizações iniciais da categoria. De acordo com Scott (1990, p. 5), são as feministas que, na década de 1980, passaram a usar o termo “gênero”, de forma mais séria, “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.”. As feministas estadunidenses foram pioneiras na utilização da categoria de gênero nos seus estudos. Scott (1990) ressalta que as/os intelectuais feministas, especificamente os/as historiadores/as, compreendiam a importância de se desenvolver o conceito de gênero, pois, afirmavam que a utilização da categoria de gênero, nos estudos das mulheres, deveria trazer mudanças para os paradigmas da disciplina histórica.

fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (1990, p. 14).

Assim, o conceito de gênero foi articulado às categorias de análise de raça, classe e geração para a compreensão das diferenças e das múltiplas identidades femininas nas suas trajetórias históricas.

Portanto, nosso intuito neste capítulo é apresentar algumas representações construídas acerca dos mulheres, em especial das negras, no Brasil, desde o período escravista ao pós-emancipação. Porquanto, essas imagens foram fabricadas na imbricação das relações sociais, raciais e de gênero, estabelecidas no sistema escravista, desse modo, as mulheres negras foram retratadas, principalmente, como “mulatas”, mulheres sedutoras com uma sexualidade exacerbada, e na figura da “mãe preta”, mulheres sem subjetividade que existiam para servir aos seus senhores cuidando de seus filhos.

Primeiro, enfocamos as representações construídas nos discursos literários brasileiros, até fins do século XIX. Ainda, prosseguimos destacando a construção de tais representações na obra culturalista *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, publicada na década de 1930.

Em seguida, discutimos as rupturas nas representações construídas pelo discurso historiográfico sobre as mulheres negras, nas últimas décadas, no contexto de emergência da história das mulheres e da escravidão e a discussão sobre as diferenças. Nesta perspectiva, nos indagamos se os debates sobre a representação feminina negra colocados em pauta pelos movimentos sociais e na Academia se estenderam ao tratamento dessas imagens construídas no saber histórico escolar.

Por fim, apresentamos um levantamento parcial das produções acadêmicas, sobretudo nos campos da Educação e da História, que trataram sobre as representações femininas na literatura didática no país, com o intuito de realizar um balanço sobre o presente tema.

3.1. Representações Femininas Construídas no Período Colonial e Imperial Brasileiro

Desde o período colonial brasileiro, as imagens femininas figuraram nas letras dos literatos e nas pinturas dos viajantes que por aqui passaram. Essas representações hegemônicas tecidas pelo “outro”, homens brancos, apesar do processo de rupturas iniciado por essas mulheres, ainda estão presentes nas relações sociais atuais. Tais imagens, construídas ainda no processo de colonização, permaneceram até o século XIX, marcadas pelo contexto da sociedade escravista. Nessa perspectiva, Evaristo afirma que

A representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor. Interessante observar que determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial. (2005, p. 52).

Assim, as representações femininas na literatura brasileira foram marcadas pelos discursos de inferiorização e dependência dessas mulheres na ordem patriarcal estabelecida. As imagens da mulher branca estavam ligadas a família, ao espaço privado, e a maternidade. Já a mulher negra retratada, em muitos textos, como “a mulata”, com a construção da sua imagem relacionada ao corpo e uma sexualidade exacerbada nessas mulheres (PALMEIRA, 2010). No caso das mulheres negras as representações ainda destacaram outras imagens, afirmando uma falta de protagonismo e a inferioridade intelectual.

Além disso, a maternidade lhes foi negada, pois, quando “são representadas cuidando de outros com que elas se relacionam afetivamente como mãe, ela exerce o papel de “mãe—preta”, “uma babá”, uma empregada doméstica que cuida dos filhos do senhor/patrão.” (PALMEIRA, 2010, p. 7).

Tratando da construção da mulata, Duarte destaca que

Nessa ordem, a condição de corpo disponível vai marcar a figuração literária da mulata: animal erótico por excelência, desprovida de razão ou sensibilidade mais acuradas, confinada ao império dos sentidos e às artimanhas e trejeitos da sedução. Via de regra desgarrada da família, sem pai nem mãe, e destinada ao prazer isento de compromissos, a mulata construída pela literatura brasileira tem sua configuração marcada pelo signo da *mulier fornicaria* da tradição europeia, ser noturno e carnal, avatar da meretriz. Chama a atenção, em especial, o fato dessa representação, tão centrada no corpo de pele escura esculpido em cada detalhe para o prazer carnal, deixar visível em muitas de suas edições um sutil aleijão biológico: a infertilidade que, de modo sub-reptício, implica em abalar a própria ideia de afrodescendência. (DUARTE, 2009, p. 6-7).

Corrêa (1996) discute a construção da figura “mítica” da mulata em vários discursos, médicos, literários, carnavalescos, enunciados no século XIX e XX, permeados pela discussão da miscigenação que foi colocada de forma negativa, como fator de degeneração da nação, e depois de forma positivada, como expressão genuína da identidade nacional. Nesse sentido, a autora ressalta a compreensão da intersecção das categorias de gênero e de raça e suas relações na invenção do conceito de mulata. De tal modo, assevera que

ao (pretender) discutir a relação entre raça e gênero a partir de uma análise da figura mítica ou imaginária da mulata, sou obrigada a tratar de modo sumário tanto as construções textuais sobre raça como as sobre gênero –

extremamente diversificadas internamente – bem como a passar rapidamente pelas transformações que têm marcado essas construções ao longo de nossa história intelectual. (CORREA, 1996, p. 37).

Portanto, a mulher negra, na construção da mulata, foi retratada nas obras de literatos e romancistas como, Aluísio Azevedo, Jorge Amado, João Felício dos Santos, Manoel Antônio de Almeida, além das poesias de Gregório de Matos e Guimarães Rosa, que a tornaram objeto de desejo e símbolo nacional (CORRÊA, 1996, p. 39-40). Contudo, outros enunciados discursivos, até de alguns dos referidos autores, atribuíram um “indesejo” sobre a mulata, como sujeito que provocaria descenso social nas relações de gênero. Assim,

No discurso de alguns críticos literários (José Veríssimo, Silvio Romero), no de alguns historiadores (Capistrano de Abreu), no discurso médico (Raimundo Nina Rodrigues e muitos outros) e no literário (repito, de Gregório de Matos a Guimarães Rosa) que serviu de lastro para a construção dessa figura mítica, a mulata é puro corpo, ou sexo, não "engendrado" socialmente. (CORRÊA, 1996, p. 40).

Duarte (2009, p. 10) destaca que a obra *O cortiço* de Aluísio Azevedo “alia o preconceito incrustado historicamente com o pensamento hegemônico em seu tempo, que celebrava o mito da hierarquia entre as raças” nas representações da mulher negra, sobretudo a mulata.

Assim, a mulata – muitas vezes resultante ela própria de relações extra-conjugais, como a Isaura, de Bernardo Guimarães, filha da mucama favorita do senhor – surge no imaginário patriarcal em contraste com negra, confinada à senzala e ao trabalho forçado no eito. (DUARTE, 2009, p. 11).

Nesse contexto, as questões raciais e de gênero foram tratadas no processo de construção da identidade nacional brasileira, durante o século XIX. Dessa forma, das versões romantizadas do início do século as teorias negativas de fins do oitocentos, os discursos fabricados sobre a mistura das raças, “naturalizaram” diferenças que estabeleciam o lugar e/ou o “não lugar” das mulheres negras na sociedade escravista, racista e sexista. Schwarcz (1996) trata acerca das teorias raciais elaboradas no século XIX, ressaltando as mudanças e continuidades no tratamento das questões raciais no país, até a atualidade.

Nessa conjuntura complexa, que perpassou o oitocentos chegando às ideias do branqueamento da nação no pós-abolição e a propalada “democracia racial”, se localiza as construções e afirmações das representações das mulheres negras. Assim,

no terreno em que se inaugurou o debate sobre relações raciais, o da evocação de desigualdades biológicas ou orgânicas para explicar

desigualdades sociais, as diferenças (e desigualdades) sexuais parecem ter oferecido um parâmetro implícito para analisá-las. (CORREA, 1996, p. 45)

Para Corrêa (1996)

a mulata construída em nosso imaginário social contribui, no âmbito das classificações raciais, para expor a contradição entre a afirmação de nossa democracia racial e a flagrante desigualdade social entre brancos e não brancos em nosso país: como "mulato" é uma categoria extremamente ambígua e fluída, ao destacar dela a mulata que é a tal, parece resolver-se esta contradição, como se se criasse um terceiro termo entre os termos polares Branco e Negro. Mas, no âmbito das classificações de gênero, ao encarnar de maneira tão explícita o desejo do Masculino Branco, a mulata também revela a rejeição que essa encarnação esconde: a rejeição à negra preta. (p. 50)

Dessa forma, as relações de poder envolvendo as categorias de gênero, raça/cor e classe expressas na literatura construíram imagens sobre as mulheres negras, como a mulata e a mãe preta, e sobre as brancas que circunscreveram seus lugares na sociedade brasileira.

Contudo, vale salientar as representações não hegemônicas, ou poderíamos denominar as elaborações nas “margens”, de mulheres negras produzidas por escritoras negras como Maria Firmina dos Reis e Auta de Souza, no século XIX. Essas mulheres (re) elaboraram suas auto representações a partir da definição de seus pertencimentos. Assim, desconstruíram os estereótipos colocados revelando suas histórias e abrindo novos espaços ocupados por essas mulheres na sociedade brasileira (CAMPOS, 2007); (DUARTE, 2009); (SOUZA; MENDES, 2012).

Nos livros didáticos que analisamos neste estudo identificamos em muitas imagens do século XIX as figuras da mulher negra com traços mais sexualizados e posturas passivas e da mulher branca, em sua maioria, ligada aos espaços privados e a família. Estas representações que remetem a uma sociedade escravista e patriarcal estão presentes nos LDs sem serem devidamente trabalhadas dentro de seus contextos históricos de produção, assim, acabam por afirmar imagens sobre as mulheres e os espaços que ocupam nas relações sociais, raciais e de gênero, na atualidade.

3.2. Representações Femininas Construídas no Início do século XX: as relações raciais e de gênero na Obra *Casa Grande e Senzala*

A primeira edição da obra *Casa Grande e Senzala* foi publicada no ano de 1933 pelo intelectual brasileiro Gilberto Freyre⁶³. O texto é considerado uma das produções que pertencem aos clássicos da historiografia brasileira, no qual o autor trata de forma inovadora dos aspectos culturais e sociais da nação em formação. Com foco especial para discussão sobre as questões raciais, o estudo de Freyre (2003) coloca a miscigenação de forma positivada ressaltando a construção de uma identidade nacional a partir da mistura de povos: índios, negros e portugueses.

Contudo, como fruto de seu tempo, as imagens acerca dos grupos sociais que retrata aparecem de forma acentuada nesta obra. Assim, Freyre (2003) traz um interessante panorama das relações raciais e de gênero, sobretudo no contexto da sociedade rural do Nordeste brasileiro. Desta feita, *Casa Grande e Senzala* aborda a conformação de uma sociedade colonial patriarcal, na qual as mulheres e a população negra e indígena eram secundarizadas nas relações sociais hierarquicamente estabelecidas.

Destarte, as mulheres negras escravizadas foram representadas com destaque no estudo. A “mulata” também é referenciada na figura da mucama, a “ama de leite” e a “negra velha” como representações da “mãe preta”. No capítulo IV “O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro”, Freyre (2003) logo no segundo parágrafo traz o relato que demarca os lugares e “papéis” da mulher negra.

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. (p. 367).

Segundo Moreira (2011), na atribuição de Freyre a mulher negra assume dois papéis “à mulata, um ser-corpo sexualizado, pronto para satisfazer os desejos sexuais de outros; e à negra, um ser-corpo trabalho.”. Para a autora, “o servilismo tem sido considerado atributo natural ou papel social designativo das funções da mulher negra na sociedade.” (MOREIRA, 2011, p. 26).

⁶³ O sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro viveu de 1900 a 1987. Entre suas principais obras estão *Casa Grande e Senzala* (1933), *Sobrados e Mocambos* (1936), *Nordeste* (1937) e *Ordem e Progresso* (1957). Seus estudos foram fortemente influenciados pelas reflexões teóricas sobretudo do antropólogo estadunidense Franz Boas.

No trecho mencionado, percebemos que Freyre “romantiza” ou suaviza as relações, destacando certa afetividade implicada, por exemplo, entre as “amas negras” e os meninos brancos. Todavia, a concepção de uma democracia racial expressa pelo autor foi criticada como sendo um “mito da democracia racial”, que ocultou a violência simbólica e física nas relações, no contexto da sociedade escravista e no pós-abolição.

Schwarcz (1996), em texto sobre a questão racial no Brasil, trata da virada teórica nas concepções negativas de mestiçagem, de fins do século XIX e início do XX, para as afirmações dos anos 1930, representadas no estudo de Freyre que “[...] concluía, no limite, que a história do Brasil, era a história do intercuro sexual das três culturas formadoras” (p. 164). Nesta perspectiva, a miscigenação (re) surge como símbolo da identidade nacional permeada por fortes intenções políticas naquele momento, além da imagem que o país pretendeu mostrar ao mundo.

Vainfas (1999, p. 4) tratando das concepções sobre a miscigenação brasileira destaca que “Até o limiar dos anos de 1930 o que se poderia chamar de historiografia brasileira tratava, pois, a miscigenação, não como problema de investigação, mas como problema moral ou patológico que cabia resolver para o bem da Nação.”. Nesse sentido, o autor cita alguns intelectuais que discutiram a questão na perspectiva de uma “raciologia cientificista” que compreendia a miscigenação como fator de degeneração da nação, como Paulo Prado que acreditava na ideologia do branqueamento⁶⁴, e outros como Manuel Bonfim que foi

uma exceção e um caso-limite, autor de obra contraditória em que o cientificismo raciológico é criticado nas suas conclusões, porém não na linguagem e nos referenciais teóricos da reflexão. O resultado é uma apologia da mestiçagem concebida em termos de “cruzamento” positivo de espécies, em detrimento das dimensões étnicas e culturais pertinentes à discussão. (VAINFAS, 1999, p. 5).

Sobre a obra de Freyre, Vainfas (1999) ressalta o diferencial que *Casa Grande e Senzala* trouxe para a discussão sobre a questão racial no Brasil, inclusive, destaca que outros grandes intelectuais como Sergio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. não tiveram diferenças sensíveis quanto aos pensamentos, do século XIX, que condenavam a miscigenação racial. Para Vainfas (1999) Freyre tratou da miscigenação sob os aspectos étnico racial e cultural, entretanto,

o grande problema de *Casa-grande e senzala* parece ser a relação direta que Freyre estabelece entre atração sexual e tolerância racial, como se a presença

⁶⁴ Defendida por cientistas como João Baptista de Lacerda, no início do século XX.

da primeira – matéria muito ligada às subjetividades –, fosse garantia da segunda – dimensão que tem a mais ver com a cultura e com a ideologia. (VAINFAS, 1999, p. 8)

A interpretação mais recente do intelectual Darcy Ribeiro sobre a formação da sociedade brasileira em *O Povo Brasileiro* (1995) também ressalta uma mestiçagem positivada e que destaca a mistura da diversidade étnica e cultural como formadora da identidade desse povo. Nesta obra Ribeiro trabalha com a relação das categorias de classe e de cor/raça, contudo, as relações com o gênero não são colocadas pelo autor como o fez Freyre.

Portanto, as representações das mulheres negras presentes nos discursos literários foram reafirmadas na interpretação freyreana, nos contextos das noções de miscigenação e de democracia racial, colocadas pelos intelectuais no decorrer do século XX.

3.3. Representações Femininas na Historiografia Brasileira: “novas” perspectivas

Nas últimas décadas do século XX, com as mudanças demandadas pelas feministas e os grupos sociais subalternizados, as concepções teóricas e metodológicas das ciências humanas e sociais foram ampliadas para compreensão da complexa atuação das mulheres na história.

Margareth Rago (1995) discute a inserção das mulheres na historiografia e a constituição e consolidação do campo da História das Mulheres, destacando algumas vertentes teóricas que vão marcar os estudos nesta área. Demarcamos três vertentes historiográficas nas produções da história das mulheres, desenvolvidos desde a década de 1970. Neste sentido, as produções da primeira vertente se referenciavam nas perspectivas teórico-metodológicas da história social, marcada pelo Marxismo. Nesta vertente, as temáticas que se destacaram eram a do ingresso das mulheres no mercado de trabalho e da denúncia das condições deste ingresso (RAGO, 1995).

A segunda vertente que marca as produções sobre as mulheres surge durante a década de 1980, neste sentido, Rago (1995, p. 82) assevera que se desenvolvem estudos “preocupados em revelar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista.”. Estes estudos ressaltaram a atuação das mulheres na história e sua capacidade de luta e participação nas mudanças das condições sociais postas (Idem).

Assim, o trabalho de Maria Odila Leite, *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, publicado em 1984, o trabalho de Margareth Rago, *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar*, publicado em 1984, e o livro organizado por Miriam Moreira, *A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX*: antologia de textos de viajantes estrangeiros, publicado em 1984. Além dos estudos de Magali Engel, *Meretrizes e doutores: O saber médico e prostituição no Rio de Janeiro*, de 1988, de Martha de Abreu, *Meninas perdidas: Os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro de Belle Époque*, de 1989, e o de Rachel Soihet, *Condição feminina formas de violência. Mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*, publicado em 1989, marcam essa vertente tratando das mulheres em diferentes espaços do social. Na Paraíba, Costa (2010) destaca os estudos desenvolvidos pela historiadora Martha Maria Falcão e Moraes Santana, as pesquisas revelavam a participação política da mulher paraibana no período do Estado Novo, nas décadas de 1930 e 1940.

Podemos definir uma terceira vertente com o advento dos estudos utilizando o conceito de gênero. Scott (1990) ressalta que os/as historiadores/as feministas compreendiam a importância de se desenvolver o conceito, uma vez que a utilização da categoria de gênero, nos estudos das mulheres, traria mudanças para os paradigmas da disciplina histórica. Pois, a história das mulheres era delimitada como um campo marginal aos grandes temas ligados as perspectivas econômicas e políticas. Nesse sentido, as/os intelectuais feministas que começaram a pensar o gênero asseveravam que eram necessários novos instrumentos teóricos para serem usados nos estudos sobre a mulher, com o propósito de ampliar a compreensão do feminino (SCOTT *apud* SAMARA, 1997 p. 38), visto que os conceitos feministas, como o patriarcado, usados para compreender a opressão masculina não conseguiam mais dar conta das análises sobre as mulheres.

Na Paraíba, os estudos com a utilização do conceito de gênero começaram a ser produzidos, com mais expressão, na última década. Em 2003, foi criado o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Ação Sobre a Mulher e as Relações de Sexo e Gênero – NIPAM na Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Centro de Educação. O NIPAM desenvolve pesquisas referentes às questões de gênero e aos feminismos, agrupando as diversas áreas do conhecimento. Entre as produções historiográficas utilizando o conceito de gênero, destacamos a tese de doutorado de Alômia Abrantes da Silva, intitulada *Paraíba, mulher-macho: Tessituras de Gênero, (desa)fios da História*, defendida em 2008, na Universidade Federal de Pernambuco.

Nesta perspectiva, as mulheres negras também foram estudadas com destaque nas produções historiográficas mais recentes. Estas obras teceram novas narrativas a partir de

perspectivas renovadas do fazer histórico, assim, elaborando outras representações para essas mulheres. Segundo Rocha (2000)

Hoje elas [as mulheres negras] surgem em cena como aliadas na resistência à violência, protagonistas na negociação e na sobrevivência: são negras de tabuleiro, mucamas, prostitutas, feiticeiras, mães e amas, escravizadas e chefes de domicílio cujos nomes encontram-se nos testamentos (como parte do espólio e como proprietárias), nos processos eclesiásticos, nos registros policiais e nas disputas de tutela. (ROCHA, 2000, p. 153).

Somente na década de 1980, as mulheres negras, nas condições de escravizadas, forras e livres, começaram a ser retratadas na historiografia brasileira, nos estudos do campo da historiografia social da escravidão, como agentes históricos que contribuíram na construção socioeconômica do Brasil, juntamente com os homens negros. Desse modo, estes estudos iniciaram um movimento de visibilização da atuação social das mulheres negras na formação do país.⁶⁵

Dessa forma, as mulheres negras começaram a ser retratadas em obras como, *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, de Maria Odila Dias, publicada em 1984, na qual trata pioneiramente das práticas sociais e cotidianas de negras, escravizadas e libertas na cidade de São Paulo, no século XIX (PAIXÃO; GOMES, 2012). Mais recentemente, observamos uma produção que se torna expressiva da qual citamos a coletânea *Nova História das Mulheres no Brasil*, organizada por Carla Pinsky e Joana Pedro, no qual encontramos o texto *Mulheres Negras: Protagonismo Ignorado*, da autora Bebel Nepomuceno; e ainda ressaltamos a coletânea *Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-Emancipação*, organizada por Giovana Xavier, Juliana Farias e Flavio Gomes, no qual encontram-se dezenove artigos da temática em diversos períodos históricos, ambas as coletâneas foram publicadas em 2012.

Percebemos, assim, que as mulheres negras começaram a ganhar destaque nas produções nas últimas décadas, sendo desveladas histórias nas quais aparecem como protagonistas que contribuíram nos âmbitos econômico, social e cultural e, ainda, na esfera política com a inserção das mulheres negras no cenário político brasileiro, nos movimentos sociais. Nesse sentido, temos uma expressiva produção na área das Ciências Sociais e

⁶⁵Os estudos que começaram a ser produzidos por intelectuais negras brasileiras, com a conceituação do Feminismo Negro, visibilizaram as condições dessas mulheres, no Brasil. Por meio da interseção entre raça, gênero e classe, elas demonstraram suas experiências históricas específicas e ressaltaram a presença das mulheres negras nos espaços públicos, desde o período colonial, e a chefia de famílias exercida significativamente por mulheres negras.

Humanas, no país, sobre o movimento de mulheres negras, que emerge na década de 1980, principalmente, das intelectuais militantes que elaboraram estudos acerca das condições dessas mulheres na sociedade e sobre os estereótipos que permanecem nas relações sociais, raciais e de gênero no Brasil.

Localmente, ressaltamos o estudo da historiadora Solange Rocha (2001) sobre a condição das mulheres negras escravizadas na Paraíba oitocentista. Sua dissertação, intitulada *Na trilha do feminino: condições de vida das mulheres escravizadas na província da Paraíba, 1828-1888*, foi um trabalho pioneiro no estado que trouxe ao conhecimento histórias da vida de mulheres negras, como Gertrudes Maria, que construíram laços familiares, estratégias de sobrevivência e de resistência ao sistema escravista. Salientamos que são escassos os trabalhos historiográficos que abordam as mulheres negras paraibanas.

Entendemos que essas novas perspectivas alteraram as representações colocadas pelas mulheres negras nos discursos hegemônicos anteriormente tratados.

3.4. Representações Femininas nas Produções acerca da Literatura Didática: um balanço dos estudos sobre a problemática em tela (1980-2014)

Neste tópico apresentamos um balanço dos estudos que tratam sobre representações ou imagens femininas na literatura didática.⁶⁶

O texto de Esmeralda Negrão e Tina Amado, publicado em 1989, traz um panorama interessante sobre os estudos que iniciam as investigações nos livros didáticos, no Brasil, objeto de pesquisa que era tratado em trabalhos de intelectuais franceses e ingleses. No contexto dos anos 1980 de ampliação ou “massificação” da educação básica no país e o aumento das políticas na distribuição dos manuais didáticos (GATTI Jr., 2004), surgem às produções que tomam como foco para análise a discriminação da mulher nos livros didáticos. Neste mesmo período, a ONU instituiu a década da mulher (1975-1985), esta publicação também marcou um balanço sobre o tratamento da temática nos LDs naquele momento.

As autoras explicitam que tais preocupações tidas pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM) alimentaram “o desenvolvimento de um subprograma referido ao livro

⁶⁶ Para tanto, fizemos um levantamento parcial dessas produções em três fontes: o Banco de Teses da Capes, a plataforma SciELO e uma pesquisa utilizando um site de buscas (GOOGLE), no qual identificamos, principalmente, artigos publicados em anais de vários eventos acadêmicos sobre os temas de Educação e Gênero. Ainda, pesquisamos o Banco Digital de Teses e Dissertações da USP, mas não encontramos nenhum trabalho relacionado ao tema. Ademais, utilizamos quatro termos para preenchimento dos campos de consulta ou filtro de pesquisa: “mulher negra”, “mulheres negras”, “livro didático” e “livros didáticos”.

didático, pretendendo discutir alternativas para sua reformulação no que tange a representação da mulher na família e na sociedade.” (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 1).

Inspiradas nos estudos estrangeiros que, a partir dos anos 70, surgiram para denunciar o tratamento discriminatório dado a mulheres e negros na literatura e nos meios de comunicação, como resultado da pressão exercida pelos grupos constituídos em torno das minorias, uma série de teses acadêmicas, analisando o conteúdo de livros didáticos, são produzidas no Brasil, na década 76-86. Tais estudos utilizam a análise de conteúdo como metodologia norteadora na busca das características assumidas pelo preconceito. (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 15).

Assim, o CNDM encomendou a Fundação Carlos Chagas à produção de um estado da arte⁶⁷ acerca das pesquisas no país sobre a imagem das mulheres nos textos escolares, desenvolvidas na década de 1970 se estendendo até o ano de 1986. O trabalho foi dividido em três partes. As autoras justificam o recorte temporal afirmando o silêncio existente nas produções acadêmicas acerca do tema nas décadas anteriores a 1970. A partir das palavras-chave escolhidas para o levantamento dos estudos podemos perceber a influência dos conceitos recorrentes naquele momento, dos quais destacamos os de “ideologia”, “papéis sexuais”, “representações sociais” e a inserção do “gênero”, como precedente do debate sobre o conceito. (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 3-5)

Na primeira parte do texto, as autoras relatam o percurso metodológico da pesquisa, citando as entidades envolvidas com o tema. Estas foram consultadas por terem produções sobre o assunto, entre estas instituições as autoras relataram que no Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) “as comissões de Educação e Cultura forneceram-nos cópia de depoimentos e dossiê seus sobre o assunto, enfatizando a questão da imagem da menina e da mulher negras no material didático.” (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 12).

Assim, os estudos elaborados pelo CECF, nos anos de 1980, dando destaque as mulheres negras, estão relacionados às demandas por representação política colocadas por elas. Pois, houve um momento de tensão entre as mulheres negras, militantes do movimento negro e as mulheres brancas, militantes do movimento de mulheres, no momento da criação do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), em São Paulo. Nessa ocasião, a mobilização das mulheres negras teve dois principais resultados: “a criação do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo e a nomeação de duas mulheres negras para compor o CECF.” (ROLAND, 2000, p. 238). De acordo com Roland (2000, p. 238), esse momento foi

⁶⁷ A pesquisa foi realizada em 1986 e o texto foi escrito no ano seguinte.

“emblemático” no processo de constituição do movimento de mulheres negras brasileiras. Nesse sentido, a autora destaca alguns pontos importantes desse episódio, como a intersecção das questões de raça e gênero, e o fato das mulheres negras terem estabelecido um diálogo com o Estado na busca pela representação no âmbito das questões de gênero articuladas a questão da discriminação racial.

As autoras destacam, em quadro panorâmico com a sinopse dos resultados, alguns trabalhos interessantes que tratam das ilustrações de personagens femininas nos livros didáticos em relação a masculinas e a presença da menina negra e da mulher negra em relação aos outros personagens que aparecem nos manuais⁶⁸, além disso, os estudos de Faria, Rego e Lajolo tratavam de representações e espaços ocupados pelas mulheres negras na literatura didática. (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 19-20)

Foram resenhados treze trabalhos entre as produções de teses, dissertações e livros. Em muitos estudos do período a questão do papel do professor na escolha/seleção de livros didáticos que não veiculassem preconceitos e estereótipos aparece de maneira pronunciada, inclusive um dos estudos pede atenção nesse momento para a qualidade das ilustrações, como instrumento de veiculação dos preconceitos, em textos direcionados para as/os professoras/es. (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 39-41)

Na última parte do texto as autoras fazem uma avaliação panorâmica do tema apontando algumas sugestões de formas de agir sobre a questão, assim, citam alguns estudos que fazem análises, em diversos contextos, acerca da implantação de mudanças das imagens das mulheres nos livros didáticos, ressaltando que essas mudanças são na maioria das vezes indicadas como de longo e médio prazos, tidas como lentas.

Dessa forma, Negrão e Amado (1989, p. 47) viam naquele contexto a necessidade da busca por propostas de implementação de mudanças mais imediatas e viáveis. A realimentação dos dados do tema com a análise dos novos títulos que vão sendo lançados, a análise dos usos que as/os professoras/es fazem do livro didático, a visão dos escritores/as editores/as a respeito do livro didático e o impacto que o livro tem sobre o/a aluno/a. (p. 48-49). As autoras propõem a difusão dos trabalhos levantados, destacando a importância deste material ser conhecido pelos professores, pois, estes foram apontados como sujeitos intermediários responsáveis pela definição do manual adotado e sua aquisição, para serem utilizados pelos consumidores finais: os discentes.

⁶⁸ Vale salientar o artigo de Ilma de Jesus, *A imagem da mulher negra no livro didático*, publicado em 1987, no periódico *Em dia com a mulher* (NEGRAO; AMADO, 1989, p. 40-43). Cf. também: JESUS; OLIVEIRA (1986).

Mais ainda, a constatação de que o livro didático veicula modelos sexistas e de que nenhuma mudança neste quadro tem sido detectada, e, também, de que a transformação do livro didático lenta e muito problemática leva-nos à conclusão de que o professor(a) é o(a) principal agente na luta contra o sexismo na escola. (NEGRAO; AMADO, 1989, p. 53).

Propõem, dessa forma, inserir a discussão na formação dos professores e na sua prática. Ademais, muitas questões colocadas como sugestões pelas autoras tiveram avanço significativo com as mudanças nas políticas educacionais referentes ao livro didático, na década de 1990.

O artigo de Oriá, publicado em 1996, foi motivado pela ocorrência das comemorações do tricentenário da morte do personagem negro Zumbi dos Palmares⁶⁹, nesse sentido, o objetivo foi refletir sobre o que o autor denominou de “efeméride nacional”, analisando a imagem do negro na produção editorial do país. O autor, em sua análise, faz a relação entre a produção historiográfica acadêmica baseada nos temas relacionados à história social da escravidão e a história das mentalidades, campos de pesquisa que surgiam com força no Brasil naquele momento, e a historiografia didática.

Assim, afirma que “pretendemos, pois, mostrar a imagem do negro veiculada pela historiografia didática, bem como o conteúdo ideológico subjacente aos textos e às ilustrações dos livros destinados ao ensino fundamental.” (ORÍÁ, 1996, p. 155). Oriá utiliza a concepção da ideologia nos livros didáticos, sendo esta reprodutora de valores dos grupos dominantes da sociedade. Além de entender o livro didático como instrumento educativo que difunde certos valores, ideias, preconceitos e estereótipos sociais.

O autor cita também as mulheres quando destaca os grupos pertencentes às “minorias sociais”. Para Oriá as escolas eram instrumentos de permanência dos preconceitos raciais. Nesse sentido, coloca a discussão sobre o mito da “democracia racial”, no Brasil. Também, destaca no tópico “O negro e a educação”, a exclusão dessa parcela da população existente no sistema educacional do país, apresentando dados estatísticos sobre analfabetismo e trajetória escolar entre brancos e negros.

Ainda, destacou a quantidade de estudos produzidos sobre racismo nos livros didáticos, que tratam da exclusão do negro como agente histórico dos livros didáticos (sobretudo de Estudos Sociais, e de Educação Moral e Cívica) baseados em pressupostos positivistas que retratam a história oficial e dos grandes vultos.

⁶⁹ A respeito da construção da figura de Zumbi pelo Movimento Negro Unificado Cf. AMORIM, Alessandro Moura de. (2011).

Nestes, Oriá analisa as ilustrações, identificando os espaços subalternos nos quais se encontravam os personagens negros, quando apareciam. Entre as imagens, apontou as representações da “preta-velha contadeira de histórias, a ama-de-leite, a mucama” (ORÍÁ, 1996, p. 160). Figuras que, como vimos, foram afirmadas na obra de Freyre (2003).

A mulher negra, por ser duplamente discriminada em nossa sociedade, também quase nunca aparece nos didáticos e quando o faz é de maneira caricaturada - a mulher negra é sempre a doméstica negra, geralmente gorda, busto saliente, ancas enormes e traços negróides bem acentuados, lembrando a figura da literatura infantil criada por Monteiro Lobato, a Tia Anastácia. (ORÍÁ, 1993, p. 160).

O autor também destaca nas suas análises a ausência da representação da família negra. Oriá ressalta a influência dessas representações estereotipadas na negação da identidade negra pelas crianças. E, finaliza destacando o papel do/da professor/a no contestação das ideologias preconceituosas, baseadas em estereótipos, contidas nos LDs. Nas referências bibliográficas percebemos que o autor cita todas as produções clássicas sobre livro didático da década de 1980.

Os autores Rosemberg, Bazilli e Silva, em texto publicado no ano de 2003, elaboraram uma revisão acerca das pesquisas sobre racismo em livros didáticos brasileiros, propondo um balanço da literatura sobre o tema. Para tanto, os autores utilizaram outros estudos que já traziam o estado da arte sobre o tema. Assim, destacaram a pouca produção sobre o tema até o início da década de 2000.

Neste artigo sintetizamos o que pudemos apreender nos estudos e pesquisas sobre a representação de negros em livros didáticos brasileiros, organizando uma síntese em três grandes tópicos: a) síntese geral das características e contexto de produção de pesquisas e estudos, como se vista de um vôo de pássaro; b) enunciando o discurso racista e c) combatendo o discurso racista nos livros didáticos. (p. 128).

Os autores utilizam o conceito de discurso para tratar do racismo, contudo, no sentido de ideologia, numa concepção de “ideologia racista”. O racismo no livro didático é tido por eles como apenas uma das formas de produção e sustentação do racismo no cotidiano brasileiro (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 129). A discussão sobre a diversidade cultural e multiculturalismo ainda não havia sido incorporado pela maioria dos trabalhos analisados pelos autores. Os textos analisados tratavam mais dos materiais destinados ao Ensino Fundamental e tinham como foco a análise de textos e ilustrações.

Outro trabalho produzido nesse período foi a dissertação de Raynette Branco (2005). Logo no início do texto a autora traz o poema de Jorge de Lima “Essa negra Fulô”. Contudo, suas análises sobre os conteúdos das coleções de História do Brasil para o Ensino Fundamental, utilizadas na rede pública estadual de ensino da cidade de Recife-PE, acabam se centrando nas questões tradicionais sobre o trabalho escravo, o racismo e a construção do ser negro nos livros didáticos, a violência do sistema escravista, a resistência da população negra, o abolicionismo e, por fim, os silêncios do livro didático acerca desse grupo social como forma de “exclusão racial”. A autora também utiliza o conceito de ideologia para tratar dos livros didáticos.

Branco (2005, p. 13) destaca a omissão nos LDs sobre as tensões e os conflitos na sociedade, assim, afirma que “eles camuflam as diferenças e dissimulam as discriminações”. As mulheres negras são citadas rapidamente quando trata da questão do estupro colonial sobre estas, uma violência omitida pelas produções historiográficas, como a obra *Casa Grande e Senzala* (1933). Branco (2005) destaca a sutileza do preconceito e a violência contra a população negra no Brasil.

Outrossim, Teixeira (2009) propõe o estudo sobre a representação social do negro nos livros didáticos de história e língua portuguesa. A metodologia adotada foi analisar os livros didáticos destas disciplinas adotados em apenas uma escola escolhida para a pesquisa. O foco foi a papel da linguagem visual dos livros didáticos na atenuação ou perpetuação do racismo no país. A autora concebe o livro didático como veículo condutor de linguagem simbólica. Neste trabalho percebemos a introdução da menção as políticas curriculares e normativas, como a lei 10.639, de 2003, e os DCNs. Teixeira (2009) já expressa o tratamento das questões da diversidade cultural e do multiculturalismo na verificação das imagens dos LDs. Além de compreender o livro didático como instrumento no processo de socialização e humanização e o professor enquanto mediador. A autora se detém mais na análise dos textos escritos apesar da proposição ter sido o enfoque sobre a linguagem visual.

Nas fontes visuais a autora chama a atenção para imagens estereotipadas sobre as mulheres negras que analisou no trecho a seguir.

O livro apresenta uma leitura de tira, com uma caricatura de mulher negra, com enormes brincos, lábios exageradamente grossos e quadris desproporcionais. O porteiro do prédio a interpela dizendo: tem uma carta para sua patroa. A “mulher negra responde: brigada, só que eu não tenho patroa, eu moro aqui.” As autoras podem até ter agido com boa intenção ao tocar no assunto, que a sociedade não está acostumada a ver pessoas negras bem sucedidas, foram infelizes, ao mostrar uma imagem estereotipada de mulher negra e ao inferir que apesar da boa condição financeira, era semi-

alfabetizada, com vocabulário fora dos padrões da norma culta. (TEIXEIRA, 2009, p. 398).

Ainda, percebe nas imagens a desproporcionalidade quantitativa entre a retratação de brancos e negros, e os espaços subalternizados que os últimos ocupam em um dos livros analisados. Afirma, na conclusão, a invisibilidade do negro na sociedade brasileira como sujeito histórico. Por fim, assevera que imagens veiculadas nos livros didáticos influenciaram na construção identitária das crianças.

O estudo de Silva (2009) tem como objetivo a investigação da representação das mulheres nos livros didáticos de história. Para tanto, o autor parte da abordagem sobre a atuação do movimento feminista e no que denomina de uma “História dos Gêneros”. Alvitando assim, relacionar a análise do impacto das renovações historiográficas deste campo de pesquisa sobre os livros didáticos.

O autor faz algumas colocações iniciais acerca do papel do livro didático no processo de ensino e coloca algumas afirmações sobre o distanciamento entre saber acadêmico e saber escolar. Também ressalta a legitimação por parte dos professores do livro didático como portador de conhecimentos científicos num regime de verdade. Além de seu caráter como artefato pedagógico portador de valores de certos grupos sociais, conhecimentos relacionados a um senso comum, legitimando estereótipos e preconceitos. (SILVA, 2009). Para o autor,

Desse ponto de vista, os livros didáticos continuam presos a lugares de memória, estereótipos e preconceitos que simplesmente sabotam qualquer tentativa pedagógica de incluir a mulher como objeto de conhecimento e como sujeito ativo do processo histórico. (SILVA, 2009, p. 56).

O autor se aproxima das conclusões de Gatti Jr. (2004) sobre a massificação da educação básica e suas implicações sobre o uso do livro didático como guia de ensino suprimindo a pouca ou nenhuma formação dos docentes em sala de aula, em todo o país. Assinala, nesse sentido, questões sobre a composição e a produção do livro didático na lógica do mercado. Ademais, aborda a trajetória dos estudos históricos sobre as mulheres até chegar à elaboração do conceito de gênero e sua utilização na história.

Na análise das coleções didáticas o autor destaca que as mulheres pouco aparecem nos conteúdos sendo inseridas nas leituras complementares que abordavam aspectos do cotidiano feminino em algumas sociedades, e até mesmo em alguns livros houve a ausência da história do movimento feminista, como relatou o autor. Desse modo, Silva (2009, p. 59) destaca que “Em contraste com a ausência de referências às mulheres no texto didático, estas adquirem uma visibilidade um pouco maior nas ilustrações que integram o livro.”. Todavia, são nesses

elementos imagéticos que são identificados estereótipos e preconceitos referentes a figura feminina.

Assim, um dos livros trazia uma representação iconográfica de Xica da Silva, sendo uma fotografia extraída do filme de 1976 com seu nome. Silva (2009) faz uma leitura dessas representações femininas como sendo de figuras ilustres e exóticas, condições nas quais essas mulheres são destacadas. No caso de Xica da Silva, uma mulher negra forra, sua presença no LD se relaciona a uma representação estereotipada da qual trata a produção fílmica. O autor ressalta a importância da “interpretação das ilustrações” dos livros didáticos, entretanto não insere as imagens analisadas no corpo do texto, mas destaca a atenção necessária que o/a professor/a deve ter para com as imagens contidas nos livros didáticos. Também dá destaque nas análises aos espaços reservados a homens e mulheres e seus papéis sexuais. Por fim, o autor coloca a questão da formação do professor como base para a adequada utilização do livro didático como instrumento pedagógico eficiente.

O trabalho dos autores Araújo e Aleixo (2009) objetivou “analisar os momentos históricos em que as mulheres negras são retratadas nos livros didáticos de História, bem como a que funções sociais suas imagens são associadas ao longo desse processo de mediações didáticas.” (p. 1). Nesse sentido, utilizaram os conceitos de inclusão e cidadania no estudo, além dos conceitos de discurso de Foucault e do conceito de cultura escolar no entendimento dos livros didáticos como artefatos culturais. Este trabalho se propôs a analisar LDs de circulação nas instituições escolares públicas do estado da Paraíba.

Ademais, Araújo e Aleixo destacaram questões referentes a função das ilustrações ou imagens nos livros didáticos e como as representações das mulheres negras foram identificadas nas fontes.

Dessa forma, ao analisar as produções didáticas circundantes nas escolas públicas de educação básica paraibana, observamos a menção da figura feminina-negra, bem como as suas representações imagéticas a partir de uma perspectiva que as enquadra dentro de visão submissa, atando-as e associando-as a figuras masculinas, brancas e líderes políticos. (ARAÚJO; ALEIXO, 2009, p. 8).

Os autores não desenvolvem de forma aprofundada suas considerações, até mesmo por ser um artigo com limite de páginas. Entretanto, focam em alguns momentos a análise sobre as imagens de mulheres no geral, sem especificar as mulheres negras das quais eles apenas destacam a representação da “morena” e a total invisibilidade no período pós-emancipação até a contemporaneidade. Assim sendo, apontam mais permanências que rupturas nas imagens.

O livro de Ana Célia da Silva (2011)⁷⁰ tem como foco de análise os livros de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, da década de 1990, nos quais verificou a representação social do negro nos textos escritos e nas ilustrações. Silva (2011) destaca logo no começo do trabalho seu contato com o Movimento Negro Unificado e a influência direta sobre seus estudos, tratando das questões raciais no país, com a discussão sobre o “mito da democracia racial” e a “ideologia do branqueamento”.

Silva (2011) destacou a presença de mudanças significativas na representação do negro, das produções didáticas, da década de 1980 para a década de 1990, apesar da quantidade de ilustrações com personagens negros ser extremamente inferior a personagens brancos em todos os livros examinados. A autora fez leituras detalhadas de todas as imagens contidas nos LDs pesquisados, identificando o que chama de “determinantes das transformações” nos textos escritos e nas ilustrações por parte dos editores/as e ilustradores/as dos livros, que foram entrevistados/as. Assim, analisa esses determinantes presentes em categorias, como a convivência de brancos e negros, a discriminação racial presenciada, os valores pessoais, socioeconômicos e culturais dos afro-brasileiros, o cotidiano e a realidade vivida, a identidade étnico-racial dos entrevistados/as, as leis e as normas, a mídia, a família, os papéis e funções desempenhadas pelo ilustrador/a, e por fim as influências do movimento negro.

O texto de Jose Campos Jr. e Ana Paula Moura (2011) trata dos aspectos educacionais com foco na afrodescendência e gênero, analisando a figura da mulher negra em dois poemas que retratam temporalidades históricas diferentes na literatura. Assim, analisam os “poemas “Essa Nega Fulô”, de Jorge de Lima (início do século XX), e “A Outra Nega Fulô”, de Oliveira Silveira (últimas décadas do mesmo século), atentando para os aspectos sócio históricos que levaram a mudança de representação da mulher neste último texto poético.” (p. 1). Os autores explicitam o movimento feminista e suas influências nos estudos de gênero na literatura. E abordam a literatura como forma de “conscientização” de reconhecimento da igualdade entre todos.

Assim, o artigo resultou do trabalho com os poemas em sala de aula numa escola na cidade de Campina Grande-PB, sendo feita a análise das interpretações feitas pelos discentes

⁷⁰ *A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?* Baseado em sua tese de doutorado intitulada *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*, defendida em 2001, na Universidade Federal da Bahia, mesma instituição que publicou o trabalho por sua editora universitária. A autora também publicou sua dissertação pela mesma editora sob o título *A discriminação do negro no livro didático*, em 1995. Ainda possui outra publicação intitulada *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, de 2001, sendo resultado de um projeto que trabalhou com a formação de professores e suas práticas pedagógicas, financiado pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Complexo Universitário Cândido Mendes (RJ)

acerca destes dois poemas no que concerne a representação da figura das mulheres negras nos dois escritos. Nesse sentido, as leituras sobre os dois poemas feitas pelos/as alunos/as destacaram a questão da submissão e da resistência expressa em cada uma das personagens negras retratadas. Os autores não discutem as representações construídas sobre as mulheres negras na literatura brasileira e na historiografia.

No artigo de Wilson Oliveira (2011) a imagem da mulher foi investigada nos livros didáticos de história, contudo apesar da inserção da questão das relações de gênero na proposta o autor ainda utiliza o termo mulher no singular. Destarte, destaca o papel dos/as professores/as na manutenção ou não de representações estereotipadas sobre as relações de gênero e sua importante politização nesse aspecto. Oliveira afirma a força do livro didático como recurso na formação cultural dos alunos (2011, p. 141). O livro didático como um retrato das concepções de mundo da sociedade, assim, o autor utiliza a ideia da divisão de papéis sexuais e a aplicação do termo sociedade patriarcal, com as quais ele relaciona o conceito de gênero e de identidade de gênero. Percebemos que o autor concebe gênero como sinônimo de mulher.

O autor cita os PCNs e seu tratamento acerca das questões de gênero na escola. Oliveira ressalta o papel democratizante da escola como instituição que contribui nas construções identitárias. O trabalho não traz uma análise efetiva de livros didáticos, apenas menções a alguns aspectos deste enquanto artefato cultural, dessa forma Oliveira (2011) finaliza com algumas considerações mais superficiais sobre o tema.

O texto de Fernando de Jesus (2012) analisa um capítulo de um livro didático para o Ensino Médio utilizado em escolas no Estado do Rio de Janeiro, relacionando a implantação da lei 10.639 como precursora ou não de mudanças nos espaços ocupados pelos negros no LD e de combate ao racismo. Assim, o autor inicia afirmando mudanças identificadas nas imagens da população negra veiculada em livros didáticos a partir da lei 10.639.

Jesus (2012) coloca a questão da construção identitária relacionada as representações sociais dos sujeitos e a construção simbólica. O objeto de análise foram os conteúdos que tratavam sobre as questões contemporâneas da sociedade brasileira no último século, assim, ligando a questão dos espaços profissionais e escolhas trabalhistas na inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o autor destacou o silenciamento no livro analisado acerca da atuação do movimento negro, visto que trata das demandas sociais colocadas por outros movimentos sociais. Apesar de analisar com centralidade os textos escritos, ainda se debruça sobre as imagens visuais, destacando a relação da população negra com a pobreza.

A não veiculação da resistência negra na história contemporânea do Brasil faz com que tenhamos a impressão de que as lutas negras ficaram perdidas e restritas ao século XIX, pois somente quando se fala em escravização do negro se veicula algum tipo de resistência negra, e mesmo assim localizada em Zumbi e no quilombo dos Palmares. Até as lutas de emancipação do Haiti acabam por ser representadas por negros com ideais europeizados. (JESUS, 2012, p. 16).

O autor conclui destacando a sub-representação do negro no livro didático. E pondera acerca da invisibilidade decorrer de um não conhecimento dos autores do livro sobre o tema ou de um apagamento deliberado sobre as tensões raciais, que tendem para a afirmação de uma “democracia racial” no Brasil (p. 21).

No artigo das autoras Fernanda Brigolla e Aparecida Ferreira (2013) sobre a representação do gênero feminino nos conteúdos, especialmente nas imagens em livros didáticos de língua inglesa, a uma relação direta estabelecida conceitualmente entre representação e sua correspondência com a realidade retratada.

As autoras também ressaltam que o livro didático está inserido no processo de construção da identidade dos discentes. Dessa forma, “se o principal instrumento de estudo na sala de aula é o livro didático, as imagens são um dos veículos do discurso da sociedade [...]” (2013, p. 4). Utilizando o conceito de gênero, fazem as análises de imagem em três temas nos livros, discutindo o lugar social que ocupam os homens e as mulheres representados nas imagens e suas recorrências. Nesse sentido, as autoras afirmam em suas conclusões mais permanências do que mudanças na representação do gênero e dos papéis sociais/sexuais.

No Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História, realizado em 2013, o Simpósio Temático 7 tratou do tema Gênero e História da Educação no Brasil⁷¹, foram inscritos 10 trabalhos dos quais sete⁷² tinham o livro didático como fonte da pesquisa. Ainda, em outro simpósio temático sobre cidadania, gênero e diversidade étnica, encontramos o texto de Natiele Mesquita e Carmem Schiavon, *As representações de gênero de negros e negras no livro didático de história*.

⁷¹ Anais do Colóquio, disponível em: <http://sites.unicentro.br/wp/lhag/publicacoes/anais/>.

⁷² HORNES, Luciana; SENNA, Adriana de. A representação do gênero presente nos livros didáticos de história da SER no ensino médio. VERÍSSIMO, André; BARCELOS, Arthur. Um olhar sobre a atenção dada pelos gêneros ao livro didático de história na sala de aula. SCHNEID, Carla. A representação da imigração alemã nos livros didáticos de história: imagens e relações de gênero. TORRES, Tatiana; SCHIAVON, Carmem. Breve olhar sobre gênero nas representações patrimoniais da Grécia Antiga em dois livros didáticos de história. MATTE, Dinorah. A questão de gênero no livro didático no período da ditadura militar. MORAES, Elisabete. As leis abolicionistas e a questão de gênero na abordagem de um livro didático. LOSE, Maria; MATOS, Julia. Livro didático: um aliado (?) para problematizar gênero e historiografia na sala de aula.

Natiele Mesquita e Carmem Schiavon (2013) analisam as representações de negros e negras em dois livros didáticos de História para o Ensino Fundamental, focando a análise em textos escritos e imagens inscritos nos conteúdos do período pós-abolição no país. Um dos livros analisados pelas autoras é o Projeto Araribá História, pois, segundo as autoras, ele foi um dos dois livros mais comprados pelo PNLD para serem distribuídos nas escolas públicas no Brasil, nos últimos anos. As autoras também utilizam a lei 10.639 como referencial temporal para a pesquisa. Fazem a opção pelas categorias de etnia e o conceito de papéis de gênero.

Portanto, o texto traz questões interessantes sobre as mulheres negras nos livros didáticos de História do *Projeto Araribá*, neste foram encontradas duas imagens no livro do 9º ano, que suscitaram em uma a discussão sobre a representação da “mulata” relacionada ao discurso da democracia racial no Brasil e noutra imagem foi percebida uma mudança sensível do espaço ocupado pela garota negra representada (p. 338-339). A Coleção analisada trata-se da mesma que estamos analisando.

As autoras discutem a invisibilidade da categoria população negra no período em tela em seu estudo, destacando temas estudados na historiografia acadêmica mais recente e que não foram incorporados aos livros. Nesse sentido, ressaltam também a necessidade do tratamento do tema do branqueamento e a ideia de miscigenação para se entender as relações e desigualdades sociais no país e no mundo. Para as autoras, a desconstrução de estereótipos constitui uma das expectativas depositadas no ensino básico (MESQUITA; SCHIAVON, 2013).

O trabalho de Ruan Vital (2014) tem como foco o tratamento das questões de gênero em livros didáticos de História para o Ensino Médio. O autor inicia com uma análise dos espaços secundários ocupados pelas mulheres na sociedade até as últimas décadas. O autor recorre a história das mulheres apresentando a trajetória da francesa Olympe de Gouges para explicitar a ausência destas personagens nos livros didáticos.

Vital (2014) utiliza como referência o texto de Joan Scott. Apesar de tratar de mulheres e gênero o autor ressalta sua concepção de não sinônimos entre ambos os termos. Ademais, é perceptível a compreensão da relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar com suas produções aproximando da afirmação de uma transposição didática. Na análise dos conteúdos do livro didático de *História* (volume único) de Divalte Figueira, o autor traz uma diferenciação na discussão incipiente sobre os papéis exercidos pelas mulheres negras em condição escrava e mulheres brancas no período colonial no Nordeste brasileiro apresentados no livro.

3.4.1. As produções no campo da História da Educação

O texto de Marcus Fonseca (2007) propõe um levantamento das produções da historiografia educacional no país que tem como objeto de pesquisa o negro, fazendo um balanço de como eles foram tratados nesses estudos. Assim, destaca que o “artigo tenta traçar um breve panorama dessa questão no interior da história da educação e procura avaliar a importância de considerar os negros sujeitos nas narrativas que tratam do desenvolvimento histórico dos processos educacionais.” (FONSECA, 2007, p. 13).

O autor ressalta o atraso no campo da História da Educação na absorção das novas produções acerca da população negra e sua colocação como agentes históricos na escrita da história, nesse sentido, quando o negro é tratado nas produções educacionais sua presença nas instituições escolares é suprimida a partir de uma interpretação tradicional baseada na ausência destes sujeitos desses espaços. Fonseca (2007, p. 44), ao fim de suas considerações acerca do tratamento do segmento negro na historiografia educacional do estado de Minas Gerais, assevera que “a questão racial é um elemento intrínseco da constituição da educação e requer um nível de abordagem que a torne elemento constitutivo da historiografia educacional.”. Também, aponta a questão da invisibilidade das questões raciais nas produções desse campo de pesquisa. O autor defende a incorporação total da categoria raça nos estudos educacionais.

E, citamos o trabalho realizado pelas autoras Barros, Nascimento e Araújo (2010), um balanço historiográfico da História da Educação da população negra no Brasil. As autoras destacam estudos desenvolvidos na área da História da Educação no país, que trataram, especificamente, da população negra. As autoras destacam os estudos que trataram da inserção dos diversos grupos etnicorraciais nas instituições escolares, afirmando que estes trabalhos foram importantes para que houvesse uma compreensão de questões atuais relacionadas a diversidade cultural e a cultura escolar. Assim, realizaram um levantamento e elaboraram o "estado da arte" da produção nacional publicada nos eventos e nas Pós-Graduações, tendo como foco pesquisas inseridas na área da História da Educação.

Compreendemos que este balanço parcial oferece, de forma sucinta, uma avaliação das produções de cada período, destacando as maneiras como os estudos, das décadas de 1980 a 2010, colocaram a presença e a ausência das mulheres negras e suas representações. Porquanto, a historiografia e os trabalhos na área da educação sobre o presente tema e as personagens em foco vêm levantando indagações que vão em direção as formas como foram

tratados, sobretudo nos livros didáticos. Dessa forma, podemos afirmar que essas produções compõem um movimento, de maior amplitude, que trouxe à tona estes “novos” personagens, como citamos no início deste capítulo, e podem ter influído na produção didática. Assim, nossa pesquisa tem por intuito ampliar estes estudos.

4

REPRESENTAÇÕES FEMININAS NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL EM DUAS COLEÇÕES DIDÁTICAS, PERÍODOS DE 1997-2001 E 2010-2014

No presente capítulo apresentamos leituras das representações femininas negras presentes nas imagens visuais identificadas e selecionadas nos livros didáticos analisados, especificamente, nos conteúdos de História do Brasil, da Colônia a República. Assim, expomos uma avaliação geral das representações imagéticas encontradas em cada Coleção Didática e as interpretações produzidas sobre as imagens visuais que foram escolhidas a partir dos critérios previamente mencionados, observando os papéis, os espaços, e as formas que as mulheres negras foram representadas no contexto das iconografias e estas no contexto do LD.

Ao mergulharmos na leitura das imagens visuais, a fim de compreender como as mulheres negras foram e são representadas nos livros didáticos de História, desvelamos espaços de permanência e mudança na forma como estas foram pintadas, desenhadas, impressas nas páginas de tais objetos culturais. Portanto, observamos possíveis mudanças nas representações femininas negras postas na Coleção Didática dos anos 2010, apesar da recorrência das imagens “cristalizadas”, como as expostas na obra de Freyre (2003).

No segundo capítulo já inserimos algumas das discussões acerca das imagens visuais nos LDs, especificamente nos manuais de História. Nesse sentido, apresentamos uma análise panorâmica sobre a iconografia nos livros analisados pertencentes às Coleções Didáticas produzidas nos períodos de 1997-2001 e 2010-2014. Em seguida, analisamos as imagens visuais de mulheres negras identificadas nos conteúdos referentes à História do Brasil.

4.1. As Imagens Visuais Femininas Negras na História do Brasil em Livros Didáticos dos anos 1990: coleção didática *História – Edição reformulada*

Delineamos os aspectos gerais das imagens encontradas nos três livros direcionados para as antigas 6ª, 7ª e 8ª séries, pois, nestes volumes identificamos a reprodução de imagens visuais importantes para a discussão acerca da representação feminina negra nos livros que compõem a coleção *História – Edição Reformulada*.

O livro da 6ª série contém 161 imagens visuais distribuídas em 244 páginas, o livro da 7ª série possui 151 imagens distribuídas em 239 páginas e o da 8ª série traz 193 imagens distribuídas em 271 páginas. Ademais, as imagens estão localizadas, sobretudo,

acompanhando o conteúdo principal dos capítulos. As ilustrações são compostas por reproduções de pinturas, óleo sobre tela, gravuras, desenhos, charges e fotografias, sendo reproduzidas em cores ou em preto e branco e em tamanhos e diagramações variadas.

O descuido com a colocação das informações básicas (autoria, ano de produção e localização) nas legendas das reproduções imagéticas foi percebida em todos os livros da Coleção, algumas estão sem nenhum tipo de informação e em muitas elas estão incompletas, uma parte apenas com a autoria e outra parte apenas com o período de produção e a grande maioria sem a localização quando se trata de obras de arte ou objetos de museus.

A intervenção feita no processo de produção dos LDs na sua adequação para o projeto gráfico, tendo uma média de imagens por capítulo, comprometeu a qualidade visual das imagens na impressão. Ainda, percebemos a diferença entre a impressão e a qualidade do papel nos livros da 6ª e 7ª séries, sendo o primeiro de qualidade inferior na gramatura do papel e nas cores aplicadas na impressão e o segundo de qualidade sensivelmente melhor, assim, relacionamos ao fato do primeiro pertencer a tiragem feita para o PNLD, ou seja, há uma diferença na impressão dos livros vendidos a preços mais baixos para o governo. Gatti Jr. (2004) trata desta problemática e traz depoimentos de editores que colocam estas implicações do mercado nas produções.

As imagens da Coleção vêm acompanhadas por uma legenda que está destacada com letras brancas sobre uma tarja preta, a análise destas legendas é um dos elementos levantados na composição das representações que destacamos. A tarja preta contendo a legenda ou título está sobreposta às imagens, com poucas exceções, localizada ou na parte inferior ou na parte superior destas (Ver **Imagem 1**).

Assim, foram identificadas 23 reproduções de imagens visuais retratando mulheres negras, sendo estas reproduções de obras de arte, pinturas, desenhos, charges e fotografias. Estas representam o percentual de 4,5% das imagens visuais que compõem a Coleção. Nestas as mulheres negras aparecem em sua maioria ocupando posições secundárias na composição das imagens, mas também há iconografias em que estas foram retratadas em posição central, as quais analisamos.

A seguir listamos os capítulos e as páginas das imagens visuais contendo a representação de mulheres negras em cada volume da Coleção.

No livro da 6ª série identificamos 9 imagens com mulheres negras, localizadas:

- No capítulo 15 “Brasil: o açúcar foi a solução”, na página 131;
- No capítulo 16 “O trabalho escravo construindo o Brasil”, nas páginas 136, p. 139, p. 141, p. 143;

- No capítulo 17 “Os senhores do Brasil”, na página 147;
- No capítulo 19 “Portugal apertou o laço”, na página 164;
- No capítulo 21 “A sociedade do ouro: riqueza e conflitos”, na página 184.

No livro da 7ª série identificamos 10 imagens com mulheres negras, situadas:

- No capítulo 3 “A família real na colônia tropical”, na página 37;
- No capítulo 6 “D. Pedro: de herói a vilão”, na página 68;
- No capítulo 7 “Regência: guerras e mais guerras”, nas páginas 79, p. 80, p. 85, p. 86;
- No capítulo 11 “Brasil: paz e crescimento econômico”, na página 130;
- No capítulo 12 “Fim do tráfico, começo da imigração”, na página 139;
- No capítulo 13 “Novos rivais ameaçaram o domínio inglês”, na página 151;
- No capítulo 17 “Finalmente, acabou a escravidão”, na página 195.

No livro da 8ª série identificamos 4 imagens com mulheres negras, postas:

- No capítulo 4 “O tenentismo contra o coronelismo”, na página 49;
- No capítulo 14 “A crise no populismo”, na página 164;
- No capítulo 21 “Os dramas no terceiro mundo”, nas páginas 238 e p. 239.

No início deste trabalho nos ocupamos da apreciação da composição geral das duas Coleções e constatamos mudanças no processo de produção dos livros didáticos pelas editoras, ocorridas na década de 1990, no que diz respeito aos aspectos técnicos do livro (copidescagem, diagramação, impressão). Nesse ínterim, as imagens também sofreram transformações quanto à melhoria na qualidade da impressão, em contraponto com as impressões feitas nas décadas anteriores, na forma como foram posicionadas para compor as páginas com relação ao espaço dado aos textos escritos e na preocupação com o acréscimo de legendas mais completas, pois, a discussão sobre a imagem enquanto documento histórico colocou essas questões em pauta pelas comissões de avaliação do PNLD.

A partir desse período também houve uma maior preocupação com o que e como as imagens visuais representavam os grupos sociais estigmatizados, como a população negra e a indígena, podendo proporcionar ou não a continuação de práticas racista, sexistas e discriminatórias nos ambientes educacionais.

Imagem 1 – Página 139 livro da 6ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)

**O TRABALHO ESCRAVO
CONSTRUINDO
O BRASIL**

aprisionar escravos. Seres humanos passaram a ser caçados como animais.

A África tornou-se um campo de guerra permanente. A cada vitória, levas de prisioneiros eram conduzidas aos portos.

Nascia, assim, um dos mais sórdidos e lucrativos negócios do mundo moderno.

Tumbeiros: mortos e vivos viajavam juntos

Os escravos eram embarcados nos navios negreiros e mandados para diversos pontos do continente americano. As condições dessas viagens eram as piores possíveis. A viagem para o Brasil durava, em média, 60 dias. Presos num porão, viajavam apertados cerca de 600 homens. Calor insuportável durante o dia. Frio terrível à noite. O banheiro era o próprio lugar onde a pessoa estivesse. Os vômitos, por causa da viagem marítima, eram constantes. O porão não era limpo durante a viagem. Não é de se estranhar que 30% a 40% da “mercadoria” morresse durante a viagem.

Ao chegar ao Brasil, eram levados aos mercados de escravos. Lá eram vendidos por peças. Um adulto era uma peça. Dois jovens, uma peça; e três crianças, uma peça. O comprador escolhia quem quisesse. Por causa disso, pais eram afastados de seus filhos. Irmãos eram separados. Cada um seguindo seu triste destino. Em sua maioria, iam para fazendas e engenhos produzir açúcar ou servir na casa-grande.

p.11

p.38
(28)



Paul Harro-Harring. Mercado. 1840. Biblioteca Nacional

Escravos: “as mãos e os pés” da sociedade brasileira

O Brasil foi uma sociedade escravista durante a maior parte da sua história. Isto quer dizer que o trabalho necessário ao funcionamento da sociedade era realizado, principalmente, pelos escravos.

139

Fonte: Digitalização por scanner da página 139 do livro didático da 6ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Assim, elencamos oito imagens visuais que veicularam representações femininas negras na Coleção *História*, escolhidas pelas especificidades destas na composição do LD e pelo contexto em que foram retratadas nas fontes imagéticas.

A **imagem 1** corresponde a digitalização da página 139 do livro da 6ª série, trazendo a reprodução de uma pintura que representa três mulheres negras escravizadas em posição central no cenário. A mesma foi colocada ao lado do texto escrito, iniciando o tópico “Tumbeiros: mortos e vivos viajavam juntos”, dessa forma, esta se caracteriza como introdutória ao texto escrito. Podemos observar que a legenda dada a imagem, “Mulheres negras escravas: uma valiosa mercadoria”, reforça o destaque que as personagens já possuem na pintura. Logo abaixo foram acrescentadas informações básicas sobre a obra “Paul Harro-Harring. Mercado. 1840. Biblioteca Nacional”, contudo, há inconsistência quanto ao nome da pintura, pois, os autores Macedo (2011) e Brito (2014), que estudaram a mesma e seu pintor, referenciaram-na como “Inspeção de negras recentemente desembarcadas da África”, título este que nos produz mais informações acerca da cena retratada.

Nas reproduções da imagem original podemos notar que a pintura de Harro-Harring⁷³ aparece com os traços mais marcados e as cores mais fortes, ao contrário da impressão da mesma no LD (**Imagem 1**), a baixa qualidade na composição cromática das imagens reproduzidas que estão na coleção de História da FTD (1997) é uma questão em destaque e que marca os livros didáticos produzidos para distribuição pelo PNLD, pois, são exemplares com vendagem a preços menores, também devido as grandes quantidades das encomendas feitas para o programa, por isso não é fabricado pelas editoras com a mesma qualidade dos materiais utilizados para impressão dos livros destinados ao consumo das instituições escolares particulares.

Na cena foram retratados sete personagens, destes cinco são mulheres e dois são homens, três mulheres negras escravizadas estão com certo destaque na imagem, além da legenda do LD em tarja preta que assinala a condição destas como “mercadoria” na sociedade escravista, a expressão pintada em seus rostos demonstra confusão e medo frente as pessoas brancas. Nesse sentido, os dois homens brancos e as duas mulheres brancas parecem examinar as africanas e um dos homens se expressa como se fosse o responsável por vendê-las. Nesta pintura percebemos uma sensualidade expressa nas mulheres negras que foram representadas

⁷³ Paul Harro-Harring foi um artista de origem teuto-dinamarquesa que, além de outros trabalhos artísticos, trabalhava com a pintura. Esteve no Brasil, em 1840, onde permaneceu por três meses e produziu uma série com 24 aquarelas que integraram o álbum denominado de *Esboços Tropicais do Brasil*. O pintor foi enviado pelo semanário abolicionista inglês *The African Colonizer* para investigar as condições de vida dos escravizados no Brasil, especificamente, no Rio de Janeiro, a fim de que seus relatos e imagens fossem publicados pelo jornal. Contudo, o trabalho não foi publicado na íntegra pelo semanário. (MACEDO, 2011, p. 416).

com os ombros, os seios e as pernas a mostra, assim, as partes aparentes dos seus corpos demonstram a sexualidade que podem contribuir para a construção da figura da “mulata”.

Macedo (2011) em sua análise sobre as pinturas de Harro-Harring destaca que

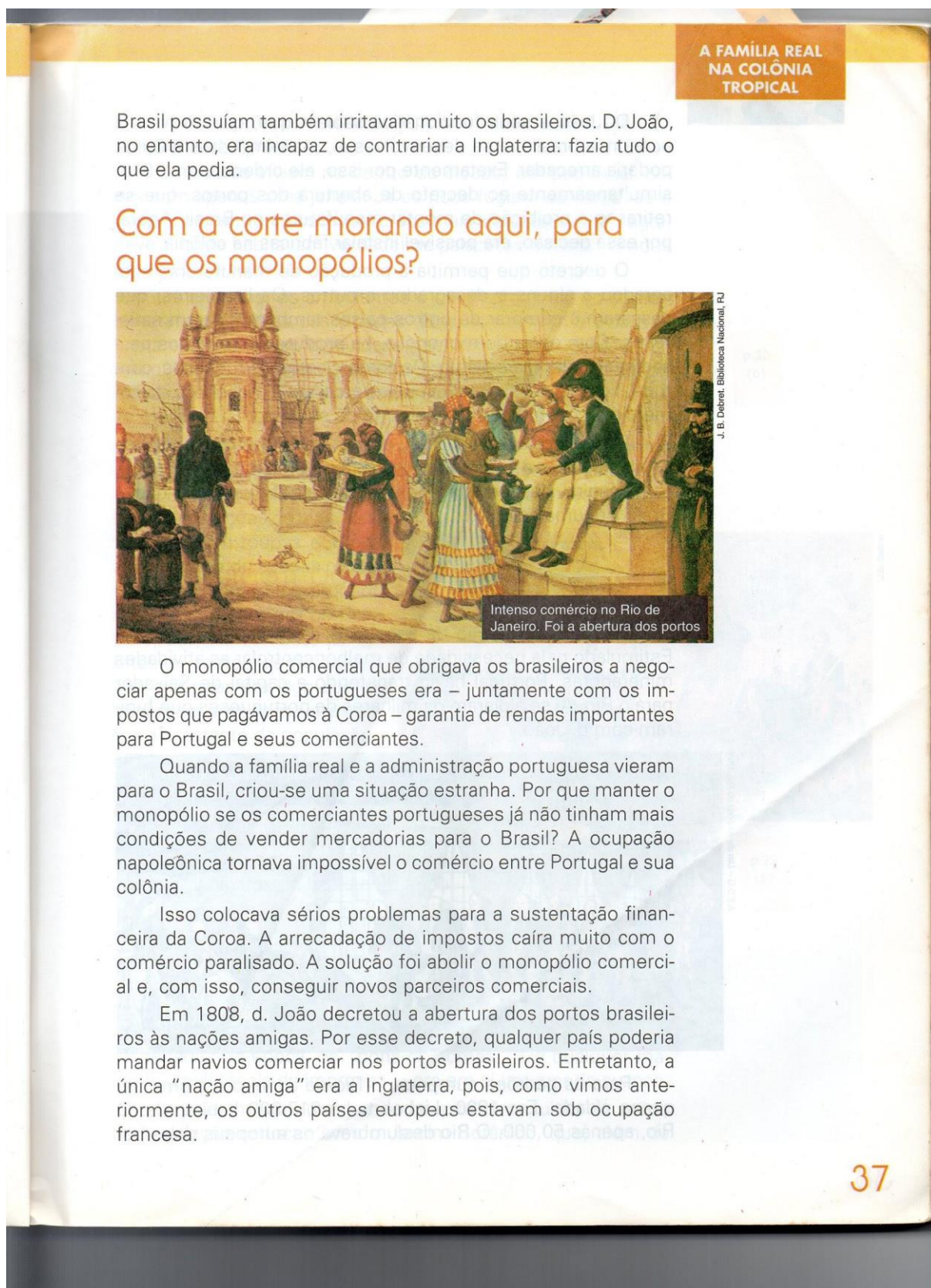
Outro ponto interessante é que nas imagens que retratam as relações humanas atravessadas pela escravidão – o que fica mais evidente nas imagens que carecem de relatos – as cenas pintadas por Harro-Harring se compõem como cenas teatrais. O que nos remete ao pintor inglês William Hogarth. Como Hogarth, Harro-Harring compõem suas cenas de modo que um contemporâneo poderia compreender seus quadros de forma edificante e pedagógica com o objetivo de expressar a brutalidade e o despotismo inerente ao regime escravista. Em suas imagens cada personagem assume um papel com tarefas determinadas e esclarecem o seu significado através de gestos e do uso de atributos cênicos. (MACEDO, 2011, p. 419)

Sobre a pintura de Harro-Harring reproduzida no LD, Macedo (2011) ressalta que "o aspecto “dramatúrgico” de Harro-Harring torna-se bastante claro [na imagem]. Primeiramente, somos levados a perceber que o local em que as cativas são mantidas é extremamente sujo, lúgubre e escuro. (MACEDO, 2011, p. 420).

Todos esses aspectos podem influir na leitura que o observador faz da imagem atualmente. Assim como, devemos levar em conta os contextos sociais e culturais em que as imagens e os leitores estão inseridos para entender as maneiras de ver as representações, compreendendo que as imagens e o olhar sobre estas são construções históricas.

Nesse sentido, torna-se necessário destacar que estas imagens, do século XIX, foram construídas a partir do olhar do outro, não apenas por terem outra nacionalidade, mas também por pertencerem a grupos étnicos e a culturas distintas. O olhar do colonizador, homem e branco.

Imagem 2 - Página 37 livro da 7ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)

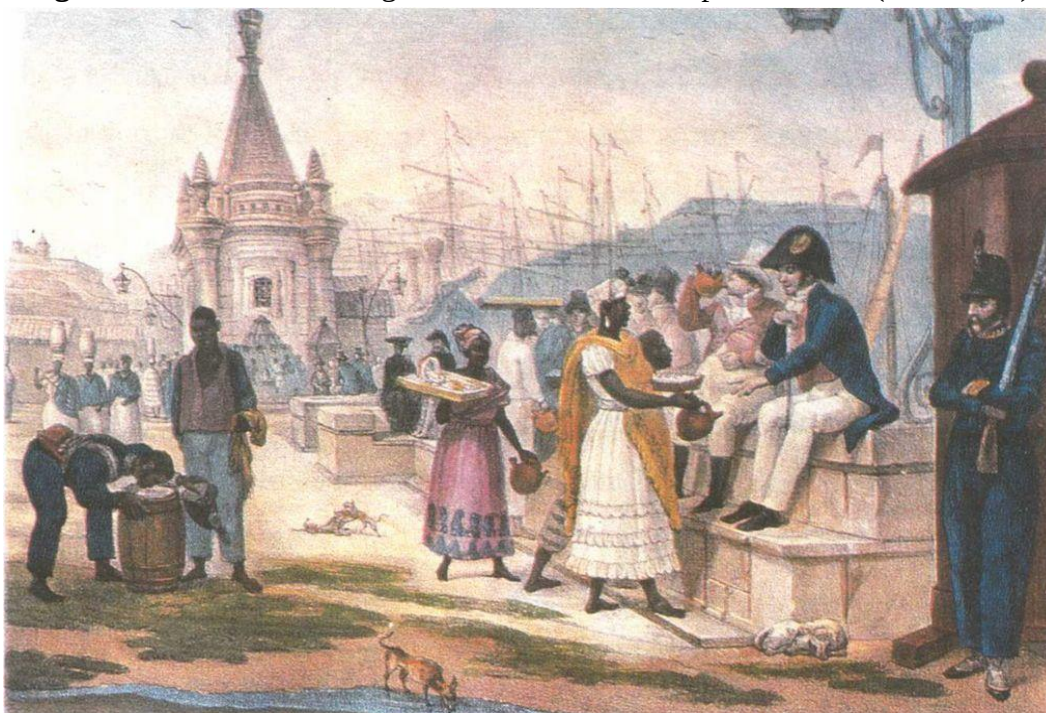


Fonte: Digitalização por scanner da página 37 do livro didático da 7ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Na **imagem 2** temos a digitalização da página 37, do livro da 7ª série. Nesta temos a reprodução de uma pintura que retrata mulheres negras no espaço urbano e exercendo atividades comerciais.

Assim, a imagem visual está localizada no início do tópico intitulado “Com a corte morando aqui, para que os monopólios?”, nas dimensões de 14x8. Duas legendas acompanham a imagem, uma se refere às informações da obra “J. B. Debret. Biblioteca Nacional, RJ”⁷⁴ e a outra diz respeito à legenda que esta sobreposta a imagem “Intenso comércio no Rio de Janeiro. Foi a abertura dos portos”. Nenhuma das duas legendas traz dados suficientes acerca da pintura reproduzida, pois, omitem o período de produção - mesmo que a abertura dos portos possam indicar um período temporal - e o título da obra original, assim, comprometendo a leitura destas enquanto documentos iconográficos.

Imagem 3 - Refrescos do Largo do Palácio de Jean Baptiste Debret (século XX).



Fonte: <http://quidnovi.com.br/wp-content/uploads/2015/03/debret.jpg>. Acesso em: 27 jun. 2015.

A imagem mantém uma relação superficial com o texto, pois, não há referências no texto escrito que os articule diretamente. Portanto, desempenha a função de introduzir o texto,

⁷⁴ O artista francês Jean Baptiste Debret, nasceu em 1768, em Paris, e faleceu em 1848. O pintor veio para o Brasil, juntamente com outros artistas franceses, a pedido do imperador D. João VI, no contexto da vinda e instalação da família real e da corte portuguesa, no início do século XIX. O grupo de artistas estrangeiros veio ao Rio de Janeiro, capital do império, em 1816, do qual Debret fez parte como pintor de história. Em 1828, esteve na direção da Academia das Belas Artes. Após sua volta a França, em 1831, o autor publicou a obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, na qual trouxe as representações imagéticas do cotidiano no Brasil oitocentista e seus personagens. Cf. <http://www.bbm.usp.br/node/68>. Acesso em: 04 jul. 2015.

além da função estética, a qual pode ser observada como marca da concepção de leitura dos profissionais que produziram os elementos visuais da coleção.

Ainda, a reprodução passou por um processo de manipulação na composição das cores, sendo adicionados traços e cores aos elementos plásticos que foram representados originalmente pelo pintor com o preenchimento na cor branca, como podemos ver na **imagem 3**, além disso, a imagem teve seus limites recortados e diminuídos. Dessa forma, ao vestido e o adereço que está na cabeça da mulher negra, com uma espécie de bule na mão direita, que eram brancos, foram acrescidos traços de cor azul e laranja, além da túnica que veste um homem em segundo plano. Outros traços e cores da pintura ficaram mais intensos na impressão. Estas alterações podem ser relacionadas à função estética da imagem no LD, pois, o intuito seria tornar a imagem mais atrativa ao seu receptor.

Portanto, a reprodução da pintura de Debret retrata uma cena cotidiana do Rio de Janeiro, no espaço urbano. Nesta podemos observar a representação de duas mulheres negras, provavelmente escravizadas, com seus tabuleiros e uma delas negocia sua mercadoria com um homem branco. Tais representações demonstram a presença dessas mulheres no contexto da cidade e do espaço público, o qual está composto na imagem principalmente por personagens masculinos. A presença das mulheres negras no espaço público deu-se anteriormente a conquista desse espaço pelas mulheres brancas, esse é um dos pontos que marca as diferenças nas experiências históricas femininas. Assim, no século XIX, havia uma considerável circulação de mulheres negras, escravizadas, forras e livres pelos espaços públicos. Nesse período, as mulheres brancas das famílias ricas ficavam reclusas, sobretudo, ao espaço privado.

Analisando a obra de Debret e sua percepção por alguns historiadores, Piccoli (2007) afirma que

A contraposição de pontos de vista permitiu ainda perceber como, em épocas diversas, a historiografia brasileira tem se referido a Debret alternadamente como "repórter fotográfico" — enfatizando a "veracidade" e "fidelidade" de seus registros —, e como "caricaturista", que, estrangeiro que era, desfigurou certas situações observadas pela incapacidade de perceber-lhes a verdadeira natureza. Em geral, as incongruências são apontadas no texto do livro, enquanto a "veracidade" é buscada na imagem. Diferentes autores ressaltam julgamentos parciais e arbitrariedades encontradas no correr do texto do álbum (escrito, afinal, de memória e à distância), mas reforçam a fidelidade com que o cotidiano brasileiro está registrado nas ilustrações. (PICCOLI, 2007, p. 2)

Imagem 4 - Página 79 livro da 7ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)



Fonte: Digitalização por scanner da página 79 do livro didático da 7ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Tratando acerca desse “olhar fotográfico” de Debret, Beta (2007, p. 3) destaca que

O olhar estrangeiro de Debret é tal como um olhar fotográfico: elege e eterniza em obras seu legado à posteridade cenas da vida cotidiana carioca, a serem posteriormente publicadas em livro de viagem. Em suas pequenas dimensões, as aquarelas não revelam grandiloquência e assim, com eficácia, falam das ruas, com sua informalidade que foge a pompas e circunstâncias.

Apesar do que foi colocado por Piccoli (2007) e Beta (2007), asseveramos nossa compreensão de que estas imagens foram construídas a partir da experiência do próprio pintor. Em muitos casos, as pinturas foram feitas quando os artistas já haviam retornado aos seus países de origem, ou seja, apenas com as referências do que haviam vivenciado no Brasil. No caso de Debret, grande parte das suas obras foram produzidas nos anos que residiu no país.

A **imagem 4** traz a digitalização da página 79, do livro da 7ª série. A reprodução de uma pintura de Johann Moritz Rugendas⁷⁵ retratando uma família de fazendeiros e personagens negros escravizados, entre estes, uma mulher negra dando de mamar a um bebê branco em seus braços.

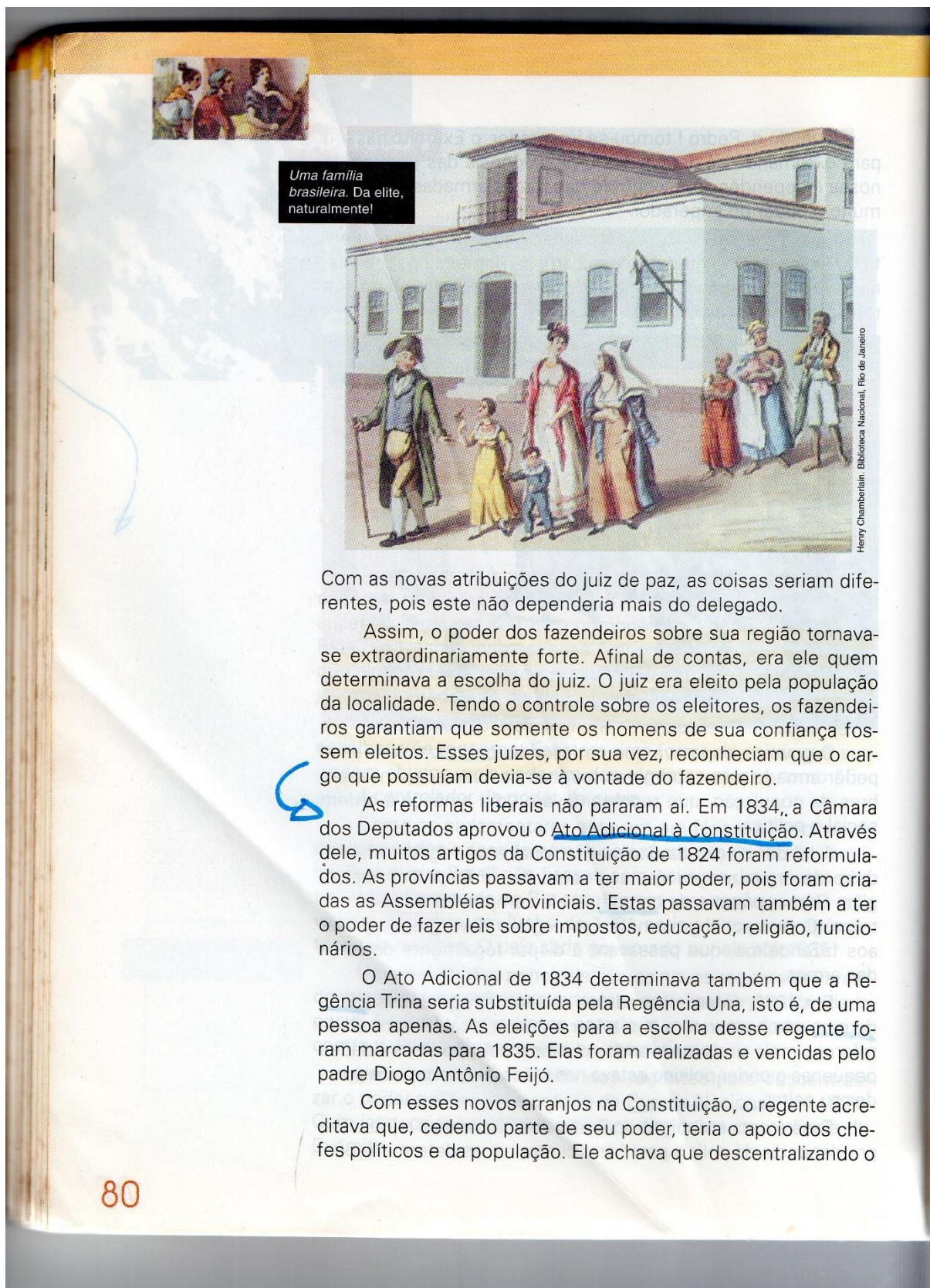
A imagem apresenta na legenda apenas a autoria da obra “J. M. Rugendas” o que compromete consideravelmente uma possível leitura da representação imagética como documento histórico. Na legenda sobreposta à imagem foi colocada a seguinte afirmação “Senhores de terra e donos de escravos. Queriam regentes com muitos poderes”.

Ademais, a imagem possui, claramente, uma função estética e decorativa, pois, serve como uma pausa no texto escrito, quebrando a monotonia da leitura. Assim, a articulação do texto escrito com a imagem visual desempenhando um papel representativo ou comprovador não existe nesta composição. Ainda, o enquadramento da imagem limita-se a diagramação dos limites do texto escrito, dessa forma, é apresentada no tamanho 13x9.

A composição cromática passou por manipulação, pois, as cores foram impressas no livro didático bem mais suavizadas que na obra original.

⁷⁵ O artista alemão Johann Moritz Rugendas, nasceu em 1802, em Augusburgo, e faleceu em 1858. Na sua trajetória de formação profissional, veio ao Brasil, como desenhista, em 1822. No contexto político da independência, o autor retratou personagens e cenas urbanas e rurais. Rugendas participou da fundação da Academia das Belas Artes juntamente com os artistas da missão francesa, tendo contato com Debret. Em 1825, retornou a Europa e publicou a obra *Viagem pitoresca através do Brasil*, que reuniu cem de seus desenhos. (BANDEIRA; ARAGÃO; SANTOS, 2004, p. 2-4).

Imagem 5 - Página 80 livro da 7ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)



Com as novas atribuições do juiz de paz, as coisas seriam diferentes, pois este não dependeria mais do delegado.

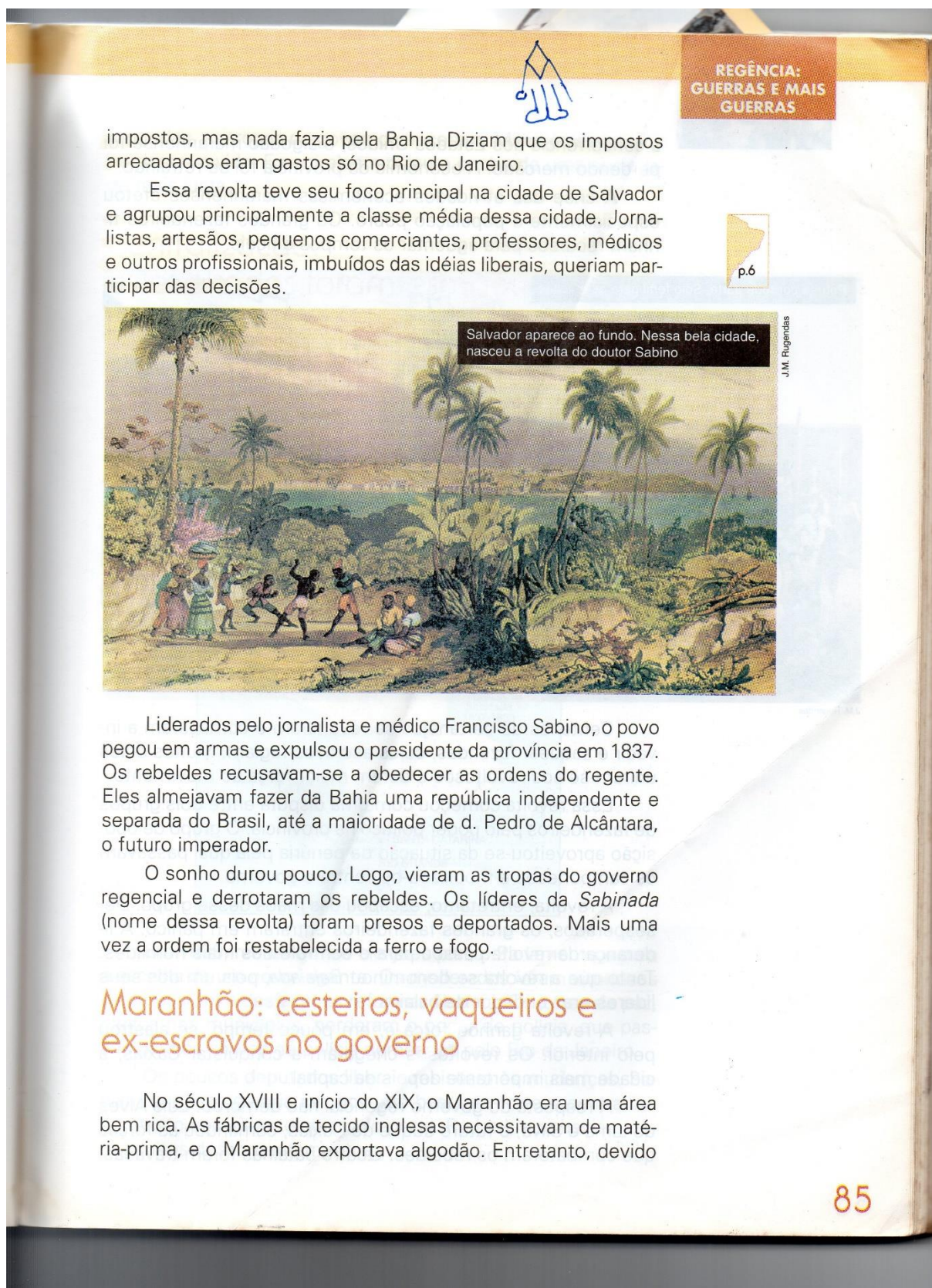
Assim, o poder dos fazendeiros sobre sua região tornava-se extraordinariamente forte. Afinal de contas, era ele quem determinava a escolha do juiz. O juiz era eleito pela população da localidade. Tendo o controle sobre os eleitores, os fazendeiros garantiam que somente os homens de sua confiança fossem eleitos. Esses juizes, por sua vez, reconheciam que o cargo que possuíam devia-se à vontade do fazendeiro.

As reformas liberais não pararam aí. Em 1834, a Câmara dos Deputados aprovou o Ato Adicional à Constituição. Através dele, muitos artigos da Constituição de 1824 foram reformulados. As províncias passavam a ter maior poder, pois foram criadas as Assembléias Provinciais. Estas passavam também a ter o poder de fazer leis sobre impostos, educação, religião, funcionários.

O Ato Adicional de 1834 determinava também que a Regência Trina seria substituída pela Regência Una, isto é, de uma pessoa apenas. As eleições para a escolha desse regente foram marcadas para 1835. Elas foram realizadas e vencidas pelo padre Diogo Antônio Feijó.

Com esses novos arranjos na Constituição, o regente acreditava que, cedendo parte de seu poder, teria o apoio dos chefes políticos e da população. Ele achava que descentralizando o

Imagem 6 - Página 85 livro da 7ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)



Fonte: Digitalização por scanner da página 85 do livro didático da 7ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Portanto, a mulher negra retratada pelo pintor faz alusão à representação da ama de leite. Percebemos que ela é pintada no canto da tela, com as costas a mostra, sem olhar para o observador da cena. Assim, não conseguimos ver suas feições, mas houve um destaque no ato da amamentação, que foi retratado. Outras quatro crianças brancas e negras estão próximas a ela, uma criança negra segura um papagaio, um dos símbolos do exótico representado nas pinturas estrangeiras.

A **imagem 5** traz a reprodução de uma das gravuras de Henry Chamberlain⁷⁶, a legenda colocada pelos autores do LD indicam o título da obra em itálico “Uma família brasileira. Da elite, naturalmente!”, nas informações sobre a pintura foi ressaltado apenas a autoria e o local onde estaria, “Henry Chamberlain. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro”, sem, contudo, acrescentar o ano da mesma.

Ambas as reproduções nas **imagens 4 e 5** das páginas 79 e 80, consecutivamente, compõem o conteúdo do Capítulo 7 que trata de acontecimentos do período regencial. Dessa forma, as imagens foram colocadas entre os textos escritos do primeiro tópico, intitulado “Enquanto o imperador brincava, os políticos brigavam”, desempenhando uma função de pontuação, pois, serviria para pausar a leitura do texto escrito, além da função estética que também tem o objetivo de tornar a leitura menos cansativa. No entanto, apesar de retratarem cenas e personagens pertencentes as famílias abastadas que estavam sendo citadas na narrativa textual, estas imagens não possuem nenhuma relação direta com o texto escrito, reforçando tais funções.

No livro didático a reprodução da pintura de Chamberlain não teve as cores alteradas, mas foram suavizadas, modificando a qualidade da imagem. No mais, a gravura traz nove personagens divididos em dois planos, tendo com plano de fundo uma construção, assim, a representação de uma família branca está no primeiro plano e uma mulher negra acompanhada por um homem e o que parece ser um menino negro estão em plano secundário, provavelmente, são os escravos daquela família, todos parecem caminhar por uma via pública. Observando atentamente vemos que a mulher negra segura nos braços uma criança branca, remetendo a figura representada na pintura de Rugendas, além das suas vestes deixarem o ombro à mostra, a mulher negra escravizada retratada não amamenta como na imagem anterior, mas o seu papel no cuidado da criança branca de colo aduz a figura da “mãe preta”.

⁷⁶ O inglês Henry Chamberlain (1796-1844) era desenhista e pintor. Esteve no Brasil nos anos de 1819 a 1820, acompanhando seu pai que ocupava o cargo de cônsul-geral da Inglaterra. Na época, o pintor era oficial da Artilharia Real Britânica. Em sua estadia no Rio de Janeiro produziu pinturas que retratavam a vida cotidiana na cidade. No ano de 1821, publicou o álbum com o título *Vistas e Costumes da Cidade do Rio de Janeiro e Arredores* contendo 36 gravuras. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23319/henry-chamberlain>. Acesso em: 22 out. 2015.

Ainda no capítulo 7 temos outra pintura de Rugendas, no tópico que relata a Sabinada. Na **imagem 6** a legenda colocada na reprodução da pintura ressalta “Salvador aparece ao fundo. Nessa bela cidade, nasceu a revolta do doutor Sabino”, ainda, apenas o nome do autor da obra é colocada ao lado “J. M. Rugendas”, sendo omitido informações como o ano e a sua localização.

A representação da cena mostra uma luta de capoeira sendo observada por outros personagens nas margens da mesma e a cidade de Salvador ao fundo da paisagem. Entre estes estão três mulheres negras, uma está de costas para o leitor equilibrando uma cesta na cabeça e percebemos que os seus ombros estão a mostra, a outra mulher, próxima a primeira, está sendo agarrada por um homem negro que lhe rouba um beijo, aparentemente, contra a sua vontade, a terceira mulher está na outra extremidade da pintura sentada no chão ao lado de um homem negro, ambos observando os envolvidos na prática da capoeira. Neste retrato do cotidiano percebemos que as mulheres negras são representadas com certa sensualidade, essa vinculação com a figura da “mulata” marca os olhares e as obras de pintores estrangeiros mais comumente reproduzidas nos livros didáticos de História, da década de 1990 até a atualidade.

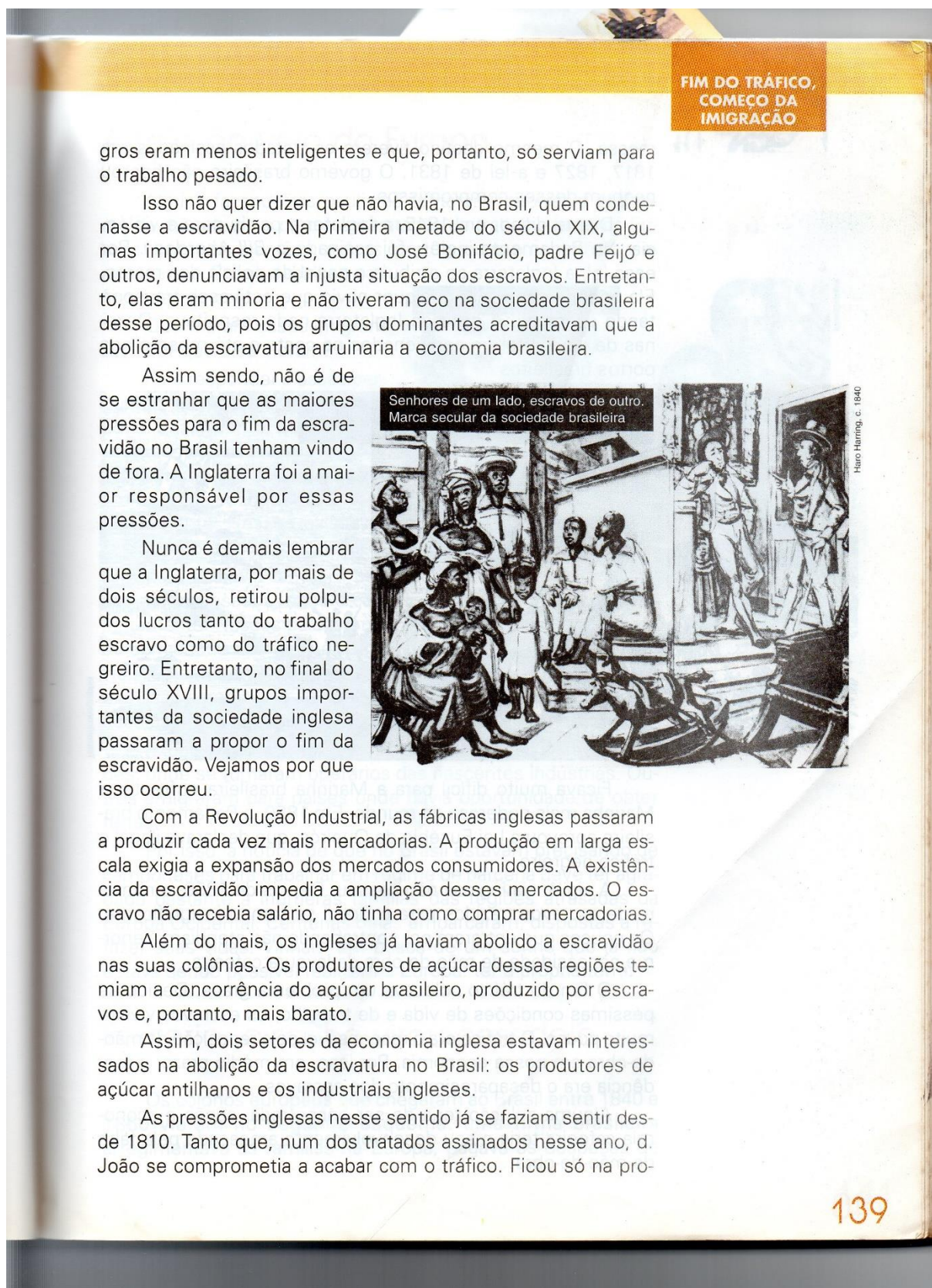
Também, destacamos a **imagem 7** que traz a reprodução de outra gravura de Harro-Harring, com a legenda “Senhores de um lado, escravos de outro. Marca secular da sociedade brasileira”, esta interfere na leitura da imagem, pois, funciona como uma leitura já pronta sobre a representação imagética, que serve para reforçar a cena retratada pela mesma.

O capítulo 12, no qual a imagem foi colocada, trata da conjuntura do fim do tráfico, os movimentos abolicionistas e o início da imigração. Nesse sentido, a imagem constitui-se uma representação da relação “abismal” entre os senhores e os escravizados naquele modelo social, contudo,

A gravura exerce uma função estética no LD, pois, está ao lado do texto escrito, mas, não estabelece uma ligação direta com o mesmo, apenas serve como forma de ilustração com relação a narrativa sobre o movimento pelo fim da escravidão, narrado no texto, com destaque para uma atuação dos ingleses, marca de um eurocentrismo que suprime o protagonismo brasileiro nas mudanças históricas.

Assim como a imagem das mulheres negras no mercado de escravos, nesta representação percebemos que as três personagens femininas negras apresentam traços sexualizados, os seios e os ombros estão à mostra. Além disso, são retratadas desempenhando os seus deveres permanentes como cuidadora das crianças, em sua maioria brancas, que em quase todas as imagens dos viajantes europeus aparecem em seus colos ou segurando as suas mãos ou na função de ama de leite.

Imagem 7 - Página 139 livro da 7ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)



Fonte: Digitalização por scanner da página 139 do livro didático da 7ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

No livro didático da 8ª série encontramos imagens em linguagens um pouco mais diversas, como fotografias e charges, quebrando o comumente domínio das representações imagéticas das obras produzidas por viajantes europeus, sobretudo no século XIX, nos Lds da 6ª e 7ª séries.

Vale salientar que observamos uma mudança significativa na prática da escolha das imagens para composição dos livros didáticos de história pelos profissionais das editoras, pois, na análise da Coleção Didática *Araribá História*, com edição de 2010, identificamos tipos variados de imagens como fotografias e artes gráficas, feitas especialmente para a Coleção, em todos nos volumes do 7º ao 9º anos, não apenas no volume que traz a história moderna e contemporânea.

Destacamos duas fotografias (**Imagens 8 e 9**) reproduzidas no Capítulo 21 “Os dramas do Terceiro Mundo”, no livro da 8ª série. Neste capítulo notamos uma significativa representação de crianças negras na reprodução de fotografias colocadas entre os textos escritos, este tratava dos países com expressiva população em extrema pobreza, além de citar as desigualdades entre os países classificados como “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” e dados da ONU sobre tal situação.

No fim do tópico temos a primeira fotografia com a seguinte legenda “Imagem de uma economia subdesenvolvida”, nesta estão duas mulheres negras trabalhando juntas num pilão embaixo de uma árvore em espaço aberto. Além da legenda colocada pelo autor do LD, a única informação que temos parece ser a possível fonte da imagem “Corel Stock Photo⁷⁷”, dessa forma, não sabemos ao certo onde, quando e por quem o registro fotográfico foi feito, pois, os bancos de imagens trazem informações insuficientes sobre as fotografias. Assim, a falta desses dados interfere, consideravelmente, na leitura da imagem. Entretanto, a legenda supõe que a imagem representa um país “subdesenvolvido” e pelas vestimentas das mulheres e o cenário natural da paisagem nos remetemos a algum lugar no Continente Africano.

Na segunda fotografia (**Imagem 9**) temos a legenda “Mulheres colhendo grãos na África. O fosso que separa os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos está se alargando”, nesta imagem também não foram colocados seus dados básicos. No entanto, na legenda observamos a indicação da África, que não é suficiente visto que se trata de um continente composto por diversos países. Isto pode causar confusão no próprio discente interpretando a África como um país ou mesmo que o compreenda como um continente pode desconsiderar a heterogeneidade e a complexidade entre as várias regiões e países que o compõem.

⁷⁷ São bancos de imagens na internet que disponibilizam fotografias, figuras vetoriais e ilustrações livres de direitos autorais com preços acessíveis.

Imagem 8 - Página 238 livro da 8ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)



As estatísticas mundiais também demonstram o aumento da distância entre os países pobres e ricos. Na década de 1960, a renda dos países ricos (a soma do PNB desses países) era 30 vezes maior do que a dos pobres. No início da década de 1990, essa diferença tinha subido para 60 vezes. Os países ricos, com apenas 23% da população mundial, produzem 85% da riqueza global.

O relatório da ONU de 1991 acrescentava, como um sinal de alerta: "Os gastos dos países pobres com saúde, educação e serviços sociais caíram bastante nos últimos anos". Com a diminuição dos investimentos nessas áreas, a possibilidade de esses países começarem a resolver os seus problemas ficou cada vez mais difícil.

Imagem de uma economia subdesenvolvida



Corel Stock Photo



Imagem de uma economia desenvolvida

Fatores externos da pobreza do Terceiro Mundo

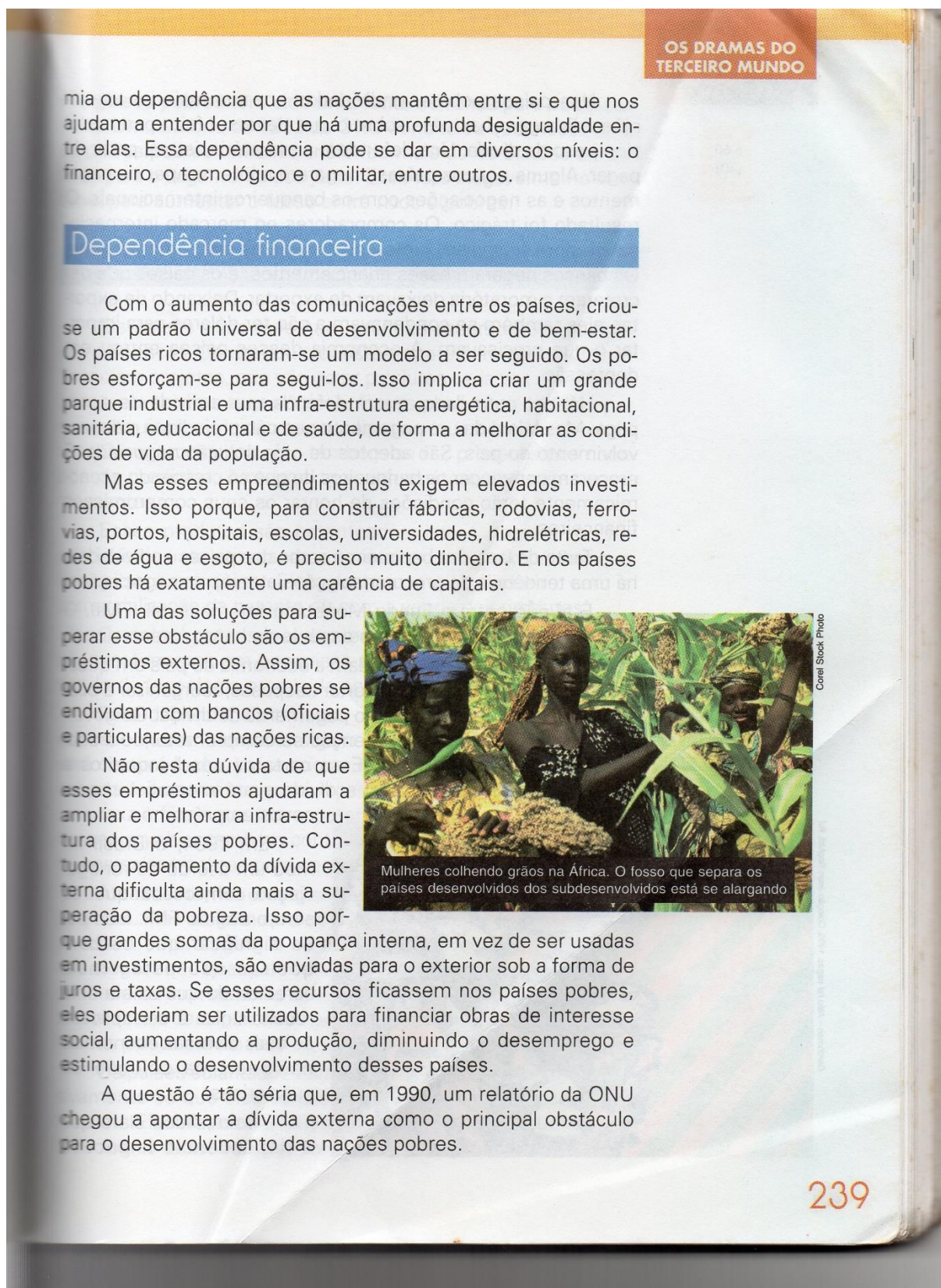
Há consenso de que o mundo se divide em nações pobres e nações ricas. Contudo, quando se trata de explicar as causas dessa gigantesca desigualdade, as opiniões divergem bastante. Uma das formas de explicar essa diferença consiste em recorrer ao conhecimento histórico. A História nos ajuda a compreender as razões que contribuíram para criar esse fosso entre países ricos e pobres.

Muitas dessas razões foram trabalhadas ao longo dos quatro volumes desta coleção, entre as quais poderíamos lembrar a montagem do sistema colonial, o processo da Revolução Industrial e o imperialismo ou neocolonialismo. Todos esses processos relacionam-se com o maior ou menor grau de auto-

238

Fonte: Digitalização por scanner da página 238 do livro didático da 8ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Imagem 9 - Página 239 livro da 8ª série, coleção *História - Edição Reformulada* (1997)



Fonte: Digitalização por scanner da página 239 do livro didático da 8ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Nesta fotografia foram enquadradas na cena três mulheres negras trabalhando na colheita de uma plantação de grãos não identificados. Para o observador das cenas retratadas nas duas fotos, quando deslocadas da composição do LD, as imagens podem ser lidas de várias formas, inclusive, ligando as mulheres ao trabalho braçal. Contudo, no contexto do livro didático, principalmente, as legendas ligam as fotografias a construção de uma imagem negativa da África, articulando o continente ao “subdesenvolvimento”. Se olharmos para a **imagem 8** percebemos que o cenário das mulheres trabalhando no pilão é interpretado pela legenda do LD como o retrato de uma “economia subdesenvolvida”, enquanto a foto ao lado de uma mulher trabalhando no espaço de uma fábrica é colocado como uma “economia desenvolvida”. Assim, o desenvolvimento e o não desenvolvimento foram atrelados no livro didático aos avanços e mudanças tecnológicas na sociedade.

As duas representações, além de outras que fazem parte do capítulo, envolvem o continente africano e sua população numa imagem negativa, com a extrema pobreza e o não desenvolvimento, que fazem parte da realidade de muitos países africanos, contudo, podem ser lidas de forma homogênea como se retratasse a realidade de todo o continente, já que outras imagens da região não foram mostradas no LD.

4.2. As Imagens Visuais Femininas Negras na História do Brasil em Livros Didáticos dos anos 2010: coleção didática *Projeto Araribá História*

Nesta Coleção há uma melhoria significativa na qualidade do papel aplicado para a impressão, tendo como resultado um livro com cores vívidas dando destaque aos vários elementos, assim, prende a atenção e os olhares dos/as alunos/as em cada espaço da página.

O livro do 7º ano possui 279 imagens visuais distribuídas em 240 páginas, o livro do 8º ano tem 300 imagens distribuídas em 248 páginas e o livro do 9º ano contém 384 imagens distribuídas em 278 páginas. Estas são reproduções de pinturas, de óleo sobre tela, de fotografias, além de gravuras, desenhos, ilustrações e charges.

Observamos, com tais números, um aumento considerável na quantidade de imagens em relação às páginas nesta coleção. Porquanto, há ilustrações em quase todas as seções, sendo estas de variados tamanhos e diagramações, em cores e em preto e branco, principalmente, as reproduções de fotografias antigas.

Na última década, temos observado uma grande mudança na cultura visual e na visualidade, ou seja, nas formas de ver das pessoas. Isso se deve, em grande parte, aos avanços tecnológicos que a sociedade está experienciando no que se refere a reprodução e

compartilhamento das imagens sem e, sobretudo, com movimento. Atualmente, as imagens estão em todos os lugares e há uma grande influência das novas mídias digitais no aumento do consumo destas. Nesse contexto, percebemos mudanças na relação, no âmbito da comunicação, entre os textos escritos e as imagens visuais no que se refere aos livros didáticos de História, pois, apesar de o texto ainda ocupar os principais espaços nos conteúdos comunicados, as imagens ganharam mais lugares nos livros. Esta discussão nos leva para duas questões: a saturação das imagens na contemporaneidade, pois, são muitas e circulam com muita rapidez pelos olhares, e a alfabetização visual, ou seja, aprender a olhar e a interpretá-las.

A respeito das legendas, houve um cuidado maior com estas, assim, todas estão devidamente referenciadas e com as informações básicas necessárias para a leitura das imagens. Nesse sentido, o aumento dos estudos em âmbito acadêmico sobre as imagens e a relação com as exigências do PNLD acerca dos condicionamentos e adequação da presença destas no LDs, podem ter interferido nesse maior cuidado, visto que as obras que não atendessem aos critérios de avaliação estabelecidos poderiam correr o risco de serem excluídas do Guia e, conseqüente, das opções de escolhas pelos/as docentes, não podendo ser adquiridos pelo Estado e, dessa forma, causando prejuízos financeiros as editoras.

Ainda, a Coleção apresenta uma modernização em sua diagramação, pois, a disposição das imagens nas páginas e sua articulação com o texto escrito é feita de formas diversas, envolvendo técnicas diferentes das utilizadas na coleção da FTD publicada em 1997.

A coleção traz 39 reproduções de imagens visuais que retratam mulheres negras. A seguir expomos as unidades, temas ou seções e as páginas que contém cada uma das imagens identificadas nos volumes da coleção didática.

No livro para o 7º ano identificamos 10 imagens com mulheres negras, situadas:

- Na unidade 2 “Mundos além da Europa”, na seção Compreender um texto “A linguagem e o simbolismo dos tecidos do Mali”, na página 62;
- Na unidade 4 “Mudanças na arte e na religião”, na seção Trabalho em equipe 2 “produzir um *blog*”, na página 120;
- Na unidade 7 “O império ultramarino português”, no tema 3 “A administração da América portuguesa”, duas imagens na página 190;
- Na unidade 8 “O nordeste colonial”, na seção Ampliando conhecimentos “Artistas e cientistas no Brasil holandês” na página 212, nas Atividades na p. 214, no tema 5 “Trocas e conflitos” na p. 222, na seção Em foco “Senhores e

escravos” na p. 228 e na p.230, na seção Compreender um texto “O poder e as tarefas do senhor de engenho” na p. 232.

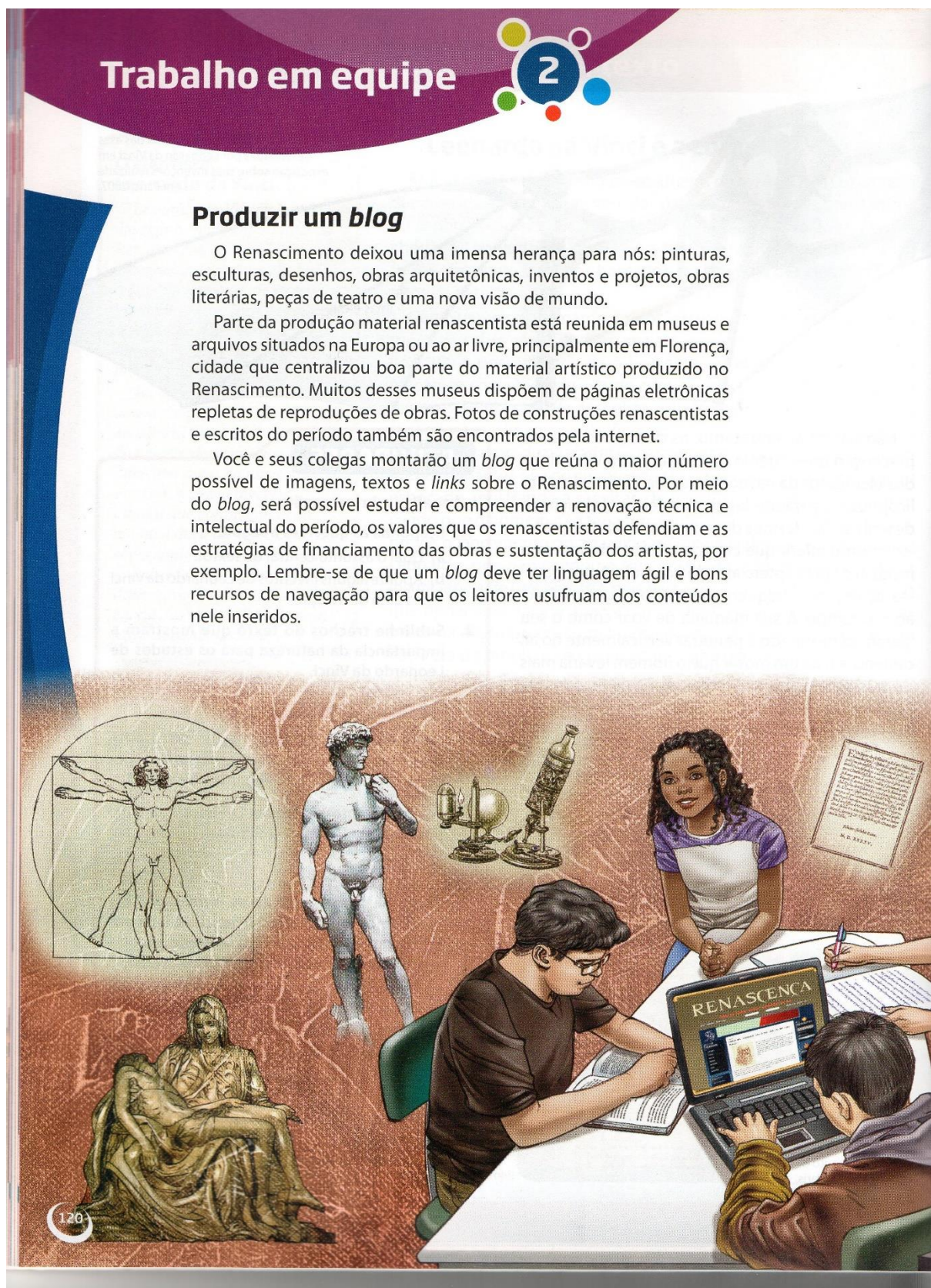
No livro para o 8º ano identificamos 15 imagens com mulheres negras, localizadas:

- Na unidade 2 “A época do ouro no Brasil”, no tema 4 “A vida cotidiana nas cidades mineiras” na página 48;
- Na unidade 4 “Revoluções na América e na Europa”, no tema 2 “A independência dos Estados Unidos” na página 99;
- Na unidade 6 “A independência do Brasil e o primeiro reinado”, três imagens nas páginas 146 e 147, na abertura da unidade, no tema 2 “A crise do antigo sistema colonial” na p. 154, na seção Em foco “Rio de Janeiro, a cidade da corte” na p. 173;
- Na unidade 7 “Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos”, na seção Compreender um texto “Temos todos um ancestral comum” na página 207;
- Na unidade 8 “Brasil: da regência ao segundo reinado” na página 209 de abertura da unidade, no tema 1 “O período regencial (1831-1840)” na página 211, no tema 4 “O movimento abolicionista” nas páginas 225, 226, 227 e 228, na seção Em foco “A questão agrária no Brasil” na página 237.

No livro para o 9º ano identificamos 14 imagens com mulheres negras, postas:

- Na unidade 1 “A era do imperialismo”, na seção Ampliando conhecimentos “A divisão do grande bolo colonial” na página 22, na seção Em foco “A expansão imperialista na África” na p. 35;
- Na unidade 2 “A república chega ao Brasil”, no tema 2 “A Guerra de Canudos” na página 51, nas Atividades na p. 62, na seção conceitos históricos “O messianismo” na p. 65, na seção Em foco “A reforma urbana no Rio de Janeiro” na p. 68;
- Na unidade 4 “A crise do capitalismo e a segunda guerra mundial”, na seção Em foco “O cotidiano dos civis durante a guerra” na página 130;
- Na unidade 5 “A Era Vargas”, na página 139 de abertura da unidade, na seção Em foco “Nas ondas do rádio” na p. 162;
- Na unidade 6 “O mundo bipolar”, no tema 3 “O Estado de bem-estar social” na página 177, no tema 4 “A descolonização da África” na p. 181;

Imagem 10 - Página 120, livro do 7º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)



Fonte: Digitalização por scanner da página 120 do livro didático do 7º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

- Na unidade 8 “A nova ordem mundial”, duas imagens na página 231 de abertura da unidade, no tema 6 “Um balanço do Brasil contemporâneo” na p. 252.

Destarte, numa observação preliminar comparando as imagens femininas negras nas duas coleções, destacamos que num olhar centrado apenas na quantidade de imagens em cada uma das obras pode-se deduzir que houve um aumento na representação das mulheres nos livros da Coleção mais recente. Contudo, olhando mais de perto, percebemos que tal conclusão não se sustenta, pois, o percentual das imagens visuais que retratam mulheres negras nessa coleção é de 4,0%, ou seja, menor que a coleção didática da FTD.

Assim, temos uma obra didática bem mais ilustrada que a de 1997, mas no comparativo quantitativo geral não houve mudanças significativas entre as suas coleções. Todavia, se avaliarmos qualitativamente as imagens visuais na coleção da Moderna, observamos alterações nos espaços ocupados por essas dentro dos livros, pois, cerca de 7 iconografias retratando mulheres negras encontram-se em páginas de abertura das unidades (Imagens 13, 14, 15 e 20).

Desta Coleção Didática escolhemos fazer a leitura de 12 imagens que trazem representações femininas negras com novidades nas maneiras, espaços e papéis em que foram retratadas. Mas, também destacamos ilustrações que apresentaram continuidades nos aspectos que apontamos nas imagens construídas no período escravista e no pós-abolição.

A **imagem 10** traz uma arte gráfica produzida para o livro didático do 7º ano. A representação foi colocada na seção “Trabalho em equipe” que propôs a elaboração de um blog pelos estudantes sobre o tema do Renascimento, nesta foi desenhado um grupo de quatro adolescentes, sendo três meninos brancos e uma menina negra. A imagem funciona como uma ilustração para a atividade proposta, como forma de estimular o desenvolvimento da mesma.

A primeira vista a presença da menina negra é interessante, mas no seguimento da leitura percebemos que enquanto os outros meninos foram retratados de forma ativa - lendo um livro, escrevendo no caderno, digitando no notebook – a menina dirige o olhar para o observador, mas está em atitude inerte, de mãos unidas sobre a mesa como se nada pudesse fazer. Consideramos que houve um avanço no fato de uma menina negra estar representada, principalmente, sem os traços caricatos encontrados na literatura didática, das décadas de 1960 a 1990, contudo, mesmo superadas tais representações a forma como a mesma foi colocada na cena não produziu mudanças na imagem de passividade imputada a essas mulheres.

Imagem 11 - Página 48, livro do 8º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

As negras quitandeiras

Ao pesquisar as camadas sociais pobres da área mineradora, a historiadora Laura de Mello e Souza analisa a figura das negras quitandeiras, muito presentes no cotidiano das vilas mineiras. Elas podiam trabalhar como ambulantes ou estabelecidas em vendas que atendiam os escravos e brancos pobres, locais de encontro, lazer, namoro e forte solidariedade social.

As vendas das quitandeiras foram motivo de frequentes queixas dos moradores e repressão das autoridades, que as acusavam de serem locais de brigas, bebedeiras, transação de ouro e diamantes roubados e atos considerados imorais. Como as autoridades culpavam as negras por toda desordem social, geralmente recomendavam que o atendimento, nas vendas, fosse feito pelo próprio dono.

> Os costumes familiares

A aglomeração nas cidades permitia aproximar mais as pessoas, intensificando a convivência e as relações sociais. Ao contrário do que acontece hoje, as visitas sem cerimônia eram rotineiras. As pessoas visitavam umas às outras sem necessidade de avisar previamente. Nas casas mais ricas, as visitas se transformavam em alegres reuniões, nas quais as pessoas jogavam cartas, conversavam e saboreavam os comes e bebes servidos pela criadagem. Em épocas de festas religiosas, como Natal e Páscoa, as residências ficavam ainda mais animadas e cheias de gente.

No cotidiano ou em momentos de festa e reuniões com amigos, os utensílios de mesa eram precários, e as pessoas comiam com as mãos. O raro uso de facas, colheres, garfos, pratos e copos durante as refeições chamava a atenção dos visitantes europeus.

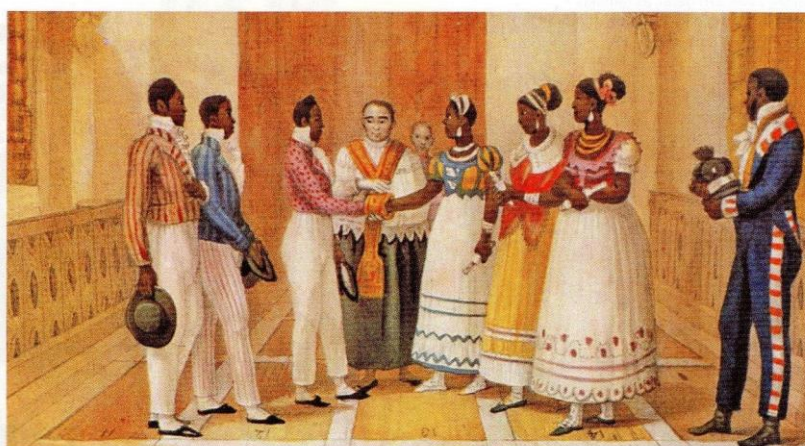
Tão simples como os utensílios de mesa eram as refeições diárias. As farinhas de mandioca e de milho, usadas no preparo de bolos, sopas e angus, e acompanhadas do feijão e da carne, compunham o prato básico da maior parte da população.

> O casamento

A sociedade urbana das minas, composta de muitos forasteiros, escravos e poucas mulheres brancas, propiciava a formação de uniões espontâneas e livres. Para a Igreja, a instituição do casamento preservava o modelo de família legítima, sacramentada pela tradição cristã. Para o Estado, o casamento oficializado era uma forma de controlar a população e combater o concubinato, isto é, as uniões não oficializadas.

O casamento foi uma prática importante na sociedade colonial, principalmente para as famílias da elite. Na maioria das vezes, a união era arranjada pelos pais dos noivos para fortalecer laços sociais ou estabelecer arranjos políticos.

Entre as camadas sociais mais baixas, o concubinato era a prática mais comum. No entanto, como o casamento conferia *status* e segurança à população, muitos preferiam se casar. Há registros, também, de casamentos entre escravos e entre libertos, pois o casamento conferia dignidade às pessoas.



Casamento de negros escravos de uma casa rica, gravura de Jean-Baptiste Debret em Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, 1834-1839. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

A **imagem 11** constitui-se na digitalização da página 48 pertencente ao livro do 8º ano, nesta encontramos a reprodução de uma pintura, sendo esta a representação de um casamento entre personagens negros. Nosso interesse em analisar essa imagem foi pela mudança que entendemos ter havido no espaço e na ocasião em que as mulheres negras foram representadas em outras iconografias, pois, temos a representação de um casamento que pressupõe a constituição de uma família negra.

A sua legenda traz as seguintes informações “*Casamento de negros escravos de uma casa rica*, gravura de Jean-Baptiste Debret em *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, 1834-1839. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.”.

Desse modo, os dados básicos da imagem visual foram apresentados de forma satisfatória, contendo o título da pintura, o nome do autor, o documento ao qual pertence e a sua localização, apenas o ano de produção da obra não está especificado, mas pode-se ter uma alusão ao período no recorte expresso no documento citado na legenda.

A imagem foi reproduzida, aparentemente, sem passar por manipulação significativa nas cores e nos limites da composição da imagem original. Ainda, tem aproximadamente as dimensões de 14x8, ocupando quase um terço da página.

Ainda, a mesma funciona pedagogicamente como ilustração de uma mensagem expressa no texto, nesse sentido, pretende comprovar o fato relatado. Acerca da relação que mantém com o texto escrito, a referida representação visual foi colocada na parte inferior da página, logo após o tópico intitulado “O casamento”, neste há uma referência ao tema representado pela imagem, especificamente, o casamento entre escravos e entre libertos. Neste sentido, a imagem desempenha um papel estético, tornando o texto mais agradável. E, também funciona como sinal de pontuação, indicando o fim do texto, uma pausa para o início de outro tópico.

Portanto, destacamos as múltiplas funções que as imagens visuais podem ter no contexto dos livros didáticos, podendo ser sobrepostas, atribuindo e produzindo vários sentidos ao momento da leitura desta linguagem visual.

Dessa forma, a imagem reproduzida trata-se de uma representação de um ritual de casamento, a conformação dos personagens na cena pelo pintor faz alusão ao matrimônio de escravos de uma família rica, no Brasil do oitocentos. Assim, Debret retratou nove pessoas, seis homens, sendo quatro negros e dois brancos, e três mulheres negras.

Imagem 12 - Página 146, livro do 8º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

Unidade

6

**A independência
do Brasil e o
Primeiro Reinado**



O surgimento do Brasil

De acordo com a Constituição, o Brasil é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e o Distrito Federal. São considerados brasileiros os nascidos no Brasil; os nascidos no estrangeiro, filhos de pai brasileiro ou mãe brasileira que estejam a serviço do Brasil; e os nascidos no estrangeiro, filhos de pai brasileiro ou mãe brasileira que optem por residir no Brasil e adotar a nacionalidade brasileira.

Ser brasileiro, integrar uma nacionalidade, com um território e um Estado constituído, não é apenas uma condição definida em artigo constitucional. Mais que isso, é um sentimento partilhado por uma coletividade, que se reconhece ligada por uma identidade histórico-cultural comum.

O Brasil e os brasileiros, tal como entendemos hoje, não existiam no período colonial. Os habitantes da colônia, em geral, se identificavam como súditos do rei de Portugal e integrantes do reino português. Com a independência, em 1822, o Brasil surgiu como país, como Estado nacional com instituições e leis próprias.

A emancipação política, no entanto, não significou de pronto o nascimento de um povo, de uma identidade nacional. Em geral, os habitantes do Brasil se identificavam como pernambucanos, baianos, paulistas, mineiros, isto é, com a província em que viviam. A construção da nacionalidade brasileira foi um processo longo e difícil, que se arrastou pelo século XIX e se concretizou também pelo uso da força.

146

Fonte: Digitalização por scanner da página 146 do livro didático do 8º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Imagem 13 - Página 147, livro do 8º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

(1) *Mercado*, gravura de Henry Chamberlain, retirada da obra *Vistas e costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro*, 1922. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/USP, São Paulo; (2) O menino Augusto Gomes Leal com sua ama de leite, Mônica, Recife, 1860; (3) *Modo de transporte dos membros da corte*, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1822. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro; (4) *Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no teatro da Corte por ocasião da coroação de dom Pedro I, imperador do Brasil*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

Começando a Unidade

- 1 Pela Constituição, o que significa ser brasileiro?
- 2 O que você sabe sobre a Conjuração Mineira? E sobre a Conjuração Baiana?
- 3 Você sabe citar algumas medidas tomadas pelo governo de D. João VI no Brasil? Quais?
- 4 O que você imagina que mudou no Brasil após a independência? O que permaneceu?

2



3



4



Fonte: Digitalização por scanner da página 147 do livro didático do 8º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Numa leitura feita da esquerda para a direita, temos dois padrinhos, o noivo, o padre – que está entre o casal –, o coroinha – que está em segundo plano na imagem, aparecendo apenas a sua cabeça –, a noiva, as duas madrinhas e um último homem – que está um pouco afastado da cena, todos estão com trajes distintos com referência as vestimentas europeias das classes altas, o que pode demonstrar a importância que o pintor atribuiu aquele ritual. Ressaltamos que a obra produzida por Debret, no século XIX, representa o olhar do “outro” sobre um ritual de matrimônio que o mesmo, provavelmente, presenciou em sua viagem ao Brasil.

As **imagens 12 e 13** se constituem na digitalização das duas páginas de abertura da unidade 6 “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado”. Das quatro imagens, reproduzidas nas páginas 146 e 147, três trazem figuras de mulheres negras com destaque, duas pinturas e uma fotografia.

A primeira imagem é a reprodução da gravura “Mercado” de Henry Chamberlain, como pode ser observado na ponta esquerda de cima existe uma numeração que faz referência às legendas que estão agrupadas, respectivamente, na página seguinte. Desse modo, os dados colocados no LD informam sua fonte, “*Mercado*, gravura de Henry Chamberlain, retirada da obra *Vistas e costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro*, 1922. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/USP, São Paulo”.

A referida representação imagética retrata oito personagens em espaço público, destes cinco são mulheres negras que estão trabalhando na comercialização de produtos diversos (frutas, verduras e essências), duas estão com cestos e tabuas sobre suas cabeças, como ambulantes, e as outras estão fixadas embaixo de uma estrutura de gravetos e palha comunicando-se com pessoas em volta da barraca. Percebemos que a sensualidade característica na forma como os viajantes europeus representam as mulheres negras está presente na gravura, pois, a maioria das mulheres foi pintada com os ombros e os seios fartos à mostra, como se saltassem das suas roupas.

No mais a representação explora uma prática comum nas mulheres escravizadas que viviam nos espaços urbanos, as “escravas de ganho” trabalhavam e tinham que prestar conta de boa parte do que lucravam para suas donas, mas tinham certa autonomia para circular pelo espaço público e estabelecer relações com outros indivíduos.

A **imagem 13** traz a digitalização da página 147, no livro do 8º ano, temos no canto esquerdo da página uma fotografia com a seguinte legenda de referência “O menino Augusto Gomes Leal com sua ama de leite, Mônica, Recife, 1860”, e ocupando toda a parte inferior da página temos a outra imagem com sua legenda referente “*Pano de boca executado para a*

representação extraordinária dada no teatro da corte por ocasião da coroação de dom Pedro I, imperador do Brasil, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.”. Portanto, ambas as legendas trazem informações básicas, porém, na primeira é omitida a localização da obra e sua autoria, na segunda foi suprimido dos dados o título da obra a que a gravura pertence.

A primeira imagem reproduzida ocupa as dimensões de 5,5x11 na página, a fotografia aparenta ter passado por manipulação na composição das cores, assim, apresenta um tipo de filtro com a cor amarelo queimado, como se indicasse um envelhecimento do documento. A segunda pintura é reproduzida com as extensões 20x10, sendo a maior desta seção, ainda, a mesma preservou as cores e os limites da pintura original.

Ambas as representações visuais apresentam uma função mais estética ou decorativa, apresentando um destaque na página. Apesar disso, também podem ser ressaltadas como motivadoras, pois, a unidade inicia um novo conteúdo, de maneira que despertam a curiosidade dos/as alunos/as. Há uma relação com as proposições feitas nas questões que foram colocadas como forma de consultar o conhecimento prévio dos discentes. Assim, observamos que a leitura das representações imagéticas pode influenciar diretamente a resposta a tais perguntas, visto que a linguagem não escrita traz uma fonte considerável de informações nestas páginas.

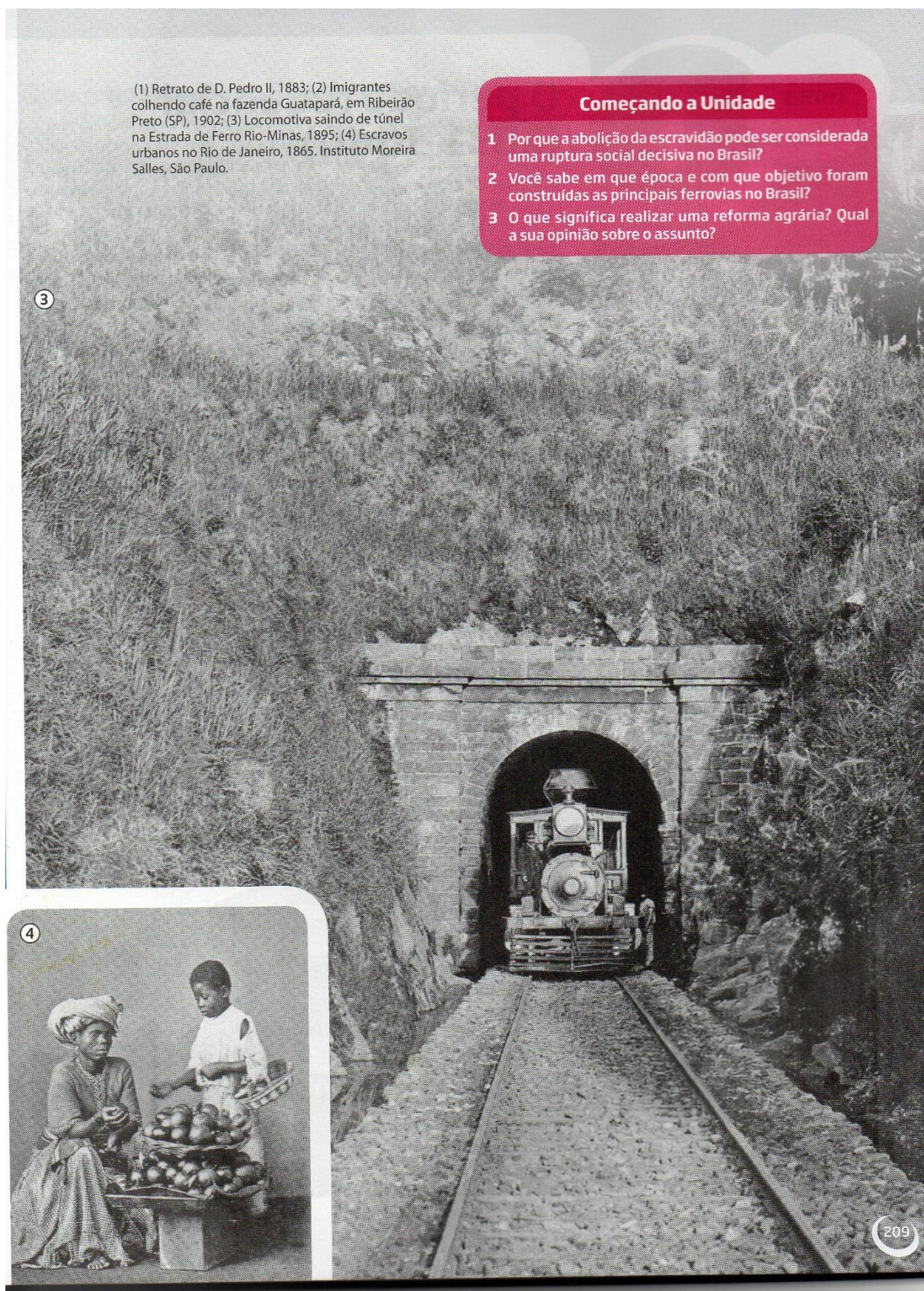
Entretanto, destacamos que os elementos textuais da página não estabelecem relação consistente com as imagens, dessa forma, tanto o texto introdutório como as questões colocadas não provocam a leitura das imagens como documentos históricos, assim, a explicitação destas como representações, com contextos de produção específicos e o tratamento dos seus elementos simbólicos, fica a cargo do interesse e competência do/a professor/a para fazer tais leituras em sala de aula.

Nessa perspectiva, os retratos representando a ama de leite com a criança branca da família a que pertencia foram bastantes produzidos na segunda metade do século XIX, muitas eram utilizadas em cartões de visita. O autor da fotografia retratada foi João Ferreira Villela⁷⁸. Muitas das fotografias produzidos no Recife pertencem ao Acervo da Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (Recife-PE)⁷⁹.

⁷⁸ O pernambucano João Ferreira Villela trabalhou como fotógrafo e pintor, atuando mais ativamente entre as décadas de 1850 a 1870. Nesse período o artista possuía um estúdio na cidade de Recife, no qual produziu muitos retratos de amas negras com as crianças das famílias brancas. Também dedicou-se a foto-pintura, trabalho que lhe deu o título de *Photographo da Casa Imperial*, em 1860. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21634/joao-ferreira-villela>. Acesso em: 22 out. 2015.

⁷⁹ <http://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/koutsoukos/koutsoukos.swf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

Imagem 14 - Página 209, livro do 8º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)



Fonte: Digitalização por scanner da página 209 do livro didático do 8º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

A representação dessas mulheres negras escravizadas com as crianças brancas expressam uma relação estabelecida no contexto da sociedade escravista, na qual essas mulheres representadas, muitas vezes sem nome, são relacionadas a figura da “mãe preta” uma personagem sem subjetividade e sem família que existe para servir aos seus proprietários.

Na reprodução da imagem da mulher negra Mônica e o menino Augusto, percebemos no retrato uma criança que demonstra certa proximidade e afetividade para com sua cuidadora pelo gesto do deitar com a cabeça em seu ombro e segurar em seu braço, enquanto que a ama de leite permanece com um olhar compenetrado e uma feição séria.

A **imagem 14** se constitui na digitalização da segunda página de abertura da Unidade 8 “Brasil: da regência ao Segundo Reinado”, nesta temos a reprodução de uma fotografia em preto e branco com uma mulher negra e um menino negro. Na página há outra fotografia que mostra uma locomotiva saindo de um túnel e toma quase toda a folha, já a imagem em análise toma menos que 1/3 da lauda e foi sobreposta a maior no canto de baixo a esquerda para quem observa. Na legenda foi colocado “Escravos urbanos no Rio de Janeiro, 1865. Instituto Moreira Salles, São Paulo.”.

A representação fotográfica mostra a mulher negra segurando uma fruta na mão direita e olhando direto para a lente que capturou a cena, seus pés estão descalços e usa uma espécie de turbante na cabeça, ao seu lado está o menino negro com uma pequena cesta no braço esquerdo e com a mão direita estendida como se esperasse que a mulher lhe desse a fruta, também compõe o retrato duas cestas com muitas frutas apoiadas em um caixote. Esta imagem que propõe a representação de uma prática cotidiana foi construída no ambiente do estúdio fotográfico.

Notamos que essa informação não foi explicitada para o leitor da imagem, assim como, na maioria das imagens nos livros didáticos as legendas não são devidamente colocadas. Isto pode acarretar interpretações das imagens como transmissoras de uma realidade, portadoras de uma verdade sobre determinados fatos ou acontecimentos e não como representações construídas em determinadas condições, como é o caso de muitas pinturas e gravuras que foram feitas longe do *locos* que retrataram os pintores/viajantes europeus que passaram por algumas regiões do Brasil, no século XIX.

No caso da fotografia a problemática da realidade torna-se um pouco mais complexa, pois, há uma compreensão mais forte acerca destas imagens enquanto uma realidade em si, mais próxima do real do que a pintura, e não como representação de um real que também foi construído pela mira do fotógrafo, pelo tema e pela técnica utilizada.

Imagem 15 - Página 228, livro do 8º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

Livro

FARIA, Antonio Augusto da C.; BARROS, Edgard Luiz. **Os abolicionistas**. São Paulo: Ática, 2003.



➤ Um golpe na monarquia

A abolição não provocou o colapso da produção agrícola, como alardeavam muitos cafeicultores. No entanto, setores agrários mais dependentes do trabalho escravo, em particular os fazendeiros de café do Vale do Paraíba, sentiram-se traídos pelo governo, que acabou com a escravidão sem um programa de indenização dos ex-proprietários.

Os fazendeiros do Oeste Paulista, que já vinham empregando imigrantes europeus em suas lavouras, nunca tiveram laços fortes com a monarquia. Para eles, o fim da monarquia era a oportunidade de assumir o comando da política brasileira, tradicionalmente conduzida pelos proprietários de terras do Nordeste e do Vale do Paraíba fluminense.

Sem os proprietários de escravos tradicionais, a monarquia perdeu uma importante força de sustentação política.

? Um problema

Depois da escravidão, o que vem?

Não bastava apenas extinguir a escravidão. Restava definir o que fazer com os escravos libertos. Além disso, num país predominantemente agrário, o estatuto da terra tinha que ser adaptado à nova realidade que estava sendo construída. Vejamos a visão particular de um dos mais destacados abolicionistas sobre a concessão da liberdade aos negros cativos.

Texto 1

“No Brasil [...] a escravidão, ainda que fundada sobre a diferença das duas raças, nunca desenvolveu a prevenção da cor e nisso foi infinitamente mais hábil. Os contatos entre aquelas, desde a colonização primitiva dos donatários até hoje, produziram uma população mestiça, como já vimos, e os escravos, ao receberem sua carta de alforria, recebiam também a investidura de cidadão.”

Texto 2

“[...] Eu, pois, se for eleito, não separarei as duas questões – a emancipação dos escravos e a da *democratização do solo*. Uma é o complemento da outra. Acabar com a escravidão não nos basta; é preciso destruir a obra da escravidão.”

NABUCO, Joaquim. Campanha abolicionista no Recife: eleições de 1884. Trechos retirados de NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000. p. XVI e XVII.



Mulheres no mercado, foto de Marc Ferrez, c. 1875. Instituto Moreira Salles, São Paulo.

Questões

1. Quem é o autor dos textos e em que contexto eles foram produzidos?
2. Conforme o texto 1, que característica da escravidão no Brasil teria amenizado o conflito entre negros e brancos? Segundo o autor, essa característica trouxe algum benefício aos ex-escravos? Justifique.
3. No texto 2, que questão não poderia ser separada da libertação dos escravos? Qual a diferença entre ambas?
4. O que seria necessário fazer, segundo o autor, para destruir a obra da escravidão? Em sua opinião, isso foi feito? Justifique.

228

Fonte: Digitalização por scanner da página 228 do livro didático do 8º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Imagem 16 - Página 237, livro do 8º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

De acordo com a tradição, a prática conhecida como grilagem era o artifício de dar a documentos novos a aparência de envelhecidos. Nos dias de hoje, a falsificação de documentos ainda é um dos principais meios de obtenção ilegal de terras no Brasil, o que favorece o latifúndio e a concentração fundiária. Segundo dados do Incra, havia, em 2006, 100 milhões de hectares de terras suspeitos de grilagem.

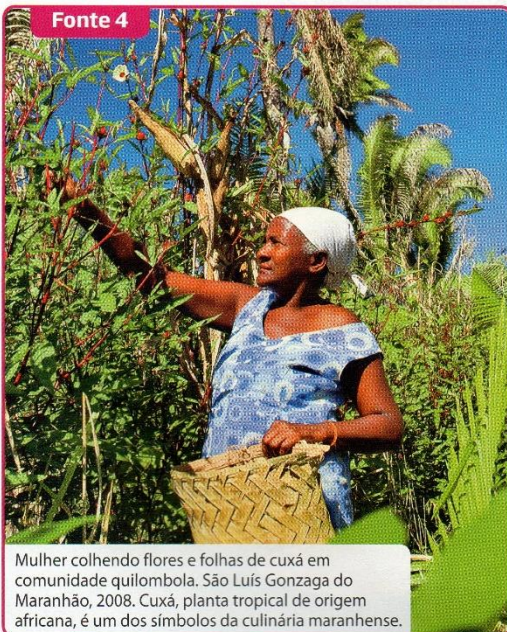
Fonte 3

Técnicas de cultivo de café no tempo do império

“Dois instrumentos de trabalho são fundamentais e quase exclusivos na grande lavoura cafeeira: a enxada e a foice, ferramentas tradicionais do trabalhador da terra em nosso país. [...] O despertar do interesse pelo arado ou **charruas**, entre os fazendeiros de café, parece datar dos anos 1870. Carlos Ilidro da Silva, o grande agrônomo paulista dos anos 1860, notava a indiferença completa dos grandes proprietários por métodos científicos de cultivo do solo [...] Somente quando premidos pelo elevado custo do escravo, pelos elevados salários do trabalhador livre, dispuseram-se a utilizar aparelhamento mais moderno. Em 1879, alguns fazendeiros haviam comprado charruas de fabricação inglesa [...]; em 1883, se generalizava a **carpideira**, aparelho que funcionava com o trabalho de um homem e um animal, fazendo o serviço de seis escravos. Alcançava-se, desse modo, o que constituía a superioridade técnica paulista nas lavouras do oeste: revolver a terra.”

CANABRAVA, Alice P. A grande lavoura. Citado em HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, vol. 4. São Paulo: Difel, 1971. p. 96-97.

Fonte 4



Mulher colhendo flores e folhas de cuxá em comunidade quilombola. São Luís Gonzaga do Maranhão, 2008. Cuxá, planta tropical de origem africana, é um dos símbolos da culinária maranhense.

ATIVIDADES

► **Organize o conhecimento**

1. Complete o quadro sobre a Lei de Terras de 1850.

Lei de Terras de 1850	
Governo que estabeleceu	
Objetivos	
O que a lei estabelecia	

2. Por que a Lei de Terras de 1850 contribuiu para fortalecer o latifúndio no Brasil?

3. Numere os acontecimentos em ordem cronológica.

- a) ☐ Início da regularização das terras indígenas.
- b) ☐ A Constituição definiu o papel social da propriedade rural.
- c) ☐ Aprovação da Lei de Terras no Brasil.
- d) ☐ Criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da União Democrática Ruralista.

► **Análise e compare as fontes**

4. Releia o texto da fonte 1 e responda.

- a) De acordo com o texto, qual a importância da agricultura familiar para a economia do Brasil?
- b) A agricultura familiar pode ser benéfica para o meio ambiente? Justifique.
- c) Que fatores impedem o desenvolvimento adequado da agricultura familiar?

5. Analise atentamente os gráficos da fonte 2.

- a) O que eles representam?
- b) Com base nos dados dos gráficos, o que podemos concluir?

6. Responda às questões sobre as fontes 3 e 4.

- a) Quais eram as técnicas agrícolas mais utilizadas na cafeicultura, no tempo do império?
- b) O que levou os fazendeiros a melhorar as técnicas de cultivo?
- c) Que informações você obteve analisando as fontes 3 e 4? Descreva as duas fontes e compare-as.

Glossário

Charrua

Instrumento utilizado para arar a terra.

Carpideira

Máquina que arranca ervas daninhas do solo.

Fonte: Digitalização por scanner da página 237 do livro didático do 8º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Estes três elementos compõem o que Kossoy (2001, p. 114-116) denomina de processo fotográfico, que está marcado de subjetividade. Assim,

O ato do registro, ou o processo que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético, etc.). (KOSSOY, 2001, p. 41)

A **imagem 15** traz a reprodução de uma fotografia de Marc Ferrez⁸⁰, a legenda expressa “Mulheres no mercado, foto de Marc Ferrez, c. 1875. Instituto Morreira Salles, São Paulo.”, assim, todas as informações sobre a mesma foram colocadas no LD.

A foto foi reproduzida em dimensões pequenas dentro do box “Um problema” com o título “Depois da escravidão, o que vem?”, composto por atividades envolvendo dois sucintos textos escritos com leitura obrigatória para que as quatro questões colocadas ao final fossem devidamente respondidas. Nesse contexto, a representação retrata quatro mulheres negras sentadas em espaço público próximas a um muro alto com cestos cheios de frutas, possivelmente, eram quitandeiras. Todavia, não foi estabelecida uma relação da imagem com o texto escrito e as perguntas levantadas, nesse sentido, servindo meramente como ilustração para o que estava ali exposto de forma escrita.

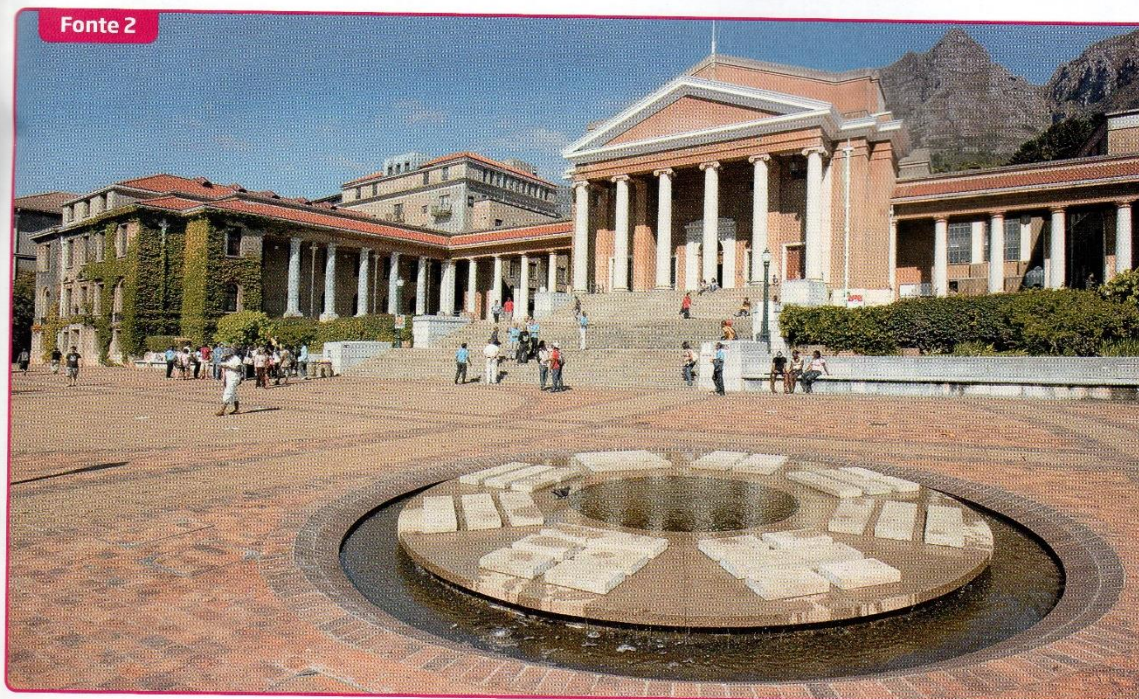
Ainda na Unidade 8 temos uma fotografia com uma mulher negra na seção “Em foco” (**imagem 16**), esta desempenha a função diferenciada de fonte, juntamente com outros textos escritos, que precisa ser consultada pelos discentes para que as atividades sejam respondidas. Nesse sentido, a leitura da imagem tornou-se parte integrante das atividades, sendo obrigatória em uma das questões propostas.

Assim, a fotografia capturou uma mulher negra em meio a uma plantação, a legenda explicita algumas informações importantes “Mulher colhendo flores e folhas de cuxá em comunidade quilombola. São Luís Gonzaga do Maranhão, 2008. Cuxá, planta tropical de origem africana, é um dos símbolos da culinária maranhense.”.

A referida seção tratava sobre a questão agrária no Brasil, desse modo, a mulher negra mais idosa aparece inserida na representação relacionada ao trabalho na atividade agrícola, no cultivo de terras das comunidades remanescentes de quilombos.

⁸⁰ Marc Ferrez (1843-1923) é considerado o mais importante fotógrafo brasileiro do século XX. Grande parte de sua produção artística foi feita no Rio de Janeiro, local onde nasceu, e outra parte foi elaborada nas suas viagens pelo país como fotógrafo da Comissão Geológica do Império, nos anos 1870, e das construções ferroviárias, entre as décadas de 1880 a 1890. Ainda, foi fotógrafo da Marinha Imperial. E, deu suas contribuições na introdução do cinema e da fotografia estereoscópica em cores no Brasil, no início do século XX. O fotógrafo fez muitos registros de mulheres negras na Bahia e no rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ims.com.br/ims/visite/exposicoes/marc-ferrez-mestre-da-fotografia-do-seculo-xix>. Acesso em: 22 out. 2015.

Imagem 17 - Página 35, livro do 9º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)



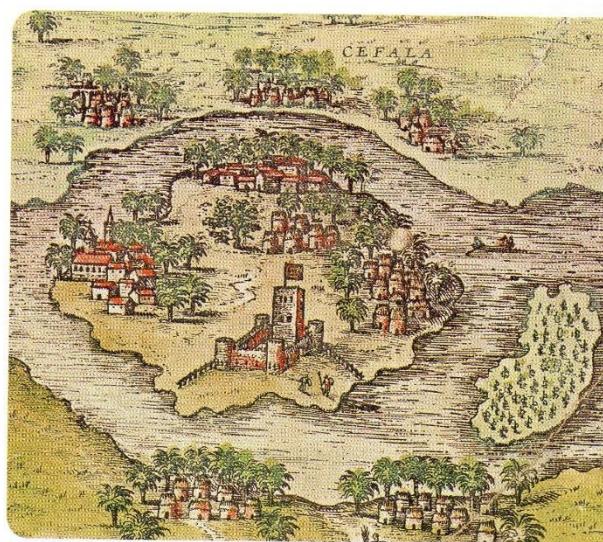
Vista do campus da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, 2009.

• De norte a sul da costa atlântica

A maioria dos estabelecimentos fundados pelos europeus funcionava dentro das sociedades africanas, às quais os mercadores deviam pagar impostos. Em Uidá, em torno da fortificação portuguesa, formaram-se bairros conhecidos como sendo de “brasileiros”. Nesses bairros viviam negociantes de escravos e seus descendentes que traficavam com a América portuguesa.

Acompanhando ainda o litoral da África Ocidental em direção ao sul, desde o século XVI os portugueses implantaram uma das poucas colônias europeias existentes antes da era do imperialismo: a de Angola. Sua parceira, a colônia portuguesa de Moçambique, foi criada na mesma época na África Oriental, às margens do Oceano Índico. No extremo sul do continente, os holandeses fundaram a Colônia do Cabo, em 1652, com o objetivo de facilitar a rota marítima em direção às Índias.

À exceção desses pontos dispersos pela costa, onde conviviam europeus, africanos, americanos e afro-americanos, a maior parte do continente encontrava-se sob o poder das sociedades africanas, governadas por reis, imperadores ou conselhos de anciãos.



Gravura representando a região de Sofala, em Moçambique, século XVII. Museu da Marinha, Lisboa. Sofala, antes mesmo da chegada dos portugueses, era um importante entroncamento comercial, onde mercadores árabes, africanos e indianos negociavam vários produtos.

Fonte: Digitalização por scanner da página 35 do livro didático do 9º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Imagem 18 - Página 68, livro do 9º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

Em foco

• **A população do Rio se rebela: a Revolta da Vacina**

À reforma urbana, somou-se a campanha para erradicar a febre amarela, a peste bubônica e a varíola, comandada pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz. Em 1903, autoridades da saúde pública decidiram formar os batalhões de combate ao mosquito transmissor da febre amarela. Acompanhados da polícia, batalhões sanitários invadiam as casas para combater o mosquito e vistoriar as condições de higiene.

No dia 9 de novembro de 1904, foi publicado o decreto que regulamentava a aplicação da vacina obrigatória contra a varíola. O decreto, bastante rígido, previa uma campanha rápida e em massa da população do Rio, sendo o atestado de vacinação exigido para quase tudo: matrícula escolar, casamento, hospedagem em hotéis e casas de conforto, viagem, empregos públicos e empregos no setor privado, em fábricas, comércio, no serviço doméstico etc. Havia ameaças de multas e demissões, e se previa a entrada de funcionários do Serviço de Saúde nos domicílios para vacinar os residentes.

No entanto, as campanhas de saúde empreendidas pelo governo naquela época eram bem diferentes das de hoje: a população não era orientada nem esclarecida sobre os métodos e os benefícios da vacinação. Dessa forma, essas medidas enchiam de medo, de modo particular, a população pobre e trabalhadora, habituada aos métodos repressivos e violentos dos batalhões sanitários. Pressionadas por seu precário quadro de vida, agravado pela reforma urbana e pelas novas normas disciplinares e sanitárias, as camadas populares insurgiram-se contra o governo. Essa reação ficou conhecida como **Revolta da Vacina**.

A reação popular foi também induzida pela campanha de jornais e políticos, que aproveitaram a vacinação obrigatória para atacar o governo e se promover politicamente.

No dia 10 de novembro, foram registradas as primeiras agitações populares, que tomaram grandes proporções durante alguns dias, principalmente nas áreas centrais da capital do país. A multidão rebelada destruía veículos e lâmpadas da iluminação pública, arrancava calçamentos das ruas, assaltava delegacias e repartições públicas, distribuindo armas, querosene e dinamite roubados da polícia e de estabelecimentos comerciais, construindo verdadeiras barricadas e trincheiras contra a ação policial.

Charge *O espeto obrigatório*, de outubro de 1904, satirizando a vacina obrigatória contra a varíola. Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro.

Fonte 5

Notícias do Rio de Janeiro

"Seria preciso não conhecermos a vida da cidade do Rio de Janeiro, mesmo nos seus dias anormais, para não compreendermos os acontecimentos de ontem que encheram de pânico e pavor toda a população. Houve de tudo ontem. Tiros, gritos, vaia, interrupção de trânsito, estabelecimentos e casas de espetáculos fechadas, bondes assaltados e bondes queimados, lâmpadas quebradas à pedrada, árvores derrubadas, edifícios públicos e particulares deteriorados."

Gazeta de Notícias, 14 de novembro de 1904.

Charge de Leônidas Freire sobre a Revolta da Vacina, publicada em *O Malho*, 1904. Biblioteca da Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

Fonte: Digitalização por scanner da página 68 do livro didático do 9º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Além disso, a legenda fornece informações complementares que remete o leitor às conexões entre as culturas africanas e as culturas afro-brasileiras.

No livro do 9º ano foram colocadas imagens em diferentes formatos, algumas trazem mudanças sensíveis nas representações das personagens femininas negras que aparecem em novas figuras e espaços. Contudo, ainda observamos as representações ligadas às imagens tradicionais que se atualizaram no século XX.

Na **imagem 17** temos a digitalização de uma das páginas da seção em “Em foco”, na qual está uma fotografia que preenche toda a parte de cima da lauda, a seguinte legenda a acompanha “Vista do campus da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, 2009.”. O registro fotográfico enquadrado parte dos prédios e um grande pátio da universidade e várias pessoas compondo a paisagem, algumas circulavam e outras estavam sentadas, entre estas percebemos a presença de mulheres negras. Ressaltamos que a representação dessas mulheres no espaço acadêmico em um país africano pode contribuir na produção de novas formas de vê-las.

Ainda, a **imagem 18** constitui uma das páginas da seção “Em foco” que traz a reprodução de uma charge como uma das fontes a serem analisadas pelos/as alunos/as. A representação foi colocada juntamente com um trecho de um texto jornalístico de época, ambos retratavam acontecimentos da Revolta da Vacina. Dessa forma, a legenda da imagem explicita “Charge de Leônidas Freire sobre a Revolta da Vacina, publicada em *O Malho*, 1904. Biblioteca da Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.”.⁸¹

Na charge vemos a representação caricata do conflito, entre os personagens na linha de frente está uma mulher negra “armada” com um objeto cilíndrico, unida a outros populares da cidade. Percebemos que seus traços se apresentam de forma caricata com lábios e nariz em tamanhos exagerados, mas podemos atribuir essa forma de representação a característica da própria charge, que ilustra fatos de forma satírica e caricata. Ademais, a mulher negra aparece de forma ativa, envolvida diretamente em um confronto, diferente da figura comumente passiva como é representada.

⁸¹ O cearense Leônidas Freire (1882-1943) era caricaturista e jornalista. Atuou nas principais publicações cariocas na primeira metade do século XX. Ainda, foi um dos fundadores do semanário *O Tico-Tico*, considerada a primeira publicação em quadrinho do Brasil. No ano de 1904, começou a trabalhar na revista *O Malho* como caricaturista e chargista e, anteriormente, havia trabalhado no *Correio da Manhã*. Posteriormente, trabalhou no jornal *A Noite* e participou da fundação do jornal *A Manhã*. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/leonidas-freire-leo/10299>. Acesso em: 22 out. 2015.

Imagem 19 - Página 139, livro do 9º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)



Fonte: Digitalização por scanner da página 139 do livro didático do 9º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

Imagem 20 - Página 162, livro do 9º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)

O
Em foco

Fonte 2

O rádio nas casas brasileiras

"[...] atualmente, porém, o centro de uma residência é determinado pelo rádio. É este que indica qual o ponto de reunião. Se o rádio estiver na sala de visitas, ali também estarão os habitantes da casa. Mude-se o aparelho para a sala de jantar e tanto os moradores como as próprias visitas ali estarão ao seu redor. Sem o rádio ninguém mais passa..."

ALCANTARA, Nenê. *O lugar preferido*. Jornal Diário Carioca, 28 ago. 1937. In: MELO, José Marques de; ADAMI, Antonio (orgs.). *São Paulo na Idade da Mídia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.133.

• O rádio transmite sons e valores

O rádio se consolidou à medida que as cidades cresciam e as indústrias se expandiam no Brasil. Assim, esse veículo foi um grande difusor do modo de vida moderno entre os anos 1930 e 1950. Os valores da sociedade de consumo e do mundo urbano-industrial penetraram na população por meio dos anúncios, regulamentados a partir de 1932, e das notícias internacionais preparadas por agências estrangeiras. Nomes de produtos e empresas eram vinculados aos programas, como no caso do *Rádio Almanaque Kolynos*, lançado em 1946. Assim como hoje, a repetição das marcas garantia popularidade e, quando ligadas a artistas ou programas de sucesso, adquiriam mais credibilidade.

• O sucesso dos programas populares

A fórmula comercial para atrair audiência e anunciantes era oferecer aquilo que o povo apreciava. No Brasil, os programas populares ganharam expressão: radionovelas, narração de eventos esportivos, programas humorísticos, musicais e de auditório ampliaram o número de ouvintes e atraíram cada vez mais anunciantes. O lançamento da primeira radionovela, em 1941, chamada *Em busca da felicidade*, foi um grande sucesso. Ela permaneceu no ar pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro durante dois anos. A partir de então, as radionovelas conquistaram o público, que acompanhava diariamente o desenvolvimento da trama e o destino dos personagens. Nos tempos áureos, a emissora carioca chegou a transmitir 20 radionovelas diariamente.

Fonte 3



Família ouvindo rádio, charge de Seth, década de 1930.

162

Fonte: Digitalização por scanner da página 162 do livro didático do 9º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

A **imagem 19** traz a digitalização da página de abertura da Unidade 7 “A Era Vargas”. Nesta foram colocadas três imagens e uma delas é a reprodução de uma pintura de Candido Portinari⁸², como informa a legenda “*Cacau*, afresco da série os *Ciclos econômicos*, de Candido Portinari, 1938. Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro.”. Na representação de Portinari vemos seis personagens retratados em estilo expressionista, os traços e cores revelam que são três homens negros sentados ao redor de um monte de frutos de cacau, trabalhando na extração da semente, uma menina negra que parece estar de joelho próximo aos homens e uma mulher negra num plano mais distante com uma cesta na cabeça, provavelmente carregando frutos de cacau.

Compreendemos que o olhar de um artista brasileiro, da primeira metade do século XX, constitui-se um diferencial, visto que a mulher negra nos livros didáticos foi representada, sobretudo, pelo olhar estrangeiro nas obras dos viajantes europeus. Apesar disso a figura feminina negra em Portinari não marcar grandes mudanças nos espaços e os papéis nos quais esse sujeito foi representado, entretanto, devemos considerar o lugar social e o contexto histórico em que o pintor estava inserido.

Na **imagem 20** novamente na seção “Em foco” temos a reprodução de uma charge com a seguinte legenda “*Família ouvindo rádio*, charge de Seth, década de 1930.”⁸³. A mesma tem o papel de fonte para a análise dos discentes sobre o tema da repercussão dos aparelhos radiofônicos nas casas brasileiras. Assim, a charge mostra a representação caricata de uma família com oito personagens numa sala de jantar, nesta temos três mulheres brancas que estão conversando próximo a uma mesa, duas crianças maiores que brigam num canto da sala, um homem branco que mexe, provavelmente, no volume ou sintonia do rádio, tentando ouvi-lo com feições de aflição e num outro canto da sala notamos uma mulher negra com uma expressão de desespero em controlar uma criança branca que faz pirraça para vestir a roupa nos seus braços.

⁸² O pintor brasileiro Candido Portinari (1903-1962) nasceu no interior de São Paulo. Com manifesta vocação artística desde criança, estudou na Escola de Belas Artes, além de suas experiências na escola francesa, no ano de 1930. Portinari retratava em suas telas aspectos das questões sociais do país. O pintor ficou amplamente reconhecido no exterior por suas obras modernistas. Disponível em: <http://museucasadeportinari.org.br/candido-portinari/a-vida>. Acesso em: 31 out. 2015.

⁸³ Seth foi o pseudônimo adotado pelo caricaturista macaense Álvaro Marins (1891-1949). Sua atuação se deu nas publicações jornalísticas fluminenses, suas charges tiveram destaque pela precisão que representavam o cotidiano e o processo de urbanização do Rio de Janeiro. Suas ilustrações figuraram nos periódicos *O Malho*, *A Noite* e *O Gato*, do qual foi fundador. Disponível em: <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/seth>. Acesso em: 22 out. 2015.

Imagem 21 - Página 252, livro do 9º ano, coleção do *Projeto Araribá História* (2010)



Professora e alunos em sala de aula de educação infantil da rede pública. Município de São Paulo, em 2001.

➤ A educação básica no Brasil

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação básica no Brasil é composta de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O artigo 22 da lei 9394 (lei de diretrizes e bases da educação nacional) diz que a “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Segundo a lei, a educação básica é um direito social, cujo objetivo central é a formação de cidadãos.

As condições socioeconômicas do Brasil, porém, interferem diretamente no acesso e na permanência das crianças e dos adolescentes na escola. São muitos os motivos que afastam os jovens brasileiros da escola: a necessidade de trabalhar para melhorar a renda da família, a baixa qualidade do ensino público oferecido pelo Estado, a dificuldade de conciliar o conhecimento ensinado na escola com a realidade dos alunos que a frequentam.

Medidas recentes foram tomadas com o objetivo de melhorar o cenário educacional brasileiro. A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos é uma tentativa de levar a criança mais cedo para a escola. No Brasil, desde 1971, o ensino era obrigatório para crianças entre 7 e 14 anos. Uma lei aprovada em 2009, no entanto, ampliou a educação básica obrigatória e gratuita para a faixa entre 4 e 17 anos.

Alguns projetos de reciclagem de professores e a obrigatoriedade da formação superior para exercer a profissão são ações também destinadas a melhorar a qualidade do ensino público no país. Mas, infelizmente, a baixa remuneração dos profissionais do ensino, problemas de gestão dos serviços públicos e a grande desigualdade social existente no Brasil ainda são fortes obstáculos para garantir uma educação básica de boa qualidade no país.

Educação Básica	A educação no Brasil (número de matrículas)				
	Nível de ensino	Instituições públicas		Instituições privadas	
	Infantil	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
		1.252.765	3.735.751	643.598	1.130.517
	Fundamental	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
		15.150.493	12.776.646	2.145.125	1.633.264
	Médio	7.364.153		973.007	
	EJA presencial	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
		3.051.752	1.466.562	42.772	100.246
Superior	1.273.965		3.806.091		

Fonte: Censo escolar 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 30 ago. 2010.

A representação da mulher negra na charge mostra uma permanência destas nos espaços subalternos que passaram a ocupar no pós-abolição, pois, um número expressivo das mulheres negras foi trabalhar no serviço doméstico e atualmente são a maioria das profissionais dessa área que até recentemente não tinham assegurado os direitos básicos de qualquer trabalhador no país⁸⁴.

No mais, a figura da charge pode ser interpretada como uma permanência na imagem da “mãe preta” que também é retratada por Freire (2003) na década de 1930.

A última representação (**imagem 21**) foi veiculada na reprodução de uma fotografia colocada na página 252, ao lado do tópico “A educação básica no Brasil”. Na foto foi acrescida a legenda “Professora e alunos em sala de aula de educação infantil da rede pública. Município de São Paulo, em 2001”. A fotografia está ao lado do texto escrito e sua relação com o mesmo é de ilustração do mesmo, desempenhando uma função estética.

Nesta identificamos novamente uma mudança no espaço em que as mulheres negras estão representadas no LD. Porquanto, a imagem traz uma sala de aula com uma dúzia de crianças sentadas em mesas coletivas e ao fundo do ambiente está a professora que é negra. Dessa forma, o papel profissional desempenhado pela mulher negra como educadora não aparece em nenhum dos outros livros das coleções didáticas analisadas e entendemos que essa representação pode, ao mesmo tempo, ampliar e restringir, como as pessoas veem os espaços de atuação que são possíveis para uma mulher negra nesta imagem.

4.3. Mudanças e Permanência nas Representações Femininas Negras nas Duas Coleções Didáticas

Se por um lado as mulheres encontram-se quase completamente ausentes dos conteúdos escritos nas coleções didáticas analisadas, por outro, conseguimos encontrar as figuras femininas negras em várias representações imagéticas, produzidas em diversos técnicas, como pinturas, gravuras, artes gráficas, charges, fotografias.

Assim, a História do Brasil contada nos livros didáticos trouxe representações de mulheres negras nas reproduções de imagens canônicas e em novas ilustrações, criadas especialmente para compor a obra (**Imagem 10**). Na leitura das representações femininas negras nas imagens reproduzidas percebemos pontos de mudança nas maneiras e espaços

⁸⁴ O Projeto de Emenda à Constituição que propunha o regulamento do trabalho doméstico (PEC das Domésticas) foi aprovado pela Lei Complementar nº 150, de 01 de junho de 2015, que estabelece as regras sobre os contratos de trabalho doméstico.

como estas foram representadas, produzindo cisões nas permanências identificadas nas figuras.

Ainda, podemos considerar a inclusão da educação para as relações étnico-raciais nas normativas educacionais do governo, sejam as leis ou os parâmetros, que trataram de forma contundente destas questões na educação brasileira, nas últimas décadas, agindo sobre os currículos e, conseguinte, sobre a produção didática. Essas mudanças foram percebidas na Coleção Didática do ano de 2010, que mostraram com algum destaque as trajetórias de mulheres negras, no período escravista e no pós-abolição. Como exemplo, no livro do 8º ano encontramos um pequeno texto sobre “As negras quitandeiras” (**Imagem 11**) que demonstra o tratamento das mulheres negras noma conteúdo escrito no LD, o que não encontramos na coleção didática de 1997.

Outra questão importante foram as mudanças e inovações no campo editorial na produção de livros didáticos, pois, com o crescimento desse mercado seus projetos gráficos imprimiram maior qualidade as imagens visuais, além disso, observamos o aumento e a reprodução de ilustrações de vários tipos, como referido anteriormente.

As imagens reproduzidas na coleção de História da Editora FTD, do ano de 1997, não trouxeram mudanças nas representações das mulheres negras vinculadas as figuras tradicionais colocadas sobre essas pessoas. Portanto, a maioria das ilustrações contendo personagens femininas e negras eram reproduções de pinturas, gravuras e desenhos de viajantes do século XIX, que retrataram as mulheres negras na condição de escravizadas, relacionadas sobretudo ao trabalho no cuidado das crianças brancas. Observamos que muitas iconografias representando as mulheres negras na figura da ama de leite ou “mãe preta” se repete em mais de um livro das duas coleções didáticas, como a gravura de Rugendas (**Imagem 4**) e a de Henry Chamberlain (**Imagem 5**).

As representações elaboradas pelos pintores estrangeiros mostram as mulheres negras nos espaços urbanos das cidades, circulando em lugares público, mas, principalmente, exercendo o trabalho como escravas de ganho. Percebemos que em muitas destas imagens o olhar europeu retratou mulheres negras com traços que apontam para uma sexualidade acentuada, construída na figura da “mulata”.

Na coleção de História da Editora Moderna analisamos a ocorrência de mudanças consideráveis nas ilustrações reproduzidas trazendo representações femininas negras. A despeito das transformações, identificamos permanências na reprodução de imagens que se repetem nos LDs, sobretudo as elaboradas no século XIX, estas acabam sendo recorrentes nos livros didáticos porque as editoras não precisam pagar seus direitos autorais. E, também em

novas ilustrações, como da menina negra (**Imagem 10**), pois, mesmo que a figura tenha trazido a personagem feminina negra para o presente inserida no ambiente da escola, sua representação está carregada de uma passividade que não rompe com as imagens tradicionais.

Entretanto, nessa coleção, houve uma profusão nos suportes nos quais identificamos as representações, em comparação com a coleção de 1990. Nessa perspectiva, as fotografias apresentaram algumas mudanças quanto aos espaços ocupados pelas mulheres negras no contexto capturado (**Imagens 17 e 21**). Além disso, outras iconografias representaram-nas com destaque na composição do livro didático (**Imagens, 12, 13 e 14**), pois, foram colocadas nas páginas de abertura das unidades. Estas modificações nas representações foram perceptíveis na análise comparativa das coleções didáticas e consideramos importante, uma vez que, podem produzir leituras que colocam as mulheres negras em formas, papéis e espaços que desconstróem imagens tradicionais e arquitetam outras imagens, influenciando ou não no processo de desconstrução e construção das identidades dos leitores.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste estudo se deu a partir das inquietações vivenciadas na prática docente e transformadas numa problemática a ser trabalhada na pesquisa histórica. Assim, houve um movimento que nos impulsionou a reflexão e a busca de possíveis respostas as questões colocadas pela presente temática.

No início deste trabalho elaboramos algumas perguntas que procuramos responder ao longo do percurso dissertativo. Nessa perspectiva, identificamos a presença das mulheres negras nas imagens visuais dos livros didáticos de História e, ainda, sua referência precária nos textos escritos. Assim, propusemos a leitura imagética para entender como elas foram representadas nas iconografias, identificando algumas mudanças nos espaços subalternos que comumente ocupam na construção do saber histórico escolar.

Para tanto, os livros didáticos foram tratados como fonte e objeto do trabalho, nos quais investigamos a presença e as condições das representações femininas negras nestes artefatos culturais que compõem as culturas escolares. Como observa Chevel (1990, p. 184) “[...] de fato ele [o sistema escolar] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”.

Nas Coleções Didáticas pesquisadas – *História Edição Reformulada*, da Editora FTD, e *Projeto Araribá História*, da Editora Moderna, – exploramos as imagens visuais que traziam mulheres negras nos conteúdos de História do Brasil, a fim de discutirmos possíveis leituras das representações veiculadas nas figuras e como estas apareceram no contexto dos livros didáticos.

Dessa forma, os livros didáticos da Coleção do ano de 1997 eram compostos por um número significativo de imagens visuais, os livros da 6ª série e 7ª série apresentaram, em sua maioria, as pinturas do Brasil no século XIX, nos livros da 8ª série observamos uma maior presença de fotografias nos conteúdos referentes ao século XX.

Nos livros didáticos da Coleção de 2010 percebemos um sensível aumento na quantidade de iconografias e uma diversificação dos tipos de imagens compondo todos os volumes dos anos analisados. Este acréscimo quantitativo tem relação, possivelmente, com as mudanças advindas com a ampliação das tecnologias e das formas de visualidade na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, identificamos a melhoria na qualidade da

impressão dos LDs mais recentes e na atenção com a adequação das legendas e com o tratamento das imagens visuais como documentos históricos.

Na leitura das imagens no contexto dos LDs, observamos mudanças em meio às permanências, pois, a Coleção Didática do período de 2010-2014 trouxe representações imagéticas que apresentaram as mulheres negras em novos espaços, como a escola, a universidade, na atualidade. Apesar disso as imagens atreladas a uma história colonial e imperial escravista permanecem, da “mulata”, com uma sexualidade exacerbada, e da “mãe preta”, ligada ao trabalho do cuidar das crianças de famílias, sobretudo, da elite.

Também, percebemos a presença das mulheres negras, consideravelmente, em representações do século XIX, nas pinturas a partir do olhar de viajantes europeus que estiveram no Brasil naquele período. A explicação do número elevado de reprodução de pinturas oitocentistas de estrangeiros nos livros didáticos, segundo a historiografia especializada na temática, relaciona-se com o fato das editoras não precisarem pagar pela utilização das mesmas. Assim, as Coleções reproduziram iconografias que pintavam o contexto social dos centros urbanos da época, nestas foram inseridas personagens femininas negras escravizadas representadas, principalmente, em atividades comerciais nos espaços públicos.

Em ambas as Coleções Didáticas, constatamos que a maioria das iconografias retratam personagens masculinos, sendo as mulheres e as negras postas de forma secundária nas imagens dos livros didáticos de História. Contudo, percebemos que as leis e os parâmetros elaborados com o intuito de produzir transformações nos currículos educacionais e também nas práticas docentes vem provocando um movimento de mudanças, mas, ainda pequenas e isoladas, na produção da literatura didática, especialmente, nos livros escolares que conformam os conteúdos das disciplinas e compõem a compreensão do saber escolar.

Nesse sentido, a Coleção *Projeto Araribá* trouxe algumas alterações nas representações imagéticas que retrataram essas mulheres, difundindo novas leituras dos espaços, dos papéis, das formas como aparecem na História Ensinada, além do destaque que tiveram nas imagens reproduzidas nas páginas de abertura das unidades e em seções que demandaram uma atividade de leitura destas como fontes históricas. Enquanto que na Coleção *História* a produção do LD colocou as imagens, sobretudo, com a função de ilustrações.

Contudo, as representações iconográficas das mulheres brancas e negras, ainda dos homens negros e da população indígena, pouco aparecem nos livros didáticos de História e quando estão lá, em sua maioria, encontram-se de forma isolada e pontual, em certos momentos da História do Brasil. Assim, retratam estes grupos em imagens estereotipadas,

demarcando-os em espaços, formas e papéis que deixam aparentes o racismo e o sexismo presentes na sociedade brasileira.

Salientamos a proposição de uma possível continuidade desta pesquisa no sentido de adentrar no universo escolar e na sala de aula e ir ao encontro dos/as professores/as e dos/as alunos/as com o intuito de investigar como estas representações são recepcionadas e interpretadas pelas pessoas envolvidas no fazer pedagógico. Pois, entendemos as limitações deste estudo no que concerne à análise das leituras das representações imagéticas envolvendo a prática educativa. Assim, ressaltamos a importância do tratamento dessa dimensão em trabalhos futuros que poderão ampliar ou até mesmo problematizar as considerações da presente pesquisa, operacionalizando o conceito da cultura escolar.

Portanto, as mudanças nas representações identificadas nos livros didáticos de História na atualidade podem produzir transformações importantes nas formas como as mulheres negras são vistas pelos leitores dos livros didáticos e, provavelmente, influir na construção das identidades, de forma positiva, através de um saber escolar que possibilite desenvolver olhares que problematizem o conhecimento histórico, levando a compreensão pelos/as discentes das diversidades e da alteridade, transformando às realidades racistas e sexistas.

6

REFERÊNCIAS

FONTES – LIVROS DIDÁTICOS

APOLINÁRIO, Maria Raquel, et al., Projeto **Araribá: história: ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. (Obra em 4 vol. para alunos do 6º ao 9º anos)

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 84-88.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 102-107.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História: 6ª série Martins** - Edição Reformulada. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Didática de História. Vol. 2)

FERREIRA, José Roberto Martins. **História: 7ª série Martins** - Edição Reformulada. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Didática de História. Vol. 3)

FERREIRA, José Roberto Martins. **História: 8ª série Martins** - Edição Reformulada. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Didática de História. Vol. 4)

SÍTIOS ELETRÔNICOS

Banco de Teses da Capes: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2015.

Banco de Teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em 11 jun. 2015.

Site do Scielo: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Site da AbreLivros: <<http://www.abrelivros.org.br/home/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2015.

Site do Programa Nacional de Livros Didáticos: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: 01 jun. 2015.

SISTEMA DO MATERIAL DIDÁTICO – SIMAD. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 12 set. 2014.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun., 2008, p. 5-

20. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 jun. 2014.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Maria de Almeida [et. al.] (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender ou apreender história: o pensamento histórico em alunos do ensino fundamental. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** Londrina: AtritoArt, 2005, p. 375-390.

AMIDANI, Cassandra. Polêmica no uso da linguagem imagética em material pedagógico para EaD. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 18, 2012, São Luís. **Anais...** São Luís: ABED, 2012, p 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/418b.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

AMORIM, Alessandro Moura. **MNU representa Zumbi (1970-2005):** cultura histórica, movimento negro e ensino de História, 2011, 213p. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2011_mest_alessandro_amorim.pdf. Acesso em: 05 jul. 2015.

ARANHA, Gervácio Batista. Capítulo I - História e Representação Hoje: por uma nova mimesis? In: ARANHA, Gervácio B.; FARIAS, Elton J. da Silva (Orgs.). **Epistemologia, historiografia & linguagens.** Campina Grande: EDUEFCG, 2013, p. 37.

ARAUJO, Aline de Souza. **Análise de LD.** Rio de Janeiro, PUC-Rio/PIBIC, 2012. Disponível em: <https://acompanhiadejesuseosindios.files.wordpress.com/2013/05/anc3a1lise-de-ld-1.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

ARAUJO, Patrícia Cristina de Aragão; ALEIXO, Ramom de Alcantara. Da (in) visibilidade do gênero feminino no ensino de História: uma análise das representações das mulheres negras nos livros didáticos de História do Ensino fundamental. In: Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais, 2, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009, p. 1-12.

ARIAS, José Miguel Neto (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História:** VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.) Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, 1995, p. 458-463.

BANDEIRA, Élcia; ARAGÃO, Luiz; SANTOS, Mário Ribeiro dos. O cotidiano brasileiro do século XIX através das imagens de Rugendas. In: Encontro Nordestino de História, 5, 2004, Recife. **Anais...** Recife: UFPE/ANPUH-PE, 2004, p. 1-10.

BARAUSE, Janete de Fátima. Políticas curriculares e práticas docente: algumas considerações. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** Londrina: AtritoArt, 2005, p. 391-397.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; NASCIMENTO, Roberta Maria Aguiar do; ARAÚJO, Camila Almeida de. Balanço historiográfico da História da Educação da população negra. In: **Anais Eletrônicos do II Encontro de História do Império Brasileiro.** João Pessoa: UFPB, 2010, p. 80-96. Disponível em: <http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/1.08.pdf> Acesso em: 15 ago. 2013.

BETA, Janaína Laport. Debret: um olhar estrangeiro. Revista **19&20**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, out., 2007. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/artistas/jbd_jlb.htm. Acesso em: 26 jun. 2015.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo.

_____. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, vol. 22, nº 1, 1996, p. 1-21. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598>. Acesso em: 06 out. 2014.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) et. al. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004a, p. 69-90. (Repensando o Ensino)

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004b. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental)

BRANCO, Raynette Castello. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. 2005. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRIGOLLA, Fernanda de Cássia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A representação do gênero feminino em livros didáticos de Língua Inglesa. Revista **UNIABEU**, Belford Roxo, vol. 6, nº 14, set.-dez., 2013, p. 1-19. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/841/pdf_24. Acesso em: 19 maio 2015.

BRITO. Ênio José da Costa. Paul Harro-Harring – um viajante teuto-dinamarquês na capital do Império (1840). **Rever**, São Paulo, ano 14, nº 2, jul./dez., 2014, p. 265-274. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/21753>. Acesso em: 31 out. 2015.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações Iconográficas em livros didáticos de história**. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE/UNICAMP, 2003.

_____. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de Leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. 2011. 279p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARAES, Maria de Fátima; PINTO Jr., Arnaldo. PNLD: as Formas de Controle e Avaliação das Metodologias de Leitura de Imagens Visuais Impressas nos Livros Didáticos de História no Tempo Presente. **Revista GETempo**, São Cristóvão-SE, nº 9, set., 2012. Disponível em: <http://www.getempo.org/index.php/revistas/50-edicao-n-09-setembro-de-2012/artigos/109-pnld-as-formas-de-controle-e-avaliacao-das-metodologias-de-leitura-de-imagens-visuais-impressas-nos-livros-didaticos-de-historia-no-tempo-presente-por-joao-batista-goncalves-bueno-maria-de-fatima-guimaraes-e-arnaldo-pinto-junior>. Acesso em: 30 out. 2015.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUSTAMANTE, Regina M. da Cunha. Uma imagem vale mais que mil palavras. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 239-250.

CAIMI, Flavia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CAMPOS Jr., José de Sousa; MOURA, Ana Paula Alves de. Afrodescendência e gênero em foco: aspectos educacionais. In: Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, 3, 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011, p. 2-9.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Representações da mulher negra na literatura brasileira. In: Seminário Nacional Mulher e Literatura, 12, 2007, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: EDITUS, 2007, p. 1-8. Disponível em:

<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/Mesas/Maria%20Consuelo%20Cunha%20Campos.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo**: a situação da mulher negras na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Portal Geledés - Instituto da Mulher Negra São Paulo, 2011. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CARVALHO, Rayssa A.; ROCHA, Solange P. “Estes passos vêm de longe”: trajetória do Movimento das Mulheres Negras no Brasil Republicano. **Anais do III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais**. João Pessoa: UFPB, 2011, 11p.

_____. A Educação Antirracista e Antissexista no Brasil: alguns apontamentos sobre a representação das mulheres negras no Ensino de História. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa-PB, vol. 3, nº 2, 2014, 12p.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. In: DIAS, Adelaide Alves; CHARLITON, José dos Santos M.; NUNES, Maria Lúcia da S. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 99-118.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, vol. 23, 2004, p. 33-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 76-96. Disponível em: < http://www.etcap.com.br/livros/181727_Dominios%20da%20Historia.pdf > Acesso em: 14 maio 2013.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 1999, p. 7-37.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHEVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 136-144.

_____; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de história. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 75-86.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, vol. 11, abril, 2002, p. 5-24.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, nº 3, set.-dez., 2004, p. 549-566.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução de Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, vol. 13, nº 27, jan.-abril, 2009, p. 9-75. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 02 jun. 2015.

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 122-135.

CORREA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº 6-7, 1996, p. 35-50. Disponível em: http://nacaomestica.org/invencao_da_mulata.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

COSTA, Simone da S. Movimento Feminista, História das Mulheres e Gênero: Política, poder e saber. In: ARAÚJO, Edna M. N.; NÓBREGA, Elisa M. de M.; NETO, Martinho G. dos S.; BARBOSA, Vilma de L. (Orgs.) **Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico**. João Pessoa: UFCG/ANPUH PB, 2010, p. 178-190.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 187-208.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 215-244.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no séc. XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Revista de Estudos Literários**: Terras roxa e outras terras, vol. 17A, dez., 2009, p. 6-18. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroja>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980. (Novas buscas em educação; v. 6)

ESPIRITO SANTO, Janaina de Paula. Prática e produção didática em história: algumas considerações. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 297-303.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-representação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares - Cultura Afro-Brasileira**, Brasília, Fundação Palmares, Ano 1, nº 1, ago., 2005, p. 52-57. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, nº 1, jan.-abril, 2004, p. 139-159.

FARIAS, Ana Elizabete Moreira de. Cultura Histórica, Ensino de História e Múltiplos Saberes. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa: DH/UFPB, n. 22, jan./jun., 2010, p.163-172.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 3, set./dez., 2004, p. 531-545.

FERNANDES, Magda Carvalho. O ACESSO AO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENTRE 1999 E 2008. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá-MT: UFMT, 2013, p. 1-15. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20ACESSO%20AO%20LIVRO%20DIDATICO%20DE%20HISTORIA%20NO%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DO%20LIVRO%20DIDATICO.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, jan./jun., 2008, p. 79-93.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A Leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 109-125.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, Rio de Janeiro: EdUFF, n. 21, jun., 2007, p. 65-81. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=49> Acesso em: 03 ago. 2013.

_____. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. **Saeculum** - Revista de História, João Pessoa, vol. 16, jan.-jun., 2007, p. 83-102.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, vol. 7, nº 13, jan.-abril, 2007, p. 11-50. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/138/148>. Acesso em: 21 maio 2015.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-76.

FONSECA, Selva Guimarães; GATTI Jr., Décio (Orgs.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 48ª edição. São Paulo: Global, 2003.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 209-220.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Capítulo 14 – O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 265-280.

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos)

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abril, 2012, p. 98-109. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2014.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância (Republicação da *entrevista* divulgada no Informativo *Seaf*, 1985) In: **Revista Uapê** – Revista de Cultura, Rio de Janeiro, n. 2, mar., 2000, p. 1-2. Disponível em: <https://banhodeassento.files.wordpress.com/2011/11/depoimtuape.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

JESUS, Ilma; OLIVEIRA, Rache1 de. **A mulher negra nos livros didáticos**. São Paulo, mar. 1986. (mimeo)

JESUS, Fernando Santos de. A representação do negro no livro didático de História do Brasil do Ensino Médio e a lei 10.639/03: temos mudanças? In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades, 1, 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012, p. 1-23.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10ª Ed. Campinas: Papirus, 2006.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun., 2001, p. 11-43. Disponível em: <rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281> Acesso em: 10 maio 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 36, nº 1, jan.-abril, 2011, p. 39-58. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 set. 2014.

LEHMKUHL, Luciene. Fazer história com imagens. In: PARANHOS, Kátia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto (Orgs.). **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 53-70.

LEITE, Maria Odila. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Saberes escolares e ensino de história na interface do currículo. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 607-612.

MACEDO, Rafael Gonzaga. Paulo Harro-Harring e a revolução: correlações possíveis. In: Encontro de história da Arte, 7, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2011, p. 416-429.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: **Cultura Visual e Escola**. Salto para o futuro, Tv Escola, Ano 21, Boletim nº 9, ago., 2011, p. 15-21.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História - possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A Leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-36.

_____. As imagens que educam e instruem - usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 109-113.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

_____. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 95-111.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Capítulo 14: Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice A. Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 299-320.

MELO, Francisco Egberto de. As Imagens no Livro Didático: algumas considerações e sugestões. In: OLIVEIRA, Almir Leal de; BARBOSA, Ivone Cordeiro; GADELHA, Georgina da Silva (Orgs.). **Linguagens & saberes: diálogos no ensino de história**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2007, p. 53-66.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 23, nº 45, 2003, p. 11-36.

MESQUITA, Natiele Gonçalves; SCHIAVON, Carmem G. Burgert. Análise das representações de negros e negras em dois livros didáticos de História. **Identidade!**, São Leopoldo, vol. 18, nº 3, dez., 2013, p. 334-344. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>>. Acesso em: 21 maio 2015.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 24, nº 48, 2004, p. 123-144.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, vol. 9, out., 2003, p. 37-62.

_____. Capítulo 8: Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice A. Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 175-199.

MORAIS, Grinaura Medeiros de. Livro, leitura, imagens e sentidos. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFN, 2007, p.123-132.

MORAIS, Marcus Vinícius. História Integrada. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Identidade social e o ensino fundamental: leituras, práticas e representações sociais. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 879-887.

MOREIRA, Núbia Regina. **A Organização das Feministas Negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005)**. São Paulo: Unesp, 2011.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 23-36.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, vol. 12, nº 3, set.-dez., 2012, p. 179-197. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 30 set. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia M.; REIS, Letícia V. de S. (Orgs.). **Negras Imagens**. Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: EDUSP. 1996, p. 179-194.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; AMADO, Tina. **A imagem da mulher no livro didático: estado da arte**. São Paulo: DPE-FCC, 1989.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: Protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 382-409.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa: DH/UFPB, n. 6/7, jan./dez., 2000/2001, p. 35-47.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 12. ed. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. Hermenêuticas de uma história ensinada: os livros didáticos de história e a produção dos saberes diferenciados. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 548-554.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado**: Uma discussão necessária à formação do profissional de história. Recife, Tese (Doutorado em História), PPGH/UFPE, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Wilson Sousa. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero. **Revista Fórum identidades**, Itabaiana-PB, GEPIADDE, Ano 5, vol. 9, jan.-jun., 2011 p. 139-149.

ORIÁ, José Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Textos de História**, Brasília, v. 4, n. 2, 1996, p. 154-165. Disponível em: <
<http://seer.bce.unb.br/index.php/textos/article/viewArticle/5790>> Acesso em: 30 mar. 2014.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 297-313.

PALMEIRA, Francineide Santos. Escritoras negras e representações de insurgência. In: Fazendo Gênero, 9, 2010, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: UFSC, 2010, p. 1-13. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278265153_ARQUIVO_FrancineidePalmeiraFG9.pdf. Acesso em: 29 jun. 2015.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan.-jun., 2008, p. 21-43.

PERROT, Michelle, DUBY, Georges (Orgs.), **História das mulheres no Ocidente**. Lisboa: Afrontamento, 1993.

PICCOLI, Valéria. O Brasil na Viagem Pitoresca e Histórica de Debret. **Revista 19&20**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, jan., 2007. Disponível em:
http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_debret_vp.htm. Acesso em: 26 jun. 2015.

PINTO, Céli Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila M.(Org.) **A Prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, p. 7-42.

PIFANO, Rachel Quinet. História da Arte como História das Imagens: A Iconologia de Erwin Panofsky. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 7, nº 3, set.-dez., 2010, p. 1-21.

Disponível em: < http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Artigo_05_Raquel_Quinet_Pifano.pdf>.
Acesso em: 20 jul. 2014.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf. Acesso em: 10 mai. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na História – Gênero e Etnia. **Diálogos**, DHI/UEM, vol. 4, n. 4, 2000, p. 145-160.

ROCHA, Solange P. **Na trilha do feminino**: condições de vida das mulheres escravizadas na Província da Paraíba (1828-1888). Recife. 2001. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

_____. A lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiroz *et. al.* (Orgs). **Diversidades étnico-raciais e Interdisciplinaridade**: diálogos com as leis 10.639 e 11.645. Campina Grande: EDUEFCG, 2013, p. 299-341.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, nº 1, jan.-jun., 2003, p. 125-146.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *et. al.* **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 117-127. (Repensando o Ensino)

SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda S. de. **Gênero em debate**: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, Goiás: UFG, ano 3, nº 6, dez., 2011, p. 43.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-38. (Coleção Educação para todos)

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, 2006, p. 203-219.

SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 113-121.

_____. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, vol. 17, nº 1, jan.-jun., 2012, p. 91-104. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/21686>. Acesso em: 01 jul. 2015.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília M.; REIS, Letícia V. de S. (Orgs.). **Negras Imagens**. Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 153-178.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 2 jul/dez, 1990, p. 5-22.

SILVA, Alômia Abrantes da. **Paraíba, mulher-macho: tessituras de gênero, (desa)fios da história (Paraíba, século XX)**. Recife. 2008. 252p. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Gilvan Ventura da. Prisoneiras do esquecimento: as representações das mulheres nos livros didáticos de história. **Dimensões**: Revista de História da Ufes, PPGHIS-UFES, nº 23, 2009, p. 45-66. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2509/2005>. Acesso em: 19 maio 2015.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro didático de história como documento histórico: uma análise do Projeto Araribá. Revista **Percursos**, Florianópolis, vol. 11, nº 1, jan.-jul., 2010, p. 1-19. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2036/1644>. Acesso em: 07 jun. 2015.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. A curricularização da diversidade. In: DIAS, Adelaide Alves; CHARLITON, José dos Santos M.; NUNES, Maria Lúcia da S. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 85-98.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **POLITEIA: Hist. E Soc.**, Vitória da Conquista, vol. 8, n. 1, 2008, p. 223-231. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/276/311>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A 3ª Geração dos Annales: cultura histórica e memória. In: CLÁUDIA, Engler Cury; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO Jr., Raimundo Barroso (Orgs.). **Cultura Histórica e Historiografia: legados e contribuições do século 20**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010, p. 37-68.

_____. Políticas públicas e ensino de história: entre o dado e a construção. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 168-177.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de história como espaço de produção de sentidos e novos significados. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 93-109.

SOIHET, Raquel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 399-429. Disponível em: < http://www.etcap.com.br/livros/181727_Dominios%20da%20Historia.pdf > Acesso em: 14 maio 2013.

_____. Introdução. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 11-21.

SOUZA, Keyle Sâmara Ferreira de; MENDES, Algemira de Macêdo. A mulher negra na literatura brasileira: entre a construção e as representações de identidade. In: Colóquio Internacional Literatura e Gênero, 1, 2012, Teresina. **Anais...** Teresina: UESPI, 2012, p. 1-16.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TEIXEIRA, Rozana. A representação social do negro no livro didático de História e Língua Portuguesa. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009, p. 392-402.

TOURINHO, Irene. Introdução. In: **Cultura Visual e Escola**. Salto para o futuro, Tv Escola, Ano 21, Boletim nº 9, ago., 2011, p. 4-8.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, nº 8, ago., 1999, p. 1-12. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. Capítulo 5: História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 2007, p. 189-241.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre a cultura escolar e História da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 13-35. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação)

VITAL, Ruan Gabriel de Almeida. Mulheres de comércio nos livros didáticos: representação do cotidiano feminino dentro e fora do lar como fonte de renda. In: Encontro Regional de História ANPUH-RIO, 16, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014, p. 1-12.

XAVIER, Erica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da. Entre a indústria editorial, a academia e o estado o livro didático de história em questão. **Cadernos do CEOM**, Ano 25, nº 34, 2011, p. 123-146. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/971/540>. Acesso em: 02 jun. 2015.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e no pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de história. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa: DH/UFPB, n. 6/7, jan./dez., 2000/2001, p.105-117.

_____. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 18, nº 36, 1998, 10p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2015.

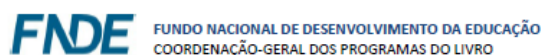
7

ANEXOS

Índice dos Anexos

ANEXO 1 - Tabela com informações da evolução do Programa Nacional do Livro Didático, nos anos letivos de 2004 a 2013	155
ANEXO 2 - Dados estatísticos do PNLD-2015 por unidade da federação	155
ANEXO 3 - Página principal do Sistema do Material Didático (SIMAD)	156
ANEXO 4 - Conformação dos filtros na página do SIMAD	156
ANEXO 5 - Página da instituição escolar no SIMAD	157
ANEXO 6 - Ícones de exportação de documento na página da instituição escolar no SIMAD	157
ANEXO 7 - Capa do livro de História Edição Reformulada, da 6ª série	158
ANEXO 8 - Capa do livro do Projeto Araribá - História, da 8º ano.....	159
ANEXO 9 - Capa do livro de História Edição Reformulada, da 8ª série	160

ANEXO 1 - Tabela com informações da evolução do Programa Nacional do Livro Didático, nos anos letivos de 2004 a 2013.



FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Ensino Fundamental Regular

Ano de aquisição	Ano do PNLD (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Físico	Investimento*	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965	563.725.709,98	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2009	PNLD 2010	28.968.104	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723	893.003.499,76	Atendimento para todos os alunos de 6ª ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição para os alunos do 2º ao 9º ano e integral para os do 1º ano.
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º ano e reposição para os de 6º ao 9º ano.

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

ANEXO 2 - Dados estatísticos do PNLD- 2015 por unidade da federação.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FUNDE PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

DADOS ESTATÍSTICOS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO PNLD 2015 - IMPRESSO

UF	Alunos Beneficiados			Escolas Beneficiadas			Exemplares			Valor de Aquisição			Valor de Distribuição			Valor de Aquisição e Distribuição		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
AC	64.333	60.020	42.574	234	597	152	147.747	173.864	516.704	1.169.420,11	1.269.976,83	4.058.994,47	207.099,04	228.347,68	456.406,48	1.376.519,77	1.498.324,52	5.315.600,94
AL	199.298	200.852	102.189	803	727	213	447.862	520.264	1.196.467	3.083.755,45	3.615.515,79	10.676.908,11	542.224,57	650.086,37	1.504.739,69	3.603.980,02	4.265.802,10	12.181.637,77
AM	283.488	287.894	181.998	910	2.275	336	673.408	804.195	2.090.910	4.539.133,18	5.927.551,47	19.218.683,46	803.862,22	1.065.801,62	2.708.548,47	5.342.995,46	6.993.352,48	21.927.231,94
AP	60.070	51.538	33.754	205	233	107	151.903	137.235	403.023	1.088.425,05	1.052.503,50	3.572.964,57	192.401,61	189.344,98	503.548,94	1.278.827,28	1.241.748,52	4.076.513,12
BA	698.558	843.713	505.026	4.122	3.797	1.131	1.734.880	2.235.430	5.838.024	11.210.685,58	15.671.923,84	52.841.872,32	1.985.367,38	2.817.884,00	7.447.108,38	13.196.052,88	18.489.807,84	60.289.040,48
CE	425.173	487.659	310.094	2.298	3.292	638	994.843	1.335.794	4.059.594	6.530.044,92	9.297.070,88	36.079.068,19	1.156.444,67	1.671.056,12	5.084.734,33	7.686.489,58	10.968.726,99	41.163.800,52
DF	147.503	138.666	81.742	397	224	89	305.375	343.208	977.889	2.213.243,28	2.488.522,63	8.939.885,04	391.956,12	447.447,82	1.259.925,77	2.405.197,40	2.935.970,45	10.199.811,31
ES	225.238	199.195	114.334	898	850	303	488.054	448.628	1.377.153	3.344.250,32	3.023.884,68	12.293.693,79	592.253,25	543.708,38	1.732.588,27	3.936.503,46	3.567.593,07	14.026.282,06
GO	380.856	332.238	204.334	1.548	1.540	629	827.538	794.055	2.456.908	5.608.450,94	5.408.563,79	22.159.739,79	993.234,09	872.444,67	3.123.040,63	6.601.685,02	6.381.048,44	25.282.780,42
MA	408.242	500.732	297.776	2.307	4.548	821	1.035.908	1.461.055	3.477.448	6.442.306,22	10.316.238,68	30.531.121,29	1.540.906,56	1.854.903,58	4.302.845,36	7.583.212,72	12.171.122,77	34.833.966,59
MG	1.083.810	1.152.807	699.492	4.909	4.568	2.294	2.370.234	2.573.390	8.107.119	16.778.123,02	17.407.952,66	74.416.351,94	2.971.138,19	3.130.029,97	10.487.726,52	19.749.461,83	20.517.962,65	84.904.078,48
MS	385.252	358.633	81.613	693	700	312	388.367	350.239	935.525	2.632.240,19	2.344.533,29	8.274.335,21	466.190,21	421.557,87	1.106.127,56	3.099.406,46	2.766.091,36	9.440.462,89
MT	202.361	183.380	148.538	869	1.333	456	445.630	463.231	1.795.240	3.004.067,87	3.248.160,46	15.726.231,05	532.008,39	584.034,19	2.216.346,44	3.536.076,26	3.832.194,05	17.942.578,09
PA	543.094	554.251	329.855	2.109	3.409	540	1.307.278	1.482.145	3.887.583	6.035.914,52	10.633.915,51	34.898.580,77	1.529.225,77	1.912.027,64	4.890.178,24	13.545.947,15	13.545.947,15	39.588.758,97
PB	387.502	217.861	111.992	1.299	1.080	399	451.863	568.777	1.348.035	3.079.924,26	3.943.379,62	11.912.379,84	545.442,19	709.037,81	1.681.667,04	3.625.366,45	4.052.417,05	13.014.045,88
PE	426.989	490.105	319.798	2.059	1.844	634	1.040.168	1.312.189	3.773.405	6.682.160,55	9.274.208,90	33.708.862,89	1.183.963,77	1.687.545,43	4.729.517,67	7.865.544,08	10.941.754,36	38.288.120,36
PI	139.161	194.968	121.894	1.122	1.667	501	424.544	549.602	1.477.694	2.759.453,97	3.843.116,37	12.824.156,88	488.088,19	891.020,04	1.807.348,07	3.248.142,10	4.534.126,17	14.631.504,99
PR	647.699	586.029	403.904	2.462	1.965	1.508	1.314.088	1.080.511	4.677.499	9.425.600,95	7.125.376,07	42.328.884,92	1.669.236,04	1.281.175,54	5.965.548,06	11.094.836,95	8.406.552,17	48.294.425,52
RJ	662.954	732.255	471.401	2.928	2.374	1.156	1.248.798	1.795.557	5.631.675	8.422.168,77	12.615.169,09	56.461.606,32	1.491.532,18	2.268.265,54	7.111.730,17	9.913.700,89	14.883.435,22	57.573.316,49
RN	178.074	176.512	113.335	998	952	305	404.782	452.489	1.376.916	2.940.671,29	3.239.754,46	12.255.665,94	520.761,05	582.522,74	1.727.228,98	3.461.452,34	3.822.277,14	13.982.894,88
RO	121.495	106.664	59.210	468	527	184	278.518	276.863	710.474	1.814.099,35	1.905.318,77	6.225.069,19	321.269,69	342.580,65	877.318,25	2.135.369,04	2.247.963,19	7.502.387,04
RS	36.265	39.007	21.596	134	212	130	68.571	105.640	253.482	487.599,65	785.400,64	2.391.692,48	72.346,27	141.220,09	397.686,65	479.544,65	826.628,48	2.708.761,29
SC	581.134	560.368	337.901	3.248	4.394	1.138	1.671.412	1.153.023	4.057.698	6.574.467,66	7.811.582,45	31.591.779,28	1.358.117,24	1.404.104,46	4.016.059,48	9.031.583,06	9.215.140,15	40.867.818,76
SE	362.838	335.488	227.754	1.904	1.770	754	703.590	780.428	2.627.729	4.927.442,77	5.177.179,69	23.710.523,55	872.620,27	936.880,98	3.341.797,38	5.800.073,98	6.208.055,66	27.052.320,82
SP	117.258	122.678	67.944	694	617	167	366.449	319.894	821.022	1.833.254,74	2.540.070,89	7.510.279,22	324.484,34	422.195,05	1.058.446,87	2.156.739,68	2.770.371,52	8.568.756,15
TO	2.327.464	1.997.558	1.440.101	8.795	5.518	4.033	5.230.643	4.323.388	18.756.422	36.004.988,39	39.501.587,09	169.571.836,12	6.483.593,77	5.304.485,27	13.888.283,07	43.087.583,17	34.805.872,36	193.476.119,17
DF	308.303	303.403	67.596	598	683	271	259.158	262.403	796.063	1.670.404,77	1.810.454,31	7.264.751,39	295.821,94	334.336,44	1.024.407,48	1.966.228,77	2.193.792,77	8.293.158,86
SubTotal	10.764.129	10.774.512	7.112.492	47.227	51.762	19.343	26.023.646	26.046.453	83.392.969	166.496.234,44	181.335.707,78	768.719.653,46	29.131.412,98	32.569.035,92	105.680.338,46	193.627.834,39	213.704.741,39	805.179.964,42
Resumo Técnico							1.421.461	1.559.417	4.261.056	8.726.075,42	11.525.890,75	38.185.730,62	1.945.409,18	2.072.406,38	5.361.633,05	10.272.334,52	13.598.298,68	43.567.363,87
Total	10.764.129	10.774.512	7.112.492	47.227	51.762	19.343	25.454.188	27.608.870	87.632.022	175.222.891,88	192.861.598,53	787.905.386,59	30.577.327,02	34.641.442,30	111.041.971,51	203.899.968,68	227.303.040,15	888.947.328,29

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

ANEXO 3 - Página principal do Sistema do Material Didático (SIMAD)

SIMAD
Sistema do Material Didático

Distribuição
Seleção dos Parâmetros da Consulta

Selecione obrigatoriamente: Ano, Programa, UF, e Município. O nome da Entidade é opcional. Para facilitar a pesquisa, digite código ou parte do nome da Entidade

* Ano Programa:
 * Programa:
 Esfera:
 Tipo de Entidade:
 Localização:
 * UF:
 * Município:
 Critério:
 disponíveis selecionados

 >> <<
 > <
 << >>
 Código:
 Entidade:

Fonte: Captura de tela da página do SIMAD na internet.

ANEXO 4 - Conformação dos filtros na página do SIMAD.

SIMAD
Sistema do Material Didático

Distribuição
Seleção dos Parâmetros da Consulta

Selecione obrigatoriamente: Ano, Programa, UF, e Município. O nome da Entidade é opcional. Para facilitar a pesquisa, digite código ou parte do nome da Entidade

* Ano Programa:
 * Programa:
 Esfera:
 Tipo de Entidade:
 Localização:
 * UF:
 * Município:
 Critério:
 Código:
 Entidade:

Cód. Escola	Nome da Entidade	Esfera Adm.	Localização
25092340	CAIC DAMASIO FRANCA	ESTADUAL	
25092839	CENTRO EST EXP DE ENS A SESQUICENTENARIO	ESTADUAL	
25092871	CENTRO PROFIS DEP ANTONIO CABRAL	ESTADUAL	

Fonte: Captura de tela da página do SIMAD na internet.

ANEXO 5 - Página da instituição escolar no SIMAD.

SIMAD
Sistema do Material Didático

FNDE

Distribuição
Seleção das Pesquisas

Clique na entidade desejada para obter dados Gerais, Pedido, Distribuição, Encomenda e Alunado

Dados da Entidade

Nome da Entidade :	CAIC DAMASIO FRANCA				
Endereço :	MARGINAL LESTE OESTE	Complemento :	UTB-1045	Bairro :	MANGABEIRA I
Cód.Município :	250750	Município :	JOAO PESSOA	UF :	PB
CEP :	58055000	Tipo Localização :		Cód.Escola :	25092340
Sequencial Entidade:	000000099092	Origem Dados :		Esfera :	ESTADUAL
Ano :	2000	DDD :	83	Telefone :	2382294
Programa :	PNLD	Indígena :		Entidade Vinculada :	000000276851

Encomenda Distribuição Pedidos Alunado Geral

Cancelar

Distribuição

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
01/02	000582C - VIVA VIDA - ALFABETIZACAO	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	5
01/02	000582L - VIVA VIDA - ALFABETIZACAO	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	94

Fonte: Captura de tela da página do SIMAD na internet.

ANEXO 6 - Ícones de exportação de documento na página da instituição escolar no SIMAD.

01/02	130133M - BOM TEMPO - ESTUDOS SOCIAIS	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	5
01/02	140317L - Viva Vida - Ciencias - 1 serie	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	94
01/02	140317M - Viva Vida - Ciencias - 1 serie	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	5
02/03	210048L - COLECAO QUERO APRENDER - LINGUA PORTUGUESA - VOL. 2	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	41
02/03	210048M - COLECAO QUERO APRENDER - LINGUA PORTUGUESA - VOL. 2	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	3
02/03	220116L - MARCHA CRIANCA - MATEMATICA	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	41
02/03	220116M - MARCHA CRIANCA - MATEMATICA	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	3
02/03	230111L - COLECAO QUERO APRENDER - ESTUDOS SOCIAIS	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	41
02/03	230111M - COLECAO QUERO APRENDER - ESTUDOS SOCIAIS	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	3
02/03	240044L - Descobrindo o Ambiente - Livro 2	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	41
02/03	240044M - Descobrindo o Ambiente - Livro 2	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	3
03/04	310042L - COLECAO QUERO APRENDER - LINGUA PORTUGUESA - VOL. 3	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	68
03/04	310042M - COLECAO QUERO APRENDER - LINGUA PORTUGUESA - VOL. 3	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	4
03/04	320048L - COLECAO QUERO APRENDER - MATEMATICA - 3	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	68
03/04	320048M - COLECAO QUERO APRENDER - MATEMATICA - 3	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	4
03/04	330493L - ESTUDOS SOCIAIS-PARAIBA, A TERRA E O POVO - GEOGRAFIA E HISTORIA	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	68
03/04	330493M - ESTUDOS SOCIAIS-PARAIBA, A TERRA E O POVO - GEOGRAFIA E HISTORIA	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	4
03/04	340219L - QUERO APRENDER CIENCIAS	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	68
03/04	340219M - QUERO APRENDER CIENCIAS	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	4
04/05	410047L - COLECAO QUERO APRENDER - LINGUA PORTUGUESA - VOL. 4	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	59
04/05	410047M - COLECAO QUERO APRENDER - LINGUA PORTUGUESA - VOL. 4	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	3
04/05	420042L - COLECAO QUERO APRENDER - MATEMATICA - 4	ESCOLAS DA NOVA PREVIA DO CENSO99 INCLUINDO RS	59

Exportar para: [Excel](#) [PDF](#)

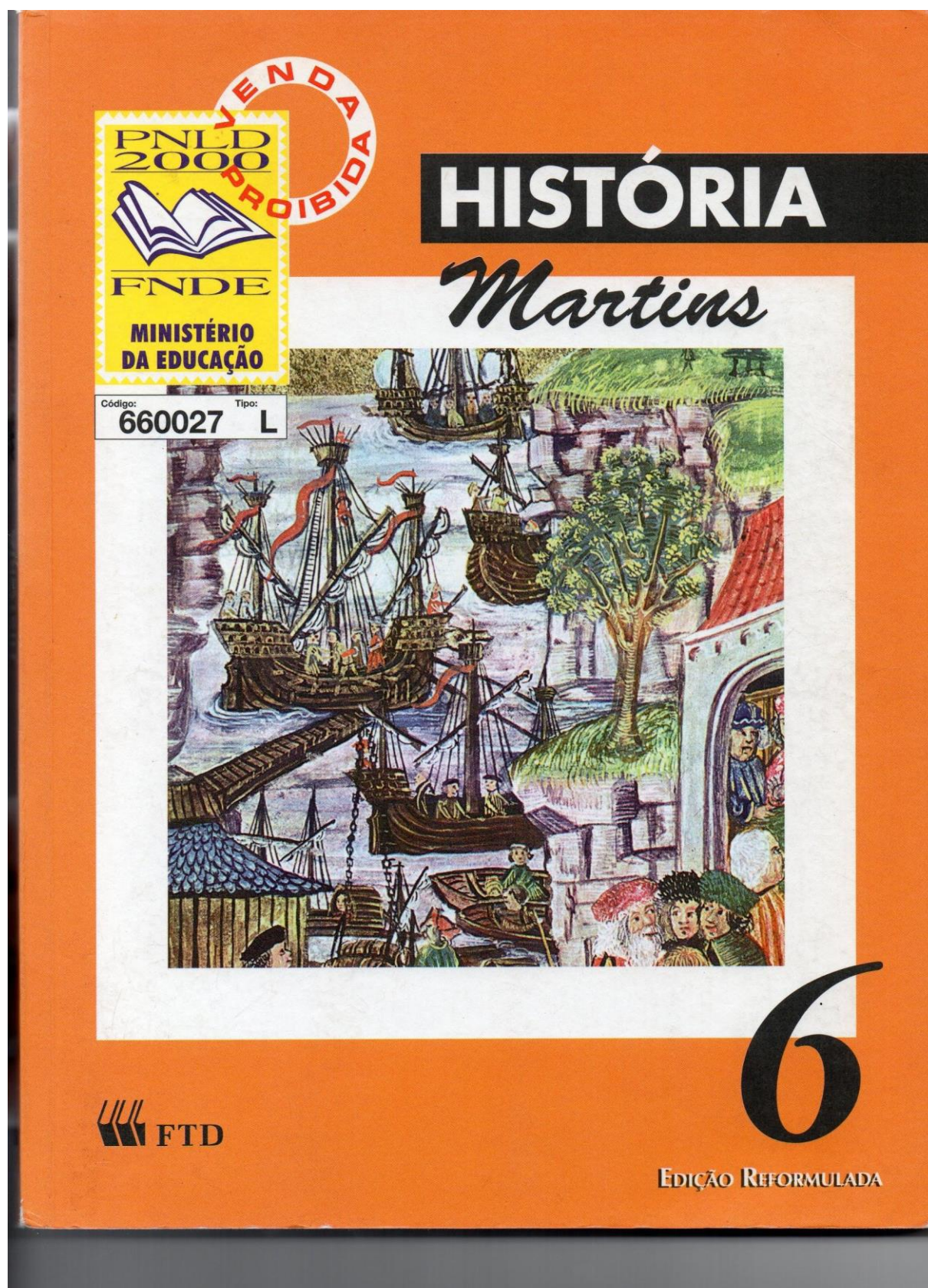
45 itens encontrados, exibindo de 1 à 30. [Primeiro](#) [Anterior](#) **1** [2](#) [Próximo](#) [Último](#)

Total

Total Qtde de Objetos: 2027

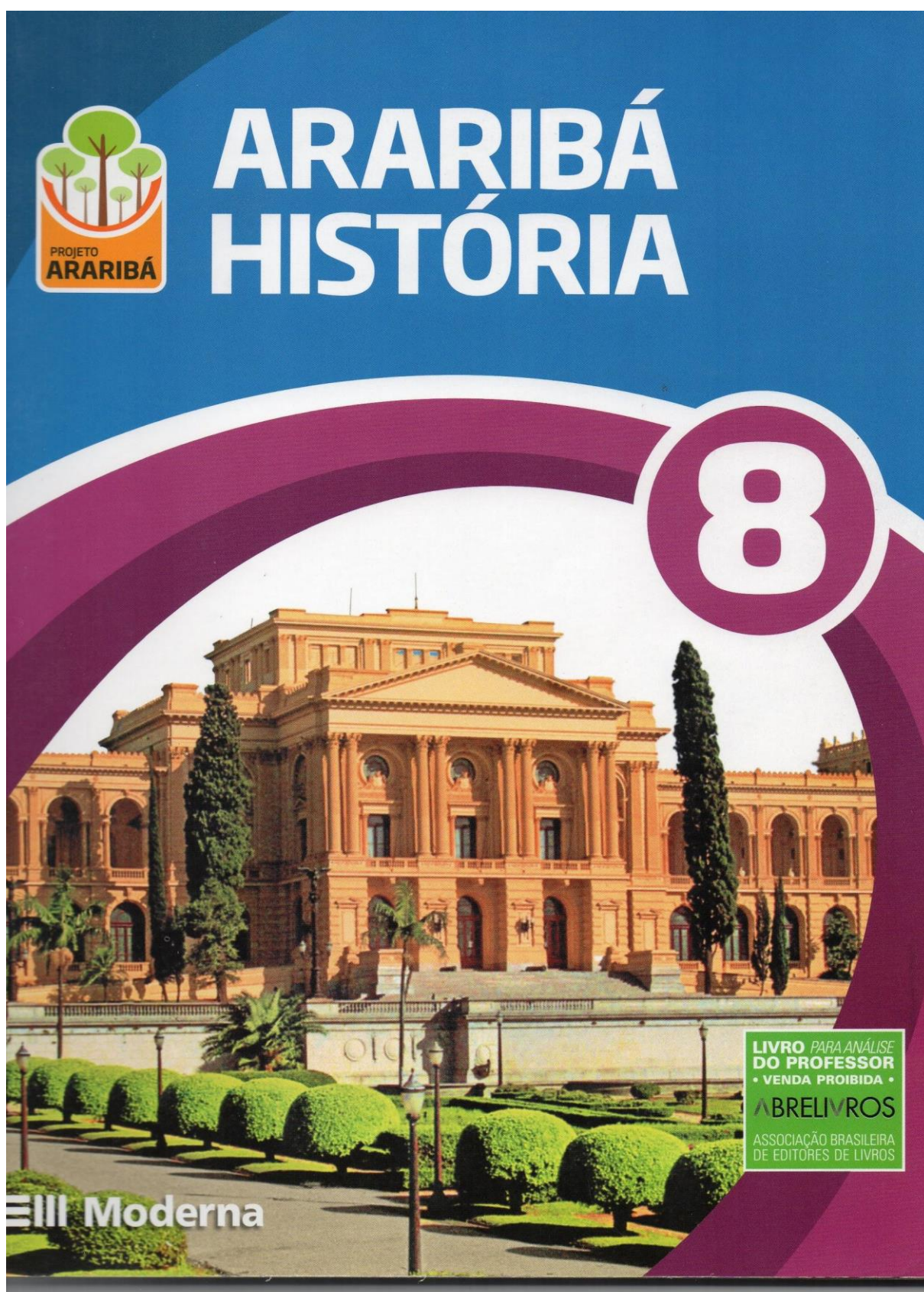
Fonte: Captura de tela da página do SIMAD na internet.

ANEXO 7 - Capa do livro de História - Edição Reformulada, da 6ª série.



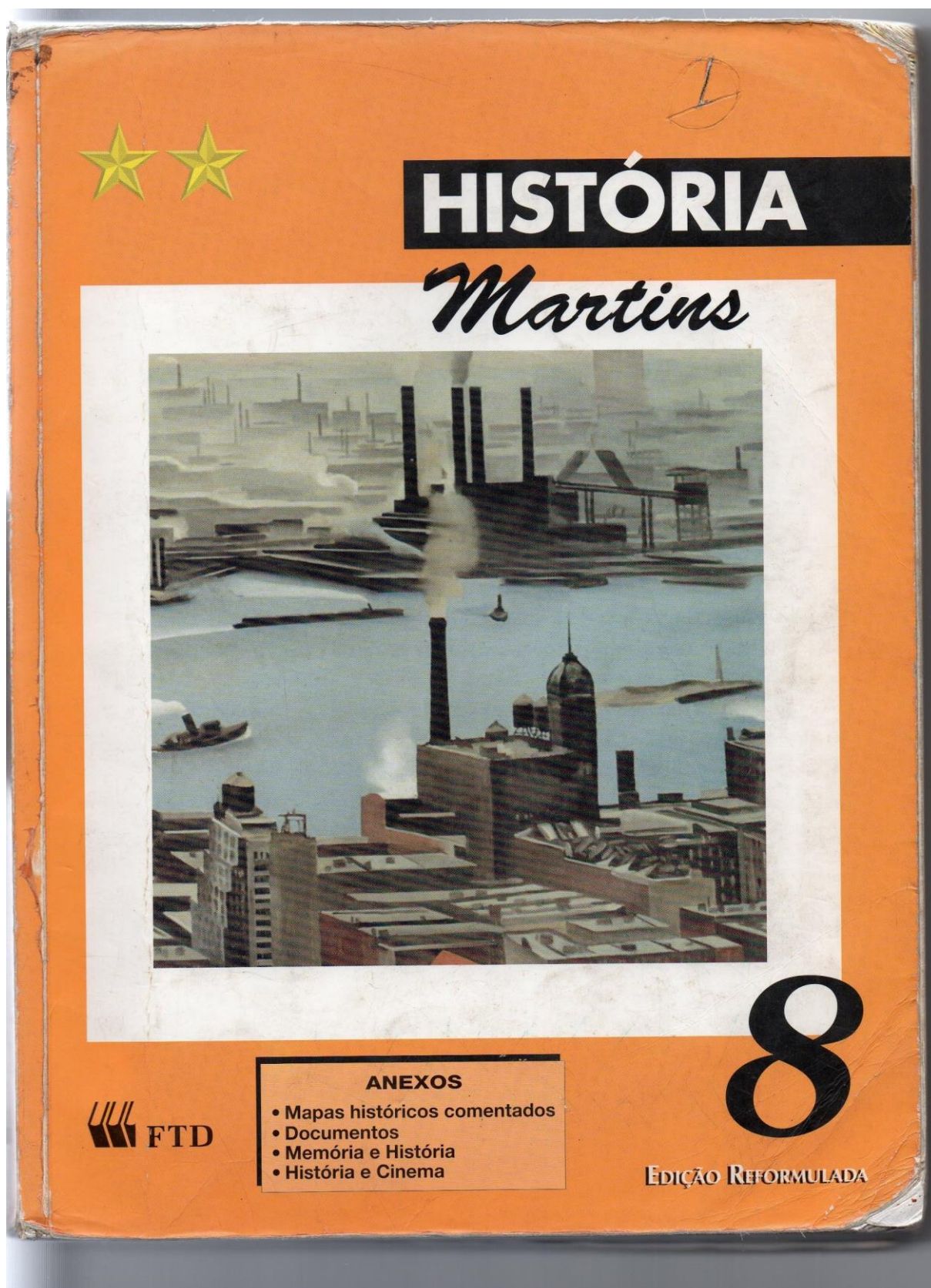
Fonte: Digitalização da capa por scanner, acervo pessoal da autora.

ANEXO 8 - Capa do livro do Projeto Araribá - História, da 8º ano.



Fonte: Digitalização da capa por scanner, acervo pessoal de Maday Moraes.

ANEXO 9 - Capa do livro de História - Edição Reformulada, da 8ª série.



Fonte: Digitalização da capa por scanner, acervo pessoal da autora.