



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BERNARDO ANDRE MANTOVANI

**RETRATOS DO PÓS-ABOLIÇÃO:
INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 8º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CHAPECÓ

2022

BERNARDO ANDRE MANTOVANI

**RETRATOS DO PÓS-ABOLIÇÃO:
INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 8º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Neide Cardoso De Moura

CHAPECÓ
2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mantovani, Bernardo Andre

RETRATOS DO PÓS-ABOLIÇÃO:: INTERSECÇÕES DE RAÇA E
GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL / Bernardo Andre Mantovani. -- 2022.
176 f.:il.

Orientadora: Doutora Neide Cardoso de Moura

Co-orientadora: Doutora Renilda Vicenzi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, N, N, 2022.

1. pós-abolição. 2. gênero. 3. Raça. 4. livros
didáticos. 5. Educação. I. Moura, Neide Cardoso de,
orient. II. Vicenzi, Renilda, co-orient. III.
Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

BERNARDO ANDRE MANTOVANI

RETRATOS DO PÓS-ABOLIÇÃO:

**INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 8º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

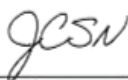
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 04/05/2022

BANCA EXAMINADORA



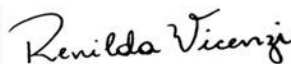
Prof. Dra. Neide Cardoso De Moura – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Membro titular externo



Prof. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro titular interno



Prof. Dra. Renilda Vicenzi – UFFS
Coorientadora

AGRADECIMENTOS

Com o término deste trabalho de dissertação, gostaria de agradecer com muito carinho as pessoas que contribuíram de algum modo durante esta trajetória! Certa hora a contribuição se expressou com uma discussão ou leitura de minhas escritas e literaturas deste trabalho, que desafiaram e instigaram a melhoria desta pesquisa. Em outros momentos foram também um abraço, uma cerveja ou refeição compartilhada, um bom papo furado, um acolhimento ou uma distração. Estas ações e momentos me mantiveram forte para prosseguir e enfrentar esta complexa empreitada num delicado contexto pessoal e global.

Agradeço também a todas pessoas que se empenharam em ensinar e aprender nos espaços de formação dentro e fora da UFFS, em especial ao NEABI-UFFS e o GEGEDUC-UFFS, tal como as professoras Neide Cardoso De Moura e Renilda Vicenzi que buscaram orientar e contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa na medida das condições e possibilidades em um contexto tenebroso, de negacionismo para com a ciência no Brasil.

Quanto a minha família e aos meus *amigos*, que acreditaram em mim, mesmo quando eu titubeava. Seu amor, seu companheirismo, sua força e sua paciência, foram essenciais para que este trabalho existisse. A vocês tenho uma profunda gratidão.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo a análise das imagens na perspectiva da interseccionalidade entre gênero e raça, considerando o contexto do Pós-Abolição no Brasil, por meio de oito livros didáticos de história endereçados ao oitavo ano do ensino fundamental II e aprovados pelo PNLD nos triênios de 2011, 2014, 2017 e 2020, sendo dois livros de cada triênio. A pesquisa analisa a partir da ferramenta interpretativa da teoria de Thompson (2011), articulada ao conceito de interseccionalidade proposto por Collins (2015) e Akotirene (2019), dos estudos sobre raça, proposto por Kilomba (2019), e de gênero, proposto por Scott (1995), como também sobre os estudos de livros didáticos dos autores Bittencourt (1993; 2010; 2011) e Choppin (2002; 2004). Estes autores possibilitam observar como as imagens veiculadas em Livros Didáticos, enunciam opressões e privilégios quanto às categorias de gênero e raça de modo articulado, entre as personagens ilustradas em seus conteúdos. Assim, recorreremos à perspectiva metodológica da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson, compreendida por três fases: à análise do contexto sócio-histórico, a segunda fase, a análise formal, será realizada a partir da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) e Análise Semiológica (AS) de Penn (2002), teorias que direcionam a coleta de dados e a análise interna a essas formas simbólicas; e, a terceira fase, a interpretação e a reinterpretção, em que exporemos os resultados das análises empreendidas as quais explicitaram algumas questões complexas sobre (gênero e raça) nas imagens analisadas

Palavras-chave: pós-abolição; gênero; raça; livros didáticos; educação.

ABSTRACT

This study aims to analyze the images from the perspective of the intersectionality between gender and race, considering the context of Post-Abolition in Brazil, through eight history textbooks addressed to the eighth grade of elementary school II and approved by the PNLD in the trienniums 2011, 2014, 2017 and 2020, with two books from each triennium. The research analyzes from the interpretative tool of Thompson's theory (2011), articulated to the concept of intersectionality proposed by Collins (2015) and Akotirene (2019), from studies on race, proposed by Kilomba (2019), and gender, proposed by Scott (1995), as well as on the studies of textbooks by authors Bittencourt (1993; 2010; 2011) and Choppin (2002; 2004). These authors make it possible to observe how the images published in Textbooks articulate oppressions and privileges regarding the categories of gender and race in an articulated way, among the characters illustrated in their contents. Thus, we resort to the methodological perspective of Depth Hermeneutics (HP), proposed by Thompson, comprising three phases: the analysis of the socio-historical context, the second phase, the formal analysis, will be carried out from the Content Analysis (CA) by Bardin (2016) and Semiological Analysis (AS) by Penn (2002), theories that direct data collection and internal analysis to these symbolic forms; and, the third phase, interpretation and reinterpretation, in which we will expose the results of the analyzes undertaken, which explained some complex issues about (gender and race) in the analyzed images.

Keywords: post-abolition; gender; breed; didactic books; education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de projeções da Branquitude a pessoas negras/racializadas para Kilomba (2019)	42
Quadro 2 – Elementos implicadores na constituição de Gênero para Joan Scott.....	46
Quadro 3 – Relação de Regras de delimitação do Corpus.....	52
Quadro 4 – Relação quantitativa de trabalhos acadêmicos encontrados no repositório da CAPES.....	57
Quadro 5 – Relação quantitativa de trabalhos acadêmicos relacionados à temática do trabalho de cada um dos descritores.....	58
Quadro 6 – Relação quantitativa de anais totais no <i>GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais</i> de nossa pesquisa.....	61
Quadro 7 – Relação quantitativa de anais totais no <i>GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação</i>	61
Quadro 8 – Relação quantitativa de anais da ANPUH relacionados à temática do trabalho com os descritores.....	62
Quadro 9 – Critérios eliminatórios comuns quanto a princípios éticos, à construção da cidadania e ao convívio social republicano.....	76
Quadro 10 – Critérios eliminatórios comuns quanto a regras e a recursos imagéticos.....	77
Quadro 11 – Relação de critérios eliminatórios sobre imagens em Livros Didáticos de História.....	78
Quadro 12 – Informações disponíveis nos Guias selecionados sobre Livros de História do 8º ano selecionados.....	80
Quadro 13 – Dados das personagens conforme o recorte temporal.....	98
Quadro 14 – Dados referentes à categoria Natureza das personagens.....	99
Quadro 15 – Dados referentes à faixa etária das personagens.....	100
Quadro 16 – Dados referentes ao recorte histórico das personagens.....	101
Quadro 17 – Dados referentes à identificação das personagens.....	102
Quadro 18 – Dados referentes à nacionalidade das personagens.....	104
Quadro 19 – Dados referentes à localização das personagens.....	105
Quadro 20 – Dados referentes à cidadania das personagens.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Abordagens Históricas em livros do PNLD.....	83
Gráfico 2 – Personagens por gênero e raça nos livros didáticos.....	97

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Esquema sobre a forma de investigação da Hermenêutica de Profundidade.....	49
Imagem 2 – Capa do Livro <i>Tudo é História – 8º ano</i>	88
Imagem 3 – Capa do Livro <i>Saber e Fazer História – 8º ano</i>	90
Imagem 4 - Capa do Livro <i>História: Sociedade & Cidadania – 8º ano</i>	92
Imagem 5 – Capa do Livro <i>Inspire História – 8º ano</i>	94
Imagem 6 – Erotização e sexualização da beleza da mulher negra.	110
Imagem 7 – Charge sobre a Revolta da Vacina.	111
Imagem 8 – Fotografia de Flávio de Barros.	112
Imagem 9 – Fotografia de homens armados, masculinidade associada à agressividade.....	113
Imagem 10 – Charge sobre a Proclamação da República	114
Imagem 11 – O poder econômico da branquitude representado pela propriedade de escravizados.....	115
Imagem 12 – O poder da branquitude representado pela servidão de escravizados.	116
Imagem 13 – O poder da branquitude indissociável à negritude.	117
Imagem 14 – Mulheres negras escravizadas à margem de uma via.	118
Imagem 15 – Barracos em uma ponte sob ferrovia.	119
Imagem 16 – Coroação de D. Pedro II.	120
Imagem 17 – Ilustração de Estevão da Silva.....	121
Imagem 18 – Ilustração de negros escravizados rurais.	122
Imagem 19 – Fotografia de uma mulher e de homens negros, escravizados urbanos.....	123
Imagem 20 – Fotografia de membros do exército durante a guerra do Paraguai.	124
Imagem 21 – Desenho de charge de mulheres se inscrevendo como voluntárias da pátria....	125
Imagem 22 – Fotografia da mulher negra Jovita Feitosa	126
Imagem 23 – Fotografia de Chiquinha Gonzaga.	127
Imagem 24 – Imagem de escravizados desempenhando atividades urbanas.	128
Imagem 25 – Fotografia da Princesa Isabel.	129
Imagem 26 – Fotografia do Médico Juliano Moreira.	129
Imagem 27 – Fotografia do geógrafo Milton Santos.	130
Imagem 28 – Fotografia da Família Imperial do Brasil.	131
Imagem 29 – Fotografia de uma sala de aula.....	132
Imagem 30 – Pessoas negras escravizadas no meio rural.....	133

Imagem 31 – Pintura de Imigrantes brancos.....	134
Imagem 32 – Pintura Dom Pedro II jovem.	134
Imagem 33 – Diversos escravizados em uma fotografia.	135
Imagem 34 – Fotografia de uma mulher negra.	136
Imagem 35 – Imigrantes brancos numa lavoura de café.	137
Imagem 36 – Mulheres imigrantes do século XIX.	138
Imagem 37 – Foto do negro enquanto infantilizado.	139
Imagem 38 – Imagens retratando a capoeira.	140
Imagem 39 – Ilustração de Francisco de Paula Brito.....	140
Imagem 40 – Ilustração do marinheiro Francisco José do Nascimento, o “Dragão do Mar”.141	
Imagem 41 – Foto de escravizado enquanto barbeiro.	142
Imagem 42 – Charge de Cativos realizando uma fuga.	142
Imagem 43 – Fotografias de famílias negras no pós-abolição.	143
Imagem 44 – Pintura referente à Proclamação da República no Brasil.....	144
Imagem 45 – Representação da República.	145
Imagem 46 – Representação da Pátria.	145
Imagem 47 – Homens brancos enquanto representantes da política institucional.	147
Imagem 48 – Pintura de Dom Pedro II adulto.	148
Imagem 49 – Figura feminina enquanto uma doença.	149
Imagem 50 – A lei do ventre livre enquanto uma mulher branca.	149
Imagem 51 – Foto do Dia da Consciência Negra.	150
Imagem 52 – Foto da relação escravista enquanto reforço de poder e status social.	151
Imagem 53 – Foto de mulheres e crianças na Guerra do Paraguai.	152
Imagem 54 – Ilustração de homens na guerra do Paraguai.	152
Imagem 55 – Charge sobre fuga de escravizados.	153
Imagem 56 – Documento de homem negro enquanto fugitivo.	154
Imagem 57 – Ilustração de Idoso liberto abandonado.	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de investimento e distribuição de Livros Didáticos do PNLD do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano)	73
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE	Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
AC	Análise de Conteúdo
ANPUH	Associação Nacional dos Professores e Universitários de História
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AS	Análise Semiológica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCRs	Componentes Curriculares
CD	Coleção Didática
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EC	Emenda Constitucional
EJA	Escola de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEGEDUC	Grupo de Estudos de Gênero e Educação
GT	Grupo de Trabalho
HP	Hermenêutica de Profundidade
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLA EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEB	Secretaria do Ensino Básico

SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SIMAD	Sistema de Material Didático
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
USAID	United States Agency for International Development
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PASSOS TEÓRICOS	20
2.1 LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO POLISSÊMICO	20
2.2 CAMINHOS DO PÓS-ABOLIÇÃO BRASILEIRO	22
2.3 AVENIDAS IDENTITÁRIAS: A INTERSECCIONALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE	32
2.3.1 Raça	37
2.3.2 Gênero.....	43
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1 OUTRAS TRAJETÓRIAS: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS PRÓXIMAS AO PROBLEMA DE PESQUISA (2010-2020)	56
3.1.1 Repositório da CAPES	57
3.1.2 Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .	58
3.1.3 Repositório da ANPED.....	60
3.1.4 Repositório da ANPUH	62
4 PAISAGENS DA TRAJETÓRIA: CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....	65
4.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO BÁSICO: UM MATERIAL INSTITUCIONAL	66
4.1.1 A regulamentação do Livro Didático no Brasil.....	67
4.2 REGULAMENTAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PNLD DOS LDS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2010 a 2020.....	74
4.2.1 Os critérios de avaliação dos Editais do PNLD de 2011, 2014, 2017 e 2020.....	74
4.2.2 Os Guias do PNLD de 2011, 2014, 2017 e 2020.....	79
5 SINAIS ATINADOS: O QUE COMUNICAM OS LIVROS DIDÁTICOS POR MEIO DE SUAS IMAGENS	86
5.1 LDS ANALISADOS: OS CAMINHOS PERPASSADOS	86
5.2 ITINERÁRIOS DO TRAJETO: AS PERSONAGENS SOB UM VIÉS QUANTITATIVO.....	97
5.3 RETRATOS DO TRAJETO: REPRESENTAÇÕES HUMANAS NOS LIVROS DIDÁTICOS EM IMAGENS	110
5.3.1 Retratos do Livro Didático <i>Tudo é História</i> (2009) do PNLD de 2011.....	110

5.3.2 Retratos do Livro Didático <i>Saber e Fazer História</i> (2012) do PNLD de 2014	120
5.3.3 Retratos do Livro Didático <i>História: Sociedade & Cidadania</i> (2015) do PNLD de 2017	134
5.3.4 Retratos do Livro Didático <i>Inspire História</i> (2018) do PNLD de 2020	148
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: REVENDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS ..	158
REFERÊNCIAS	163
ANEXO A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	168
ANEXO B – MANUAL DE ANÁLISE – DADOS CATALOGRÁFICOS DAS OBRAS	172
ANEXO C – MANUAL DE ANÁLISE – PERSONAGEM EM ILUSTRAÇÕES	174

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação, penso ser importante abordar minhas trajetórias enquanto sujeito e pesquisador, pois busco aqui, situar você que estará investigando ou apenas visitando esta pesquisa, o lugar de fala¹ de quem escreve.

Retrato isto, pois, entendo que escrevo, penso e reflito a partir das constituições de minha identidade², que é localizada socialmente, e historicamente. Portanto, embora esta pesquisa seja amplamente fundamentada e orientada teórica e metodologicamente, ela também é influenciada por diversos eventos, percursos e pessoas, em meio as minhas vivências. Este trabalho é também resultado de percursos não lineares, não limitados ao espaço acadêmico e institucional. Essas minhas inquietações, em alguma medida, foram ou serão de outras pessoas também.

Dado isto, destaco que o tema abordado nesta pesquisa se localiza nos campos de estudos: do Livro Didático (LD), atentando-se nas representações humanas veiculadas pelas imagens; na interseccionalidade, ao articular as categorias de raça e no gênero; e nos estudos pós-abolicionistas na História do Brasil.

Ao observar minhas trajetórias, percebo que durante o curso de Licenciatura em História na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), os componentes curriculares (CCRs) se tornavam atrativos não por uma afinidade com o tema e/ou processo histórico abordado ou as referências utilizadas, mas, sim, quando eles imergiam no próprio ensino da História, e suas ferramentas. Os componentes curriculares que se limitavam apenas ao conhecimento histórico, e não se articulavam com a educação básica, soavam em certa medida um pouco obsoletos, tendo em vista que estava me graduando em uma licenciatura, e não num bacharelado.

Assim, por meio de CCRs do curso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e eventos extracurriculares – como uma palestra que oportunizou aprendizados com a professora Circe Bittencourt³ –, constituiu-se um interesse específico sobre o Livro Didático (LD) na educação como um todo e também para o ensino de História.

Compreender este material como um objeto de pesquisa pertinente culminou no trabalho de conclusão do curso (TCC) e nesta dissertação, que se sustentou também no

¹ Conceito criado por Djamila Ribeiro em *Lugar de Fala* (2019).

² Para Tomaz Tadeu da Silva (2014), a identidade não é autorreferenciada, mas constituída com outros.

³ Evento ocorrido na UFFS. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/politicas-educacionais-contemporaneas201d-e-tema-de-jornada-na-uffs-2013-campus-chapeco>. Acesso em: dia 05 abr. 2021.

interesse pelos usos das imagens como fontes históricas e ferramentas de ensino⁴, no sentido de que representações em materiais didáticos servem para comunicar e/ou dissimular conhecimentos históricos, e, portanto, controlar tanto o passado como o presente⁵.

Essas representações, via imagens, as quais podem cristalizar percepções de povos e grupos sociais, pela possibilidade de estereotipar sujeitos, especialmente quanto às representações pejorativas de grupos sociais historicamente subalternizados, me inquietavam por dois motivos: pessoalmente, por ser homossexual, não tenho recordações de minha infância ou adolescência de imagens positivas, mas sim, do retrato da piada e/ou da perversidade⁶; e academicamente, após identificar tal prática com outros grupos sociais, por meio dos aprendizados com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)⁷ e o Grupo de Estudos de Gênero e Educação (GEGEDUC)⁸.

Em um dos Seminário⁹ organizados pelo NEABI, em que foi abordada a interseccionalidade, amparados nas contribuições de Carla Akotirene (2019), me pareceu oportuno e coerente utilizar esta perspectiva como um viés teórico e analítico para investigar quais representações foram utilizadas nas imagens de pessoas de modo que raça e gênero estivessem articulados, ao possibilitar novos olhares para os LDs, culminando assim no projeto de pesquisa desta dissertação, que teve como problema central: como se constituem as representações em imagens nos Livros Didáticos de História sobre pessoas, considerando raça e gênero nos conteúdos de História que perpassassem o processo de abolição da escravidão no Brasil?

Para encontrar respostas para esta pergunta, foram utilizadas as seguintes fontes: LDs de História, do 8º ano, do Ensino Fundamental II, dos triênios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLDs) de 2010 a 2020.

Justifico a pertinência desta pesquisa inicialmente enquanto professor do ensino básico, partindo de questões sobre imagens de pessoas em LDs: “como um estudante se enxerga

⁴ Para saber mais, ver: MENESES, Ulpiano T. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista brasileira de história**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

⁵ Apontamento sustentado nos estudos do Historiador Marc Ferro, em *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1985).

⁶ Indicação para leitura: MÍCOLES, Leila; DANIEL, Herbert. **Jacarés e Lobisomens**. Dois Ensaios sobre a Homossexualidade. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1983.

⁷ Criado em 2016. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/neabi-da-uffs-2013-campus-chapeco-esta-em-funcionamento>. Acesso: 05 maio 2021.

⁸ Existente desde 2012. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/grupos-de-estudos-na-uffs-proporcionam-aprofundamento-de-conceitos-e-temas. Acesso em: 05 maio. 2021.

⁹ O Seminário *Diálogos Interseccionais*, ocorrido em 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/seminario-2019-dialogos-interseccionais2019-d-inicia-no-sabado-27>. Acesso em: 05 maio 2021.

nessas representações?” ou “como o estudante enxerga seus colegas e outras pessoas?”. Estas questões nos fazem refletir sobre os papéis desempenhados por estas obras na construção das identidades e diferenças de estudantes, tal como na construção do conhecimento histórico e de seus imaginários. Assim, ao reconhecer que o LD é a única literatura de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, nos permitimos pesquisar e trazer à luz como os conteúdos veiculados pelas imagens consolidam a representação de gênero e raça em um dado momento histórico: o processo abolicionista e o pós-abolição no Brasil.

Nessa direção, destaco que este material não é um objeto estático, sendo estruturado culturalmente¹⁰. Atualmente a sua construção dá-se por meio das regulamentações de cada triênio do PNLD¹¹; das práticas das editoras e seus processos de produção; e do momento de avaliação e seleção destes livros. Assim, de tempos em tempos, se formam novos paradigmas mediante as contribuições dos LDs aos seus principais receptores: educadores e educandos.

A relevância social desta pesquisa também se expressa sob um viés político legalista, propondo-se a contribuir para a compreensão dos reflexos das leis 10.639/2003¹², 11.645/08¹³ e suas proposições intrínsecas: à aceitação da diversidade étnica e cultural, ao reconhecimento de pessoas negras e indígenas como sujeitos históricos e o combate ao racismo; assim como o quinto objetivo¹⁴ “Igualdade de Gênero” da Agenda para 2030 da ONU, que prevê a erradicação de todas as formas de violência e discriminação à mulher. Em outras palavras, esta pesquisa pretende contribuir com os debates de raça e gênero no campo simbólico, investigando possíveis reparações ou perpetuações de discriminações. Embora possa soar supérfluo, a dimensão do simbólico influencia na materialidade das vivências, do direito e da cidadania de pessoas que se encontram nas discriminações localizadas nessas matrizes identitárias¹⁵.

¹⁰ Trata-se de uma das máximas sobre Livros Didáticos defendida nas pesquisas da historiadora Circe Bittencourt (1993; 2010; 2011).

¹¹ Podemos incluir nesta regulamentação a ligação do PNLD com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que direta e indiretamente homogeneizará e verticalizará o currículo escolar.

¹² Lei ordinária que altera a lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática – História e cultura africana e Afro-brasileira e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 maio 2020.

¹³ Lei ordinária que altera a lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, altera a lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática – História e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 maio 2020.

¹⁴ ONU. **Agenda de 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/5/>. Acesso em: 09 maio 2020.

¹⁵ Carla Akotirene, no seu livro *Interseccionalidade* (2019), utiliza este termo para tratar das múltiplas identidades sócio-históricas que marcam as pessoas.

Quanto à relevância acadêmica, destaco que o estudo de imagens dos LDs explora também a transposição dos conhecimentos científicos/acadêmicos para o ensino básico, compreendendo-os como veiculador destes conteúdos e imagens da esfera pública da sociedade. O número reduzido de pesquisas que abordaram o tema – como elucidado no levantamento bibliográfico – enfatiza esta relevância.

As fontes desta pesquisa serão quatro (4) LDs de História do Ensino Fundamental do 8º ano dos triênios de 2011, 2014, 2017 e 2020, e os editais do PNLD e os Guias do PNLD, de cada triênio.

Assim, o objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar as imagens referentes a humanos considerando as categorias de raça e gênero no recorte histórico do processo abolicionista do Brasil. Além disso, visamos também: identificar que aspectos simbólicos socioculturais estão explicitados nas imagens de sujeitos nas fontes selecionadas; interpretar em que medida estes aspectos representam opressões e privilégios simbólicos das categorias indicadas de acordo com o aporte teórico, ou se estas proporcionam outras interpretações sobre as imagens expressas; analisar quantitativamente as imagens que expõem humanos com as classificações levando em conta gênero e raça.

Os aportes teóricos utilizados foram: Patricia Hill Collins (2015) e Carla Akotirene (2019) para conceituar a Interseccionalidade; Joan Scott (1995) para compreender a categoria de gênero; Grada Kilomba (2019) para conceituarmos a categoria de raça; Ana Rios e Hebe Mattos (2005) e Wlamyra Ribeiro Albuquerque (2019) para interpretarmos o Pós-Abolição na História do Brasil; e Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2010; 2011) para abordarmos o LD. As explicações relacionadas a estes referenciais compõem a segunda parte desta dissertação.

Em termos metodológicos, utilizei a proposta teórica de Thompson (2011), a hermenêutica de profundidade (HP), organizada em três fases de análise: análise sócio-histórica; análise formal – utilizo a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) em conjunto à Análise Semiológica (AS) de Penn (2002), sendo essas nossas ferramentas metodológicas e técnicas; e a fase de interpretação e reinterpretação, amparadas nos vieses teóricos citados abaixo. A metodologia da pesquisa está presente no capítulo três desta dissertação, tal como a apresentação do levantamento bibliográfico realizado sobre as pesquisas efetuadas entre 2010 e 2020 sobre o tema desta dissertação, nas bases de dados da Capes, no *Banco de Teses & Dissertações da CAPES, ANPEd e ANPUH*.

Já no quarto capítulo, temos a primeira parte da metodologia da HP de Thompson (2011), a *análise do contexto sócio-histórico*, em que apresentamos: uma breve história do LD no Brasil; o Programa Nacional do Livro Didático; os editais do PNLD e os guias do PNLD, ambos de 2011, 2014, 2017 e 2020.

No quinto capítulo nos apropriamos das obras e a segunda fase metodológica da HP de Thompson (2011), a *análise formal*, onde relatamos os resultados e interpretações das imagens e levantamentos quantitativos e qualitativos sobre as personagens. Na sequência, realizamos a terceira fase da HP, em que reinterpretemos as nossas análises tendo em conta a primeira fase da HP e os referenciais teóricos, constituindo nossas considerações, aprendizagens e inquietações sobre o tema desta pesquisa.

A seguir, apresentamos nossas referências teóricas que utilizamos para interpretar nosso objeto de pesquisa, tal como sustentam as análises realizadas com as imagens dos LDs.

2 PASSOS TEÓRICOS

Para realizar esta pesquisa observamos trajetórias teóricas já realizadas sobre os temas que perpassam nosso problema de pesquisa, neste sentido, apresentamos respectivamente os aprendizados sobre Livros Didáticos, o Pós-Abolição no Brasil, a Interseccionalidade, Raça e Gênero.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO POLISSÊMICO

Na trajetória deste trabalho de dissertação, somos guiados pela seguinte pergunta: o que é um Livro Didático? Embora soe uma pergunta simples a ser respondida, posteriormente ao estudo sobre as dimensões e características deste objeto, evidenciamos que, a tentativa de reduzir ou simplificar, é perigosa para a educação básica no Brasil.

Primeiramente, apresentaremos apontamentos e reflexões de nossos referenciais teóricos acerca do objeto de pesquisa, o LD. Embora o senso comum frequentemente enquadre o LD como sendo apenas uma apostila de apoio aos estudantes ou um material curricular que ordena as aulas nas suas respectivas áreas do conhecimento, nos opomos a estas generalizações, pois entendemos que este é construído e regulado por diversos atores, tendo múltiplas dimensões, e, portanto, é um objeto polissêmico. Explicaremos a seguir o porquê deste entendimento.

Primeiramente, devemos reconhecer o Livro Didático como um material editorial (BITTENCOURT, 2011). Ele não é simplesmente redigido em um editor de texto ou por uma determinada autora, em que se adicionam algumas referências e imagens encontradas em um site ou repositório qualquer. O LD é produzido por uma empresa especializada, com equipamentos e trabalhadores especializados na produção desses materiais impressos. Logo, devemos reconhecer as relações entre a produção de livros impressos, seu “conteúdo”, e seu consumo, por meio da(s) leitura(s), como já apontado por Roger Chartier (1990) quando tratou de objetos de leitura. Então o LD é apenas uma mercadoria? Bittencourt (2011) nega essa possibilidade, pois o LD possui “múltiplas facetas”¹⁶, posto que sua produção, circulação e consumo perpassam por vários sujeitos.

¹⁶ Segundo o dicionário Michaelis, Multifacetado é definido como aquilo que possui várias características, ou traços variados.

Neste sentido, Alain Choppin, em *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004), destaca a contradição entre complexidade e familiaridade deste objeto, uma vez que a literatura escolar destas obras se situa no cruzamento de três tipos de literatura: a religiosa, onde surgem as escolas; a didática/técnica, que se apossou da instituição escolar; e a de “lazer”, marcada pelo caráter moral e recreativo. Todas essas leituras participam no processo educativo do livro didático.

O autor indica ainda que o LD possui quatro funções essenciais, que variam conforme diversas condições em que está inserido, como a situação social, cultural, histórica, os níveis de ensino e a disciplina a qual pertence, logo, sua metodologia e os modos de uso deste (CHOPPIN, 2004).

A primeira função é a referencial, ou curricular. O LD acata ao programa curricular no qual se insere, construindo um suporte de conteúdos educativos, e é um depositário de conhecimentos tidos como essenciais para transmitir as novas gerações de sua sociedade (CHOPPIN, 2004).

Já a segunda função, a instrumental, se refere ao fato de o LD estabelecer métodos de aprendizagens e atividades pedagógicas, com o intuito de auxiliar na memorização de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades, metodologias de análise, competências disciplinares ou as entendidas como transversais (CHOPPIN, 2004).

Outra função identificada no LD é a ideológica cultural. Baseia-se no entendimento do LD ser um vetor da própria língua, disseminador de valores das classes dominantes de uma determinada sociedade e/ou dos detentores de sua produção. Por meio da ideologia destas obras, influencia-se na construção da identidade, do pertencimento a uma sociedade, constituindo elementos do nacionalismo – a existência do Hino nacional nos LDs do Brasil é um exemplo desta função. Portanto, há uma tarefa política e aculturante do LD, podendo em alguns contextos ser interpretado como doutrinador, pois esta tarefa pode ser implícita ou ostentativa e sistemática, dependendo da interpretação de seus produtores quanto à eficácia da constituição do LD (CHOPPIN, 2004).

O LD também pode ser utilizado como um objeto de estudo, com a interpretação de seus elementos. Tal fato constitui a última função destacada pelo autor, a documental. Como qualquer outro livro, o LD é passível de uso para pesquisas científicas e pode ser problematizado no ensino básico.

Este autor aponta também que os autores de LDs “[...] não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada,

limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação”. Assim, essas obras podem deturpar ou cristalizar uma concepção sobre determinado assunto – como por exemplo, a história de um determinado povo ou grupo social –, informando mais sobre quem e em qual sociedade esse LD é produzido, sendo um *espelho* da ideologia e da cultura.

Em sua obra (CHOPPIN, 2004, p. 256) aponta que “os livros didáticos eram estudados – e, em muitos casos, continuam sendo – como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos”. Obviamente, esta consideração não nega a interpretação sobre o LD que recorremos ao pensar os conceitos construídos por Thompson (2011), muito pelo contrário, nos incita a observar mais a relação do livro didático com usuários: professoras(es) e alunas(os), ou seja, seu contexto de circulação, como também pontuou Bittencourt (2011). Porém, esta iniciativa fica além de nossos esforços, nossa intenção é sugerir para futuras pesquisas.

2.2 CAMINHOS DO PÓS-ABOLIÇÃO BRASILEIRO

Agora, apresentamos os aprendizados baseados em nossos referenciais teóricos acerca do tema Pós-Abolição no Brasil, explicando seus significados, implicações e importância para investigações sobre representações sociais (que perpassam nossas categorias de análise) em imagens.

Primeiramente, para significarmos o pós-abolição, é necessário entender como a historiografia brasileira abordou este tema. Recorremos às historiadoras Ana Maria Rios e Hebe Mattos¹⁷ (2004) e Wlamyra Albuquerque¹⁸ (2019), pois informam que as concepções históricas sobre o Pós-abolição no Brasil necessitavam ressignificar este processo histórico, em detrimento à conjuntura de fontes históricas, e sintetizam as principais produções historiográficas quanto aos estudos do pós-abolição no Brasil. Outra justificativa se situa no

¹⁷ A autora coordena um projeto desenvolvido no Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal do Fluminense, que culminou num acervo de fontes orais, que fundamentam diversas pesquisas históricas que perpassam narrativas de cativos e libertos no Brasil Imperial e republicano. Para saber mais, acessar: MATTOS, Hebe. **Memórias do cativo**: narrativas. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/narrativas/home>. Acesso em: 04 abr. 2021.

¹⁸ A historiadora foi vencedora do Prêmio Jabuti em 2010, na categoria “Didático e Paradidático”. Para conhecer o livro premiado, acessar: FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

fato de haver produções paradigmáticas¹⁹ dessas autoras, indicando uma preocupação com o Ensino de História deste tema histórico.

Segundo Rios e Mattos (2004), até a década de 1990, a historiografia do pós-abolição pouco explorou a perspectiva dos sujeitos escravizados²⁰ em sua luta abolicionista até a “abolição” da escravidão em 1888. O olhar de historiadores aos libertos se limitava a compreender suas marginalizações no mercado de trabalho; e a uma comemoração pela libertação dos escravizados, seguida de um esquecimento deste grupo social. Tal fato ocorria em detrimento de um entendimento de uma suposta substituição destes por imigrantes brancos europeus. Outro grande interesse historiográfico no pós-abolição eram os projetos das elites para os trabalhadores livres. Estes temas históricos certamente são importantes, porém devemos também nos questionar no sentido de:

até que ponto estes projetos estiveram informados por um conhecimento pragmático das elites agrárias sobre as expectativas dos últimos libertos e de que maneira interagiram com as atitudes e opções adotadas por eles após o fim da escravidão (RIOS; MATTOS, 2004, p. 170-171).

Para as autoras, na década de 1970, a historiografia sobre o pós-abolição analisava aspectos macroeconômicos, identificando a existência de fronteiras agrárias abertas – um território inútil para produção agrícola – como um elemento que incentivaria autonomia de libertos quanto a sua subsistência. Caso a fronteira fosse fechada, libertos acabavam submetendo-se às condições de trabalho de empregadores. A formação deste campesinato negro foi amplamente atacada pelo estado por diversos meios, como a coerção física e por políticas de acesso à terra – a exemplo da Lei de Terras²¹ –, para que libertos continuassem a ser uma força de trabalho nas antigas fazendas escravistas. Tal fato culminou numa diversidade de preocupações de estudos do pós-abolição no sentido de observar:

O papel do estado, dos ex-senhores, as condições em que eram exercidas as atividades que empregavam os escravos às vésperas do fim da escravidão, a existência ou não de possibilidades alternativas de recrutamento de mão-de-obra (imigração) etc. Incluiu também a recontextualização de conceitos como cidadania e

¹⁹ Para saber mais, acesse as obras: ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

²⁰ Utilizamos a palavra escravizados e não escravos com o intuito de não naturalizar o *status quo* e a condição jurídica de escravo a africanos e afrodescendentes, e também de sinalizar a existência de um processo de escravizar.

²¹ BRASIL. LEI N. 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

liberdade e seus possíveis significados para os diversos atores sociais (RIOS; MATTOS, p. 172).

Sendo assim, o pós-abolição começou a se tornar um espaço analítico quanto aos projetos dos libertos nesta conjuntura e seus entendimentos de liberdade que viriam a vivenciar. O fim da escravidão tinha significados diferentes para ex-escravizados urbanos e rurais, variando também conforme seu gênero e as relações construídas com a população livre preexistente (RIOS; MATTOS, 2004), visto que o Brasil é uma sociedade em que a concepção de igualdade, acesso à cidadania e à política e as “[...] relações pessoais se faziam definidoras de direitos num quadro de manutenção de relações hierárquicas e clientelísticas [...]” (RIOS; MATTOS, p. 174). Assim, as análises históricas identificavam concepções mais comuns de liberdade, que consistiam na busca por autonomia no trabalho, na proteção da família, na retirada de mulheres e crianças em trabalhos coletivos, na revolta em detrimento a violências escravistas como confinamento ou castigo físico. Todavia, a Historiografia sobre este tema ainda privilegiava narrativas de vieses econômicos e políticos em detrimento às sociais e culturais.

Ao abordar os processos históricos no pré e pós-abolição, as autoras referem-se à precariedade das fontes documentais sobre informações quanto à raça ou cor deste contexto. As fontes orais – depoimentos de descendentes de escravizados – tornam-se uma “[...] alternativa para a abordagem histórica do período pós-emancipação” (RIOS; MATTOS, 2004, p. 176) para analisar e interpretar a inserção social de libertos. Tais relatos, complementam a ausência nas fontes escritas, trazendo à tona significações de escravidão e liberdade, sugerindo que:

[...] alguns padrões de referência à escravidão e ao processo de emancipação apresentaram-se incrivelmente similares nos diversos conjuntos de entrevistas analisadas permitindo identificar uma memória coletiva produzida no âmbito da tradição familiar dos descendentes dos últimos libertos [...] (RIOS; MATTOS, p. 177).

Sendo assim, é viabilizada uma reinterpretação histórica do processo de abolição e o pós-abolição²², reconstituindo uma trajetória histórica que viabilizasse a transição entre escravidão e liberdade, de indivíduos e famílias libertas, observando suas permanências, mobilidades locais e sua migração para outras regiões. Compreender essa transição entre

²² Ver: RIOS, Ana L.; MATTOS, Hebe. **Memórias do cativo**: Família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

cativo e liberto revelou aspectos econômicos, políticos e identitários, que influenciam nas possibilidades existenciais e do reconhecimento da cidadania desses sujeitos.

De acordo com as autoras, existiam estratégias de senhores para permanências dos libertos em fazendas, centradas na concessão de alforrias coletivas. Eram motivadas por três aspectos: o interesse dos senhores em evitar mudanças nas relações de trabalho, visto os custos para as fazendas; incumbir um sentimento de gratidão aos libertos para si – e não ao estado –; a noção de que a mobilidade individualizada dos libertos era menos comum, devido às diversas ligações e relações parentais construídas enquanto cativos, proporcionando uma estabilidade:

Nas fazendas mais antigas, em geral, a relação homem/mulher era bem mais equilibrada que nas fazendas novas, as comunidades apresentavam-se mais estáveis, as rivalidades étnicas mostravam-se em boa parte superadas, tornando-as um ambiente bem mais acolhedor do que o mundo essencialmente masculino e desenraizado das fazendas novas (RIOS; MATTOS, 2004, p. 179).

Para além de suas relações sociais já constituídas entre seus pares, permanecer nas fazendas antigas soava interessante aos próprios libertos, pois ser conhecido na região também era importante para reputação, viabilizando melhores condições de sobrevivência enquanto família; possuir uma moradia e produção própria²³; bem como um maior controle de condições de trabalho. Todavia, ao negociarem essas novas possibilidades, o liberto conflitava-se com a própria continuidade de sua identidade de cativo, pautadas nas distinções entre senhor, livres e libertos. Logo, a mobilidade para novas fazendas não era positiva, em suma, sendo uma escolha operada por homens, geralmente jovens (RIOS; MATTOS, 2004).

A migração para cidades ainda era uma opção – mesmo que limitada quanto aos espaços de trabalho – para aqueles que possuíam parentes em determinado local, em especial para a juventude feminina cujo destino concentrava-se no serviço doméstico (RIOS; MATTOS, 2004).

Ao que concerne a significância da família para libertos, essa não se limitava a questões de sobrevivência, influenciava também na constituição de sua cidadania e reputação, ou seja, em elementos sociais dialógicos:

A busca coletiva de legalizar as relações familiares constituídas ainda sob o cativo é um índice expressivo das expectativas formadas a partir dessa nova condição de liberdade. Esta atitude se ligava a uma preocupação ainda maior. A de construir uma imagem positiva da pessoa e da família como parte de um conjunto de valores

²³ Especialmente se considerarmos a implicação da Lei de terras.

socialmente reconhecidos e reforçados, a que chamaremos de “reputação” (RIOS; MATTOS, p. 187).

Registrar oficialmente relações familiares era uma constante, visto que afirmava seus direitos civis, como a liberdade de locomoção, legalização da família e proteção a violências físicas. Os arranjos familiares podiam ser tanto patrilineares, como matrilineares. No primeiro caso, significava “para os homens, sobretudo, o direito de controlar o seu próprio corpo e de comandar o trabalho da família” (RIOS; MATTOS, p. 188) representando poder, mas também novos direitos, deixando de ser um privilégio apenas de senhores e nascidos livres (da branquitude). Já “as famílias chefiadas por mulheres não eram incomuns, mesmo nas zonas rurais. E também para elas, é a defesa dos direitos civis básicos recém-adquiridos que vão definir os principais aspectos e disputas imediatamente após a abolição do cativeiro” (RIOS; MATTOS, p. 190), indicando a prática de enfrentamentos a violências dos antigos senhores.

Nesse sentido, a positivação da reputação de um liberto não se limitava ao estabelecimento de sua família, mas também ao trabalho. Quanto mais trabalhador um sujeito, maior atribuição à veracidade a ele/ela (e até mesmo de seus descendentes) se atribuía (RIOS; MATTOS, 2004). Se uma boa reputação pelo trabalho do sujeito quando cativo era sinônimo de evasão da violência de seu senhor, enquanto liberto, este reconhecimento influenciava na amenização de penalidades legais e possibilidades de mobilidade social: “uma boa reputação, estabelecida dentro da própria comunidade liberta, foi frequentemente garantia de credibilidade ou de penas mais leves” (RIOS; MATTOS, p. 188).

Ao retratar essas mudanças de abordagem histórica quanto ao pós-abolição, as autoras indicam novas leituras sobre como libertos interagiram e participaram na construção da sociedade neste contexto. Sendo um importante passo para a historiografia:

[...] reconhecer que o processo de destruição da escravidão moderna esteve visceralmente imbricado com o processo de definição e extensão dos direitos de cidadania nos novos países que surgiam das antigas colônias escravistas. E que, por sua vez, a definição e o alcance desses direitos estiveram diretamente relacionados com uma contínua produção social de identidades, hierarquias e categorias raciais (RIOS; MATTOS, p. 191).

Estas duas historiadoras indicam a necessidade de uma revisão da história do fim da escravidão no Brasil, pensando as novas relações de trabalho, de direito civil e político de pessoas libertas neste contexto. Assim, visando entender em que medida a racialização dos sujeitos afeta essas novas dinâmicas político-socioeconômicas, possibilita-se “rever as clássicas relações entre escravidão, racialização e cidadania” (RIOS; MATTOS, p. 191).

A historiadora Wlamyra Ribeiro de Albuquerque (2019, p. 34) desenvolve essa revisão histórica sobre o pós-abolição no Brasil, informando que no período pré e pós-abolição no Brasil “[...] estavam sendo reconstruídos, não sem disputa, sentidos sociais e políticos da liberdade e da cidadania para a chamada ‘população de cor’”.

Neste sentido, Albuquerque (2019, p. 37-38) defende que a ideia de raça está presente nas dinâmicas judiciais, políticas, na memória e simbolismo da escravidão e nos planos de nação pós-abolição, constituindo uma “[...] profunda racialização das relações sociais [...]”, resultando na “[...] manutenção de certos esquemas hierárquicos [...]”, mas também revelando ampla variedade de “[...] ações políticas protagonizadas por diferentes personagens e instituições²⁴[...]” que estavam minados de suas próprias expectativas quanto a este novo contexto, em um “[...] sutil jogo de demarcação de lugares e preservação de privilégios sociais e políticos a partir de critérios raciais”. Salienta-se que esta dinâmica também seria marcada por gênero.

Partindo desses apontamentos, identificamos que, quando se trata do processo de abolição da escravidão no Brasil, há tentativas de cristalizar uma narrativa deste acontecimento histórico com base em ações e intencionalidades das elites imperiais e agrárias, seja por meio da perspectiva tradicional, de que a abolição é resultado apenas da promulgação da lei áurea, ou que esta é fruto de estratégias e ações de movimentos de intelectuais urbanizados. Ambas as percepções mantêm uma interpretação de haver uma “[...] ‘raça emancipada’ e a ‘raça emancipadora’” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 82), em que o homem branco abolicionista é o herói do negro escravizado “[...] reforçando a ideia da tutela indispensável que lhes deveria ser assegurada sobre os libertos.” (ALBUQUERQUE, p. 83).

Este tratamento histórico também é problemático na medida em que narra o movimento abolicionista como homogêneo, invisibilizando a pluralidade de organizações e seus participantes, pois esses não eram apenas “[...] médicos, advogados e chefes políticos, mas também artesões, caixeiros e pequenos comerciantes.” (ALBUQUERQUE, p. 84). Portanto, é imperativo entender que não há um movimento abolicionista, mas sim, movimentos abolicionistas! (ALBUQUERQUE, 2019).

Obviamente, nesses movimentos havia pessoas negras libertas, que desenvolviam ações para com seus pares, os escravizados, como por exemplo no campo político. Sujeitos como Manoel Roque, sapateiro e alfabetizado, assumia funções de tesouraria da Sociedade Libertadora Bahiana, assim como realizava articulações políticas e facilitava as ideias

²⁴ Wlamyra R. de Albuquerque (2019) informa alguns exemplos, como o conselho de estado, lideranças abolicionistas e republicanas, libertos, festeiros, e adeptos do candomblé.

abolicionistas que eram complexificadas por um discurso mais “rebuscado”. Ou ainda Manoel Querino, artista, funcionário da secretaria da agricultura, diretor de um clube carnavalesco, tido como uma pessoa bem articulada politicamente (ALBUQUERQUE, 2019).

Nesta conjuntura já existiam interpretações de “papéis políticos reservados a cada um naquele contexto” (ALBUQUERQUE, p. 90) e estas eram passíveis de disputas pelos atores sociais, em que ocorriam nas dinâmicas de alforriamento pré-abolição protagonizadas entre abolicionistas, libertos e escravos. As interpretações destes locais sociais mudavam à medida que escravos e libertos acessavam mais informações sobre seus direitos, e na forma como se protegiam em situações que eram prejudicados por pessoas brancas – tanto abolicionistas quanto senhores e agentes do estado. A abolição era sinônimo de novas hierarquizações e organizações sociais:

Nesse sentido, a tensão em torno dos encaminhamentos da questão servil expressava a expectativa sobre os papéis que seriam destinados a diferentes atores numa sociedade egressa da escravidão. Tal expectativa suscitou atitudes como a do Conselho de estado para quem era preciso criar obstáculos à preponderância da ‘raça africana’ em instituir um discurso racializado (ALBUQUERQUE, 2019, p. 92-93).

Para a autora, essas novas definições de cidadania, direitos e de política eram articulados no pré e no pós-abolição por meio de uma racialização explícita e/ou velada, consistindo num jogo em que “a dissimulação racial ganhou cada vez mais espaço [...]” (ALBUQUERQUE, p. 93) durante o fim do império Bragança até a contemporaneidade.

Segundo Albuquerque, a aplicação da lei n. 3.353²⁵, que finda a escravidão, libertando apenas uma última parte de escravizados, proporciona uma agitação nas províncias do Brasil: “era a euforia dos libertos, a insatisfação dos fazendeiros, as contendas entre ex-escravos e ex-senhores, as disputas entre liberais e conservadores a promover o que mais assusta os poderes públicos: a desordem” (ALBUQUERQUE, p. 95); e impacta a economia secular brasileira baseada no escravismo e suas relações sociais e de trabalho, constituindo uma “[...] ocasião de tensão e disputas em torno dos sentidos de cidadania da população de cor [...]” (ALBUQUERQUE, p. 97).

Neste contexto de animosidade, os temores e queixas (provindos especialmente de fazendeiros e acatados por polícias locais) eram consoantes ao número de pessoas escravizadas em uma determinada localidade (ALBUQUERQUE, 2019).

²⁵ BRASIL. LEI N. 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

Logo, a mudança nas relações de trabalho também estava irrigada de racialização, a exemplo dos discursos de fazendeiros às vésperas e após a abolição, buscando novas formas de trabalho em que emanavam “[...] os termos evolução e imigração branca [...]” (ALBUQUERQUE, p. 101), indicando a preferência por imigrantes europeus, tidos como trabalhadores e civilizados, ao ponto de províncias criarem um serviço de imigração estrangeira, mapeando localidades e criando folhetos informativos divulgados “[...] na Europa, em diferentes idiomas [...]” (ALBUQUERQUE, p. 103), expondo uma intencionalidade da branquitude: a elite agrária e o próprio Império.

Já no campo jurídico-penal o momento era de crise e descontentamento. Para o magistrado, “o sentido do termo abolição não estava claro [...]” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 108), pois sujeitos libertos na abolição eram “denominados de vadios no vocabulário policial, os que traduziram liberdade por mobilidade e autonomia [...]” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 107). Para a polícia, os ex-escravos representavam uma ameaça volumosa, ao ponto de “[...] delegados e subdelegados de pequenas cidades e vilas, que endereçavam ao chefe de polícia reclamando da falta de parças e contando sobre o crescimento da criminalidade num contexto de aumento da migração de libertos” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 109), sinalizando instabilidade em exercer o seu papel de repressão.

Em consequência destes fatores e processos, ocorre a racialização da repressão policial (ALBUQUERQUE, 2019), perpetuada até atualidade. Porém, a ameaça sentida pelos sujeitos da branquitude não se referia à integridade física, mas ocultava a preocupação de uma “[...] completa subversão de normas de convívio social” (ALBUQUERQUE, p. 112). Emergia, assim, um medo das elites agrárias de perder o status – e o poder – de *senhor* no período pós-abolição, pois “corria-se o risco de ver riscada da gramática das relações sociais, junto com a palavra escravo, a condição senhorial de homens brancos, construída por séculos com tanta eficiência” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 125). Ou seja, o fim da escravidão desmantelava as referências para a constituição da identidade da branquitude, visto que senhor e escravo são categorias relacionais (ALBUQUERQUE, 2019).

A historiadora afirma que os ex-senhores não aceitaram tal mudança, buscando manter ações e dinâmicas que remetiam à relação escravista e até mesmo em prolongar o período da própria escravidão. Para manter sua hierarquia, não poupavam o melodrama, colocando-se como vítimas perante a magistrados e ao estado (ALBUQUERQUE, 2019). Justificavam tamanha dissimulação e violência, em razão de entenderem que “[...] os libertos lhe pareciam

ingratos e com ares de superioridade” (ALBUQUERQUE, p. 117), tanto os remanescentes em suas propriedades como os que migravam para outro espaço.

Já os recém-libertos rejeitavam reproduzir dinâmicas escravistas, em especial, no tratamento com autoridades – tanto com seus antigos senhores quanto com policiais –, pois entendiam-se como livres e agiriam de acordo com suas próprias vontades: comemoraram, planejaram, rebelaram-se, migraram ou permaneceram. O processo do liberto de significar liberdade não foi interpretado de forma positiva na sociedade em geral, sendo que:

Fora da zona jurídica, a racialização da sociedade garantia que as “relações absurdas”, que tanto incomodavam o jornalista do *Independente*, fossem postas em termos “naturais”. Naquele momento de comoção pelo ato da princesa, os desregramentos festivos, o abandono das fazendas, a insubordinação dos libertos passavam a ser “reconhecidos” pelas elites políticas como indícios da incapacidade supostamente inata dos negros de compartilhar os princípios do mundo dos livres e, conseqüentemente, de exercer a cidadania (ALBUQUERQUE, p. 123-124).

Os comportamentos esperados de um cativo eram projetados aos libertos, e por não performarem uma civilidade esperada de pessoas livres – que até então lhes foi negada –, era atribuído a sua raça, culminando em questionamentos sobre o merecimento de sua liberdade. Se a abolição para negros escravizados era comemoração, para os senhores brancos era um velório, sendo um recomeço de disputas de poder em toda sociedade (ALBUQUERQUE, 2019).

No pós-abolição, ocorre uma série de fatos conflituosos na Bahia (que nos serviram para aprender caracterizações racializadas pela branquitude na época), e os pareceres do renomado jurista Rui Barbosa – sujeito preocupado com o “ódio racial” que poderia se formar no Brasil – indicam uma multiplicidade de posicionamentos políticos e violências organizadas por monarquistas e republicanos (ALBUQUERQUE, 2019). Cabe salientar que “obviamente republicanos e monarquistas não foram partidos demarcados com tamanha rigidez sociorracial. Havia brancos apoiando a monarquia e gente de cor descontente com a condição de súditos” (ALBUQUERQUE, p. 147), embora destaque-se uma prática comum entre republicanos de racializar o conflito visando desqualificar a monarquia e seus defensores, associando-os a uma ideia de Barbárie.

Segundo a autora, esta prática de republicanos indica também como pessoas negras eram caracterizadas aos olhos da branquitude. Os(as) africanos(as) libertos eram constantemente correlacionados à falta de higiene e insalubridade. Os homens eram retratados como violentos, sedentos por sangue, ameaçadores, bestializados, já as mulheres

representavam o exotismo, a sensualidade, em alguns casos “[...] responsabilizadas pela corrupção dos corpos e espíritos dos cidadãos [...]” (ALBUQUERQUE, p. 158). Para os dois gêneros a animalização do sujeito imperava.

A historiadora ainda relata que “abolicionistas e republicanos como Rui Barbosa, afinaram as críticas: acusavam a família real de seduzir e iludir a ‘ignóbil’ gente de cor. A intenção era delatar os ardis do governo imperial, mas no meio do caminho ideias sobre diferenças raciais iam sendo inventariadas” (ALBUQUERQUE, p. 162). E, em conjunto a outros manifestos de homens de cor, retiravam o mérito à princesa da abolição. Tais práticas acentuam a dicotomia de raça emancipada/emancipadora, que, em outras palavras, ressoavam teorias e ideais inspiradas no darwinismo social e no evolucionismo²⁶, que eram objetos de estudo em laboratórios de faculdades de medicina no Brasil, reafirmando “[...] critérios diferenciados de cidadania para negros e brancos” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 182), mas também motivo de humilhações e ridicularizações.

Logo, o Abolicionismo e antirracismo não foram necessariamente sinônimos. Percursos efetuados por Rui Barbosa no pós-abolição são um ótimo retrato, sinalizando a existência de diversos interesses políticos de determinado grupo que podiam até mesmo rivalizar (ALBUQUERQUE, 2019).

Este sujeito, enquanto um político jurista importante durante o período imperial e para o fim da escravidão, recorria com frequência à ingenuidade dos negros – infantilizando africanos e afrodescendentes escravizados – em seus argumentos a favor da abolição (ALBUQUERQUE, 2019). Em contrapartida, ignorava a pauta da educação dos libertos provinda da negritude, visto que entendia que negros libertos não deviam exigir, mas sim agradecer pela libertação, e “[...] tampouco admitia que debater sobre a república coubesse aos homens de cor” (ALBUQUERQUE, p. 187), implicando na manutenção de hierarquias sociais que culminariam em limitações da cidadania negra, pois “[...] a politização das desigualdades entre negros e brancos poderia ser perigosa para a ordem social” (ALBUQUERQUE, p. 188). A paz defendida por Rui Barbosa se localiza no silenciamento político de pessoas negras, na medida em que não se efetivasse também um *apartheid* racial. Embora a perspectiva desse republicano pudesse ser distinta de seus pares – e de monarquistas –, estes grupos políticos foram imprescindíveis para constituir este racismo velado no Brasil nos anos finais do século XIX, e que se estendem até a atualidade (ALBUQUERQUE, 2019).

²⁶ Para saber mais, acessar: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Recapitulando os aprendizados com base em nossos referenciais, destacamos que Ana Rios e Hebe Mattos (2004) contribuíram para: situar o contexto historiográfico do pós-abolição; reconhecer a importância de novas fontes historiográficas não escritas para a reconstrução deste processo histórico; reiterar a importância de reconhecer os múltiplos entendimentos de liberdade de pessoas negras libertas; visualizar algumas trajetórias de libertos e ações de fazendeiros, indicando novas dinâmicas sociais que se constituíam na herança escravista.

Já os conhecimentos que partem de Walmyra Albuquerque (2019) são importantes para percebermos uma multiplicidade de atores sociais nos movimentos de abolição; visualizarmos a hierarquização racial constituída nos ideais políticos e de cidadania de abolicionistas brancos; observarmos as influências do binômio senhor-escravo na constituição de hierarquias sociorraciais durante e após o processo do fim da escravidão; entendermos as reações dos órgãos moderadores e repressivos do estado e das elites senhoriais quanto aos variados usos de liberdade de pessoas negras libertas, bem como a dissonância entre antirracismo e abolicionismo.

Como destacado inicialmente neste capítulo, estes estudos sobre o pós-abolição também nos permitem compreender dentro do LD: relações entre leituras históricas e demandas sociais atuais; os desdobramentos de pesquisas sobre a História da África, a diáspora africana²⁷; as trajetórias das populações afro-brasileiras para usos no Ensino de História e na educação básica. Trata-se de um referencial que possibilita a identificação e análise das representações de pessoas no processo abolicionista e no pós-abolição.

Essas narrativas históricas revelam a construção de noções racializadas e gendrificadas de sujeitos, que oprimem e privilegiam sujeitos históricos. Portanto, precisaremos de aportes teóricos para construir categorias analíticas que contemplem essas noções transmitidas nas representações de imagens. Sendo assim, o próximo capítulo nos ampara para apresentar as referências selecionadas quanto às categorias de raça, gênero e interseccionalidade.

2.3 AVENIDAS IDENTITÁRIAS: A INTERSECCIONALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Ao situarmos nossos referenciais teóricos sobre nosso objeto de pesquisa e os temas históricos selecionados, identificamos que para analisar as imagens nos LDs, com ênfase no

²⁷ Denominação para a migração massiva e forçada de povos africanos para países que adotaram a escravidão, durante o contexto colonialista europeu.

período pós-abolição na História do Brasil, precisaríamos de categorias de análise que possibilitassem abarcar dimensões da representação, da identidade e do simbólico nestas imagens, como gênero e raça.

Sabendo da existência de marcadores sociais como raça e gênero, que afetam as possibilidades de ser, saber e poder de cada sujeito antes, durante e posteriormente à abolição, deveríamos escolher um desses e ignorar o outro em nossa análise? Nossa resposta é não, pois, mesmo havendo um hábito ocidental de pensar as pessoas de forma dicotômica, os seres humanos têm seus aspectos identitários concomitantes, como afirma Patricia Hill Collins (2015):

Apesar de todos/as termos identidades “ambas/e” (eu sou ambos: professora universitária e mãe – eu não paro de ser uma mãe quando deixo meu filho/a na escola, ou tampouco esqueço tudo que eu aprendi quando limpo uma privada), nós seguimos tentando classificar em termos de categorias excludentes, como ou/ou (COLLINS, 2015, p. 17).

Portanto, é necessária uma ferramenta teórica para analisar tanto raça como gênero, que são igualmente importantes na construção de sujeitos. Dada as diversas dimensões identitárias das personagens em imagens, seria inviável analisá-las separadamente considerando nosso problema de pesquisa.

Sendo assim, para a análise e interpretação dos materiais de pesquisa, utilizaremos a *Interseccionalidade* como viés teórico analítico e interpretativo, pois possibilita uma “[...] instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 19). Para conceituar a categoria de interseccionalidade, recorreremos às pesquisas de Patricia Hill Collins (2015) e Carla Akotirene (2019).

Segundo Collins (2015), a interseccionalidade deve superar uma perspectiva somatória de opressões ou privilégios, como se fossem elementos fixos na constituição dos sujeitos, mas sim como dimensões do ser que são entrelaçadas, cruzadas e, sobretudo, localizadas na dinamicidade das relações sociais e históricas. Logo, se considera mais elementos que perpassam por raça, classe e gênero, como a cultura e a política, e abarca outras identidades que atravessam o sujeito, como a sexualidade, idade, corpo, nacionalidade, regionalidade, religião.

A autora retrata que, com este viés teórico, permite-se superar uma problemática cotidiana para a interpretação de opressões e privilégios, na hierarquização, visto que “em essência, cada grupo identifica o tipo de opressão que se sente mais à vontade em atribuir

como fundamental e classificam todos os outros tipos como menos importantes.” (COLLINS, 2015, p. 14).

Tal afirmação atenta à necessidade de repensar o conceito de opressão, pois existem várias formas de experiência no mundo: “enquanto raça, classe e gênero como categorias de análise são fundamentais para nos ajudar a entender as bases estruturais de dominação e subordinação, novas maneiras de pensar desacompanhadas de novas maneiras de agir oferecem possibilidades incompletas de mudanças.” (COLLINS, p. 15). Com isto, implica-se evadir da prática de humanizar apenas o semelhante, e estereotipar e objetificar o diferente, predefinindo os sujeitos de acordo com seu gênero, raça e classe social.

Para construir uma análise interseccional, a autora indica dois pressupostos. O primeiro infere evitar a prática de um olhar binário, que é construído num “[...] pensamento dicotômico do ou/ou” (COLLINS, 2015, p. 16), em que as “pessoas, coisas e ideias são definidas em relação aos seus termos opostos”. Portanto devemos aceitar elementos que parecem ser contraditórios nos humanos, visando uma concomitância, em razão de “[...] pensamentos dicotômicos do tipo ou/ou são especialmente problemáticos quando aplicados a teorias da opressão, porque todo indivíduo deve ser classificado ou como sendo oprimido ou como não oprimido” (COLLINS, 2015, p. 17). Neste caso, opressão e privilégios podem coexistir em sujeitos, uma vez que um não é a antítese do outro.

O segundo pressuposto diz respeito a não praticar uma hierarquização das diferenças a priori. Isto pressupõe não identificar uma relação de dominação ou submissão, situando-se apenas nos binômios das categorias de raça, gênero ou classe, além do que “aplicar essa premissa em discussões de opressão nos leva à suposição de que a opressão pode ser quantificada e que alguns grupos são mais oprimidos que outros” (COLLINS, 2015, p. 18).

Este pressuposto não implica na negação da gravidade de algumas violências e formas de opressão em detrimento de outras, mas sim de que as opressões sempre estão entrelaçadas, assim “esse reconhecimento de que uma categoria pode ter primazia sobre outras por determinado tempo e lugar não minimiza a importância teórica de supor que raça, classe e gênero são categorias de análise que estruturam todas as relações” (COLLINS, p. 19). Em nossa pesquisa, priorizamos, na análise, as categorias de raça e gênero, todavia isto não acarreta a exclusão de classe.

As opressões e privilégios neste viés teórico são articulados e estruturados em três dimensões: a institucional, a individual e a simbólica. A dimensão institucional é caracterizada por “relações sistêmicas de dominação e subordinação estruturadas por meio de instituições

sociais [...]” (COLLINS, p. 20). Dentre as três dimensões, essa é a mais difícil em ser aceita ou visualizada pelas pessoas. E, embora racismo, elitismo e machismo possam operar separadamente, estão sempre entrelaçados.

Para visualizar melhor esta dimensão, trazemos como exemplo o sistema educacional. Quanto maior poder um local oferece, maior a probabilidade de encontrar alguém que se beneficia pela branquitude, pelo classismo e pelo cisheteropatriarcado, e essas pessoas influenciam em diversas dinâmicas que inclusive afetam na produção de LDs.

Em nossa pesquisa, conseguimos precocemente identificar – pelas leituras realizadas – como ocorrem o processo institucional veiculado pelo PNLD e os critérios (ou a ausência destes) que tratem de gênero e/ou raça nos processos de aprovação dos LDs, os quais apresentaremos no capítulo 4.

A segunda dimensão apresentada pela autora é a simbólica, sendo caracterizada como “[...] ideologias socialmente validadas usadas para justificar relações de dominação e subordinação [...]. O uso estereotipado ou controlado de imagens de grupos de raça, classe e gênero diversos é central neste processo” (COLLINS, 2015, p. 24). Para esclarecer melhor, Collins recorre também à dicotomização e à hierarquização que critica por nem sempre abarcarem as múltiplas realidades (e possibilidades) de ser, quando considerado classe, raça e gênero. Segundo a autora,

Uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo é negar-lhes a realidade de suas experiências. Quando, então, nos recusamos a lidar com raça ou classe porque elas não parecem ser diretamente relevantes ao gênero, estamos, na verdade, nos tornando parte do problema de outras pessoas (COLLINS, p. 26).

Nesta dinâmica, a opressão pode agir de diversos modos, cristalizando, invisibilizando, silenciando ou dissimulando entendimentos/imaginários dos sujeitos dentre uma ou duas das três categorias:

[...] O que parecem ser categorias universais que representariam todos os homens e mulheres são, na verdade, desmascaradas como sendo aplicadas somente a um pequeno grupo. É importante ver como as imagens simbólicas aplicadas a diferentes grupos de raça, classe e gênero interagem na manutenção de sistemas de dominação e subordinação (COLLINS, p. 25).

Pelo fato de nosso estudo estar ancorado na análise de imagens, a dimensão simbólica é central no que diz respeito aos aspectos analítico-interpretativos para a presente pesquisa, especialmente por estar localizada nos campos do conhecimento, do ensino e do imaginário,

podendo auxiliar nos processos de desconstrução da opressão simbólica, conforme esclarece Collins:

Levar em conta a diversidade na nossa construção do conhecimento, no nosso ensino e no nosso dia a dia nos oferece um novo ângulo de visão nas interpretações de realidades pensadas como naturais, normais e “verdadeiras”. Além disso, ver as imagens de masculinidades e feminilidades como simbolismo universal de gênero, ao invés de vê-las como imagens simbólicas que são específicas de raça, classe e gênero, faz com que as experiências de pessoas negras e de mulheres e homens brancos e não privilegiadas sejam invisíveis (COLLINS, 2015, p. 26).

Mais uma vez, a autora ressalta desconsiderar tal imbricação entre essas categorias, possibilitando a manutenção e naturalização de situações e relações de poder opressoras e implicando não apenas na veiculação das imagens dos LDs, mas também nas próprias vivências de seus leitores: “cada um de nós vive com uma porção designada de privilégios ou punições e com níveis variados de rejeição e sedução inerentes às imagens simbólicas a nós atribuídas” (COLLINS, 2015, p. 27).

A terceira dimensão da análise interseccional é a individual. Esta considera que “[...] nossas biografias individuais variam enormemente” (COLLINS, 2015, p. 28), constituindo-se “como um resultado de nosso status simbólico e institucional, todas as nossas escolhas se tornam atos políticos”. Em outras palavras, a opressão individual se situa nas ações de um humano com outros.

A autora ainda pondera que as categorias de gênero, classe e raça operam influenciando as trajetórias de vida, ações e locais sócio-históricos de um indivíduo e, portanto, na medida como este oprime e é oprimido:

O tratamento institucional que você teria recebido e os significados simbólicos atrelados à sua própria existência poderiam ter variado dramaticamente do que você agora considera como natural, normal e parte da sua vida cotidiana. Você pode até ser a/o mesma/o, mas sua biografia pessoal poderia ter sido consideravelmente diferente (COLLINS, p. 28).

Todavia, este apontamento não infere na condenação do sujeito às categorias de raça, gênero e classe que lhe atravessam. Cada indivíduo deve ter como premissa questionar-se em que medida as condições dessas três categorias limitam e/ou oportunizam experiências em sua vida, visando a aceitação da realidade, ou sua transformação (COLLINS, 2015). Consequentemente não se trata de entender como estruturas imutáveis, mas sim, em:

[...] conhecer que nossas diferentes experiências com a opressão criam problemas nos relacionamentos entre nós. Cada um de nós vive em um sistema que nos concede variados graus de poder e privilégio. Essas diferenças de poder, quer estruturadas ao longo dos eixos raça, classe, gênero, idade ou orientação sexual, moldam nossas relações (COLLINS, p. 30).

Assim, entendemos que a análise interseccional visa denunciar como as diferenças de poder constituídas nessas três categorias imbricadas podem nos privilegiar ou nos oprimir, mas, sobretudo, como elas limitam nossas habilidades de nos conectar com o outro, com o diferente.

Para Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade primeiramente é uma sensibilidade analítica, pois nos oportuniza a pensar a identidade, o local sócio-histórico e as relações de poder, que permitem identificar dinâmicas de opressão das mais diversas formas, não se limitando apenas a raça, gênero e classe. Além disso, “[...] a interseccionalidade exige orientação geopolítica” (AKOTIRENE, 2019, p. 31), no sentido de reconhecer que certas epistemologias imperam nas estruturas, nas instituições, no simbólico e no indivíduo. Essas epistemologias são marcadas por sistemas de poder estruturados numa lógica eurocentrada, colonialista e ocidentalizada que tendem a despolitizar as identidades, imposta numa “[...] geografia do saber do Norte Global” (p. 32).

Aponta, ainda, a interseccionalidade como um encontro de avenidas identitárias onde transitam as opressões, estruturadas pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, que tem como intuito “[...] revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões”. Tal apontamento não se constitui para afirmar que apenas um grupo social sofre opressão, mas sim que dado a localização sócio-histórica de uma pessoa nessas avenidas identitárias, ela tende a ser violentada com mais frequência, embora nenhuma dessas avenidas se sobreponha a outra. Assim é ressaltado que a interseccionalidade “[...] dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída [...]” (p.47). Entendemos assim que a identidade aqui é constituída no social, no histórico e, portanto, no político.

Agora, apresentamos outros referenciais teóricos para identificar e delimitar nossa perspectiva das duas categorias que são foco de nossa análise interseccional: raça e gênero.

2.3.1 Raça

Neste tópico, utilizaremos o entendimento de raça a partir dos aprendizados de Grada Kilomba (2019), que constrói uma perspectiva de raça²⁸, e racismo, valendo-se de apontamentos da psicanálise. Esta perspectiva está centralizada no cotidiano dos sujeitos, sem ignorar o racismo como algo estrutural. Para apresentar o seu conceito de raça, e de racismo, a autora retorna ao contexto escravista e colonialista em sua narrativa com a intenção de historicizar a categoria de raça, e evidenciar o silenciamento de racializados, que traz efeitos à memória²⁹ – e conseqüentemente à história –, perpetuando o racismo, sendo essa uma ocorrência do cotidiano.

Para tratar desta ocorrência, a autora recorre ao símbolo da máscara³⁰ – utilizada em pessoas escravizadas durante o colonialismo. Originalmente, era usada para escravizados não se alimentarem de produtos das plantações, porém ela possuía outras funções, como a de mudez e amedrontamento, visto que a boca é o local tanto de emissão da fala quanto alvo comum em práticas de tortura. Sobretudo, era o símbolo da política sádica de conquista e dominação de Outros/as. Partindo de um viés psicanalista, a autora infere que esta representa o mecanismo de negação:

Estamos lidando aqui com um processo de negação, no qual o senhor nega seu projeto de colonização e o impõe à/ao colonizada/o. É justamente esse momento – no qual o sujeito afirma algo sobre a/o “Outra/o” que se recusa a reconhecer em si próprio – que caracteriza o mecanismo de defesa do ego (KILOMBA, 2019, p. 34).

Segundo a autora, esse mecanismo é necessário para manutenção e legitimação de estruturas violentas de exclusão social. Funciona de modo a retirar uma informação original de si, negar a existência desta informação e projetá-la no outro. E assim, “[...] o sujeito negro se torna aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado” (p. 34). As máscaras nos tempos escravistas representavam a projeção de senhores a escravos, pautados no medo da prática sedenta e exploradora do colonialismo, da qual eles mesmo executavam.

De acordo com a autora, esta prática executada pelo racismo recorreria a dicotomias – como a divisão branco/negro, ou mulher/homem, Humano/não-humano, entre outros –, com o diferencial de que se trata de um produto do mundo conceitual branco, leia-se branquitude³¹, em que “o outro é antagonista do eu num processo da psique, logo o sujeito branco é dividido,

²⁸ Indicamos o debate sobre raça e racismo científico na obra: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

²⁹ Em seu sentido histórico e não fisiológico. Kilomba se aporta, entre outros, em Frantz Fanon (2008). Para saber mais, acessar: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

³⁰ Kilomba (2019) usa o termo máscara de Anastácia para retratar as máscaras de ferro usadas em contextos escravistas para que escravizados não se alimentassem de gêneros produzidos em plantações.

³¹ Identidade racial branca, privilegiada quanto às outras identidades raciais.

a parte boa é vista como ‘eu’ e a parte má é projetada no outro” (KILOMBA, p. 36-37). A projeção só é possível com um diferente, um não-branco, neste caso raça é a constituição do outro diferente por meio do fenótipo e da etnia.

Ainda segundo a autora a projeção está ligada somente a sentimentos negativos do indivíduo projetador, o que é entendido como positivo, nunca é negado e projetado no indivíduo não-branco, conforme descreve:

Em termos psicanalíticos, isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos – branquitude como a parte “boa” do ego – enquanto as manifestações da parte “má” são projetadas para o exterior e vistas como objetos externos e “ruins”. No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como objeto “ruim”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante, e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa (KILOMBA, 2019, p. 37).

Os termos agressividade e sexualidade são utilizados pelo potencial de fantasia que operam dentro do imaginário branco, constituindo de modo verticalizado um retrato do racializado³². Obviamente, isto traz sofrimento psíquico e trauma ao racializado, devido ao conflito desta projeção – ou até mesmo uma alienação – com sua própria identidade: “tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como branca” (KILOMBA, p. 39).

A dinâmica do silenciamento racista está imersa em uma perspectiva psicanalista de repressão, em um medo da branquitude em confrontar uma realidade – da escravidão, do colonialismo e do racismo – e suas verdades desagradáveis, mantendo-as longe do consciente, fazendo com que o sujeito não as conheça, aceite, entenda, lembre ou seja convencido. Por consequência, se nega sua própria racialidade enquanto branco (KILOMBA, 2019).

Sendo assim, raça é também uma categoria social, cultural e histórica, sobretudo é o elemento constitutivo da dinâmica do racismo. Ambos são indissociáveis, e, conseqüentemente, é imprescindível seu debate, visto que se mostra de forma estrutural em nossa sociedade, se manifestando também nas próprias relações de pessoas com outras (KILOMBA, 2019). O racismo, portanto, é:

³² Amparados em Kilomba (2019), entendemos que estas dinâmicas de racialização podem ser acionadas também em outros grupos étnicos/de cor para além de negros, tais como indígenas, asiáticos, latino-americanos. Em suma, aqueles que não pertencem à branquitude em um determinado contexto.

[...] uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político da Europa, começando com os projetos europeus de escravização, colonização, e para a atual “Fortaleza Europa”. No entanto, o racismo é, muitas vezes, visto como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política e de alguma forma “localizado na superfície de algumas outras coisas” (Gilroy, 1992, p. 52), como uma “camada de tinta”, que pode ser “removida facilmente”. Essa imagem da “camada de tinta” ilustra a fantasia predominante de que o racismo é “algo” nas estruturas das relações sociais, mas não um determinante dessas relações (KILOMBA, p. 71).

Além de ser determinante nas relações sociais e uma ferramenta historicamente construída e utilizada pela civilização europeia, de acordo com a autora, o racismo é caracterizado por outro aspecto: causar traumas a pessoas negras. Este fato é constantemente invisibilizado dentro da ciência, impedindo o traumatizado em constituir-se como sujeito político, pois é frequentemente estigmatizado como “outro”. Logo, para superar este trauma, a pessoa negra deve se tornar falante, para então conseguir o *status quo* de sujeito em meio a sua realidade social, sendo reconhecido politicamente, socialmente e individualmente.

A psicanalista destaca que essas diferenciações sociais situadas na etnia e no fenótipo e executadas pela branquitude:

[...] *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como “a/o problemática/o”, “a/o difícil”, “a/o perigosa/o”, “a/o preguiçosa/o” “a/o exótica/o”, “a/o colorida/o” e “a/o incomum”. Esses dois últimos processos – a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia – formam o que também é chamado de *preconceito* (KILOMBA, 2019, p. 75-76, grifos do autor).

Posto isso, raça é recorrida pela branquitude para elaborar e manter hierarquias com o diferente racial, que são naturalizadas, e, portanto, elaboram desigualdades que “[...] são acompanhados pelo poder: Histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas, nem performar o racismo, pois não possuem esse poder”. Essas desigualdades proporcionadas pelo racismo são reveladas “[...] através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (KILOMBA, p. 76).

Articuladas pelas relações de poder, essas desigualdades são expressas em três dimensões do racismo (KILOMBA, 2019). A primeira delas – o racismo estrutural³³ –, é definida na exclusão de pessoas negras na maioria das estruturas sociais e políticas: “estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural” (KILOMBA, p. 77).

Poderíamos interpretar o racismo estrutural no LD por meio das relações entre o resultado deste e os arranjos e processos de produção, que tem a maioria dos autores, bem como referências utilizadas de pessoas brancas, da mesma forma que quem comanda as editoras e os processos de seleção e aprovação do PNLD geralmente são pessoas brancas.

A segunda dimensão do racismo é a Institucional, que se refere às dinâmicas, articulações executadas por instituições, que privilegiam a branquitude e prejudicam os racializados, sendo que:

O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca sujeitos brancos em clara vantagem em relação a grupos racializados (KILOMBA, 2019, p. 77-78).

Esta dimensão enfatiza o racismo e não se limita a uma ideologia ou prática individual. As instituições são racistas na medida em que privilegiam ou ignoram dinâmicas de racialização. Por exemplo, apesar da existência da lei 10.639/03 há quase duas décadas, as pesquisas sobre LDs ainda sinalizam questões problemáticas quanto aos discursos ou representações da História da África e cultura afro-brasileira.

A última dimensão do racismo, o racismo do cotidiano, ocorre em condições situacionais, sendo evocada pela branquitude ou por seus objetos significantes³⁴, consistindo em:

[...] a todo vocabulário, discurso, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido –, mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos da sociedade branca (KILOMBA, p. 78).

³³ Outro autor que aborda Racismo estrutural é Sílvia Almeida, observando instituições, direito, cidadania e economia. Para ele, o racismo estrutural articula outras dimensões do racismo. Para saber mais, ver: ALMEIDA, Sílvia. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

³⁴ Utilizamos o termo objetos para evidenciar que mesmo na ausência de um sujeito agindo de modo racista, a significação de um objeto pode fazê-lo, podemos encontrar inúmeros exemplos nos meios de comunicação.

É utilizado o termo cotidiano – e não individual –, pois não são experiências pontuais ou eventuais, mas sim uma constante das pessoas brancas (KILOMBA, 2019). Ela é compartilhada socialmente e historicamente pelos racializados numa “[...] exposição constante ao perigo, um padrão contínuo de abuso que se repete insistentemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família” (KILOMBA, p. 80).

A autora relata que nessas práticas realizadas no cotidiano, a pessoa não-branca é usada constantemente para a projeção da outridade da sociedade branca, por meio de aspectos da organização psicológica que são reprimidos, comumente tratados como tabu: a sexualidade e a agressão. As pessoas negras acabam sendo associadas – por meio da diferença da raça – em um ou mais aspectos, sistematizados no Quadro 1, pela branquitude.

Quadro 1 – Formas de projeções da Branquitude a pessoas negras/racializadas para Kilomba (2019)

Infantilização	O sujeito negro torna-se a personificação do dependente – o menino, a menina, a criança ou a/o serva/o assexuada/o – não podem sobreviver sem o senhor.
Primitivização	O Sujeito negro torna-se a personificação do incivilizado – a/o selvagem, a/o atrasada/o, a/o básica/o ou a/o natural –, aquele que está mais próximo da natureza.
Incivilização	O sujeito negro torna-se a personificação do violento e ameaçador – a/o criminoso/a, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o –, aquele que está fora da lei.
Animalização	O sujeito negro torna-se a personificação do animal – a/o selvagem, a/o primata, a/o macaca/o, a figura do “King Kong” –, outra forma de humanidade.
Erotização	O Sujeito negro torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o.

Fonte: adaptado de Kilomba (2019, p. 79).

Esses aspectos projetados contribuem cotidianamente para a incompletude do sujeito racializado, justificando e legitimando a exclusão deste a determinados direitos. Ele acaba tendo sua subjetividade excluída na política, no social e no individual, para ser a materialidade da outridade da sociedade branca (KILOMBA, 2019).

Para a autora o racismo não reside em um plano moral, mas sim em processos psicológicos, que exigem empenho no sentido de desconstruir o próprio racismo. Questionar em que medida este nos ecoa e como pode ser eliminado é uma prática de reparação.

Os aprendizados trazidos por esta autora possibilitam enxergar raça como uma categoria relacional entre branquitude e racializados, que atribui projeções pejorativas ao diferente e hierarquiza grupos racializados por meio de relações de poderes no cotidiano, nas vivências, atravessando instituições e perpetuando o racismo de modo estrutural. Por ser uma

dinâmica que se constitui nas ações individuais e no psicológico dos sujeitos brancos, o racismo pode ser desmantelado nas práticas individuais, se confrontado constantemente.

Delineada a categoria de raça que servirá para analisar imagens de pessoas em LDs, nos direcionaremos agora à constituição teórica de gênero utilizada em nossa pesquisa.

2.3.2 Gênero

Neste tópico abordaremos os vieses teóricos para compreender a categoria analítica de gênero. Para isso recorreremos aos ensinamentos da historiadora Joan Scott ([1989],1995), que propõe entendimentos sobre gênero que superem o senso comum, tanto na área do conhecimento da História como em outras áreas do conhecimento.

A historiadora destaca uma atenção especial aos sentidos e significados, tanto simbólicos como linguísticos sobre o conceito de gênero, ao afirmar que “aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, tem uma história” (SCOTT, 1995, p. 71). Em uma leitura do significado de gênero na perspectiva do dicionário online *Michaelis*³⁵, trata-se de um substantivo masculino, constando treze significações. Em seu sentido gramatical, é retratado como:

Categoria linguística que estabelece a distinção entre as classes de palavras, baseada na oposição entre masculino, feminino e neutro, animado e inanimado, contável e não contável etc.; estabelecida por convenção, essa distribuição das palavras nessas categorias pode ou não obedecer a noções semânticas, como, por exemplo, em galo/galinha, em que a oposição se sustenta na diferença de sexos, designando macho e fêmea, sendo as palavras, respectivamente masculina e feminina; entretanto, outras palavras podem permanecer alheias a tal critério distintivo, como, por exemplo, em lápis (masculino) e caneta (feminino) (MICHAELIS, 2021).

Scott relembra também que, “na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes” (1995, p. 72). Portanto, a significação de gênero variava conforme recortes sócio-históricos.

Nesse sentido, o conceito de gênero, para os movimentos feministas contemporâneos, significava “[...] uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”, em que se pautava a dimensão social “[...] das distinções baseadas no sexo” visando rejeitar o

³⁵ MICHAELIS. **Gênero**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/G%C3%Aanero/>. Acesso em: 07 mar. 2021.

“[...] determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”. O “gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade” (SCOTT, 1995, p. 72), que afetavam mulheres de diversas maneiras. E conclui que o aspecto relacional de gênero indica que é impossível pensar homem e mulher separadamente, logo, o uso analítico da categoria de gênero, refere-se às experiências de mulheres e homens, sendo que “[...] as analogias com a classe e a raça eram explícitas” (p. 73).

O interesse por essas categorias é situado na preocupação do(a) pesquisador(a) com uma história que incluía a fala dos(as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido da natureza de sua opressão, cujo objetivo era reconhecer que as desigualdades de poder estão delineadas, no mínimo, entre esses eixos de classe, raça e gênero, organizadores da sociedade. Este apontamento de Scott nos revela também que a escolha da interseccionalidade – que articula gênero, raça e classe – também estaria no bojo deste novo modo de interpretar a história. Logo, um dos objetivos da autora foi esclarecer gênero como uma categoria de análise, visto que em seu contexto, tanto gênero quanto raça não possuíam tal definição analítica.

A marginalização do conceito de gênero no campo historiográfico, como esclarece a autora, implicou na necessidade de uma ferramenta analítica para entender também as desigualdades que persistiam ou descontinuavam conforme o tempo, na medida em que não se limitasse à história das mulheres atreladas tanto ao sexo como à família. Por consequência, acabava por distanciá-las das conjunturas históricas, políticas e econômicas (SCOTT, 1995). Nessa direção, aponta que “isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes” (SCOTT, p. 74).

Deste modo, para a autora, o uso de gênero desloca concepções de homem e mulher, rejeitando explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação da mulher, por questões hormonais, ou de conceber filhos, ou pelos homens terem uma força muscular superior. Com isto, “gênero é segundo essa definição uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT 1995, p. 75), possibilitando dissociar papéis sexuais atribuídos, de práticas e características sexuais dos sujeitos.

As abordagens sobre o conceito de gênero elaboradas na historiografia buscavam delimitar um novo terreno dentro da historiografia, embora essa prática sempre recorresse a

ferramentas ou categorias de outros vieses teóricos, que muitas vezes não eram coesos, (SCOTT, 1995), como indicaremos a seguir.

Para a autora a primeira tentativa de conceituação de gênero foi um esforço das teóricas do patriarcado, que explicavam as origens das relações de subordinação e dominação em termos da diferença física, acabando por desviar da historicidade do gênero em si, assim como colocavam o sistema de gênero frente a outras organizações sociais, não relacionando com outros tipos de desigualdade.

O campo teórico do feminismo marxista também buscou conceituar gênero, partindo do entendimento da existência de imposição e/ou limitação de uma explicação “material”. Neste caso, o sistema de gênero é compreendido pela divisão sexual do trabalho. Para a autora, esse fato é entendido como insuficiente para explicar as desigualdades de gênero, pois “o gênero não tinha aí um status analítico independente e próprio” (SCOTT, 1995, p. 80).

Segundo a autora, outra tentativa de explicar questões ligadas ao gênero partiram das teóricas psicanalíticas. Estas reconhecem a necessidade de estudar a estruturação psíquica de identidade de gênero, que se inicia nos primeiros momentos de desenvolvimento do sujeito, considerando a complexa ligação entre a sociedade e uma estrutura psíquica persistente. Scott pondera que esse entendimento “[...] não deixa meios para ligar esse conceito (nem o indivíduo) a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (SCOTT, 1995, p. 81).

Uma segunda teoria pós-estruturalista, articulada pela linguagem – abrangendo as significações, pelas ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra –, entendia que esta construía noções de masculinidade e feminilidade. Destaca que as palavras são carregadas de sentido, atribuindo poder à masculinidade e desvalorizando a feminilidade, fomentando uma relação de oposição de feminilidades e masculinidades. O problema desta teoria se situaria no fato de “[...] universalizar as categorias e as relações entre masculino e feminino” (SCOTT, 1995, p. 83), não permitindo ambiguidades, além de que acaba por não conceber a realidade social como uma variável histórica, projetando uma intemporalidade. Em seu entendimento é importante, pois permite compreender que gênero não é simplesmente uma oposição binária não historicizada.

A autora utiliza essas interpretações teóricas para contextualizar sua construção de gênero enquanto uma categoria analítica para a História. Entender Gênero não deve ser uma busca pela sua origem única, deve-se observar os processos que o constitui, e identificar significados produzidos nas interações entre indivíduo e sociedade. Neste sentido, destaca

que “[...] devemos buscar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado” (p. 86).

A proposta de compreensão de gênero elaborada por Scott se constitui em uma ligação de duas proposições, a primeira é de que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (p. 86), não se trata, pois, de um binômio biológico sexual e sim de uma construção de percepções sociais sobre o que é ser homem e mulher. Esta proposição é constituída por quatro elementos, sistematizados no Quadro 2. Estes elementos nunca operam separadamente, embora não se apresentem simultaneamente.

Quadro 2 – Elementos implicadores na constituição de Gênero para Joan Scott

Simbólico	Os objetos construídos culturalmente carregam significações que evocam algum tipo de representação, que pode ser contraditória.
Normativo	Existem modos, conceitos, discursos, que visam normatizar interpretações dos símbolos, implicando em entendimentos dominantes do masculino e feminino como binários, contrastantes e antagônicos.
Político/ Intemporal	Há uma permanência das representações binárias de gênero, executada por meio de políticas, instituições e grupos sociais (família, estado, igreja, educação, meios de comunicação, mercado de trabalho).
Identidade subjéctiva	Compreender a historicidade da identidade da pessoa e, que essa é generificada por meio das interações e representações sócio-históricas dos gêneros.

Fonte: adaptado de Scott (1995, p. 86-88).

Estes elementos nos esclarecem e localizam mecanismos de como é constituído socialmente um ideal de homem e de mulher, e como eles inviabilizam outras leituras destes gêneros, assim como, até mesmo, outros gêneros.

A segunda proposição apresentada pela autora está ligada com a primeira e consiste em conceber que “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Nesse sentido, complementa ao explicar que:

[...] como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (p. 88).

Gênero é constituidor de poder, pois fornece formas de “[...] decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana.” Trata-se de reconhecer que, à medida que são investigadas analiticamente as formas de “ser” homem

ou mulher, entende-se que estas influenciam na construção de relações sociais, tornando-se perceptível “a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (p. 89). Sendo assim, a autora aponta que gênero é uma forma primária de significar as relações de poder, e, portanto, é uma categoria política, em que se formam igualdades e desigualdades.

A historiadora destaca que gênero é uma categoria dinâmica, nunca fixa. As atribuições das categorias homem e mulher mudam conforme os contextos temporais e espaciais, sendo “[...] ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado último e transcendentais; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou suprimidas” (SCOTT, 1995, p. 93).

A partir da conceituação de gênero proposta por Scott, poderemos analisar, na perspectiva de gênero, as imagens veiculadas pelos LDs, no sentido da normatização das relações de poder entre o masculino e o feminino. Inquieta-nos também identificar como são representadas as masculinidades e feminilidades racializadas e da branquitude com foco no pré e pós-abolição no Brasil, pois “[...] o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça” (1995, p. 93).

A empreitada sugerida pela autora é amparada pela interseccionalidade, como indicado por Akotirene (2019) ao afirmar que buscamos visualizar e interpretar as noções de homem e mulher como categorias distantes das universalizadas por uma lógica colonizadora, genereficando a raça e racializando o gênero.

Ao analisar as diferenças nas representações das imagens em nossos materiais, consideraremos as categorias de raça, gênero e interseccionalidade, amparados nas teorias de Kilomba (2019), Scott (1995) e Collins (2015). Identificaremos em que medida as imagens são apresentadas quanto a essas categorias e que opressões simbólicas podem ser veiculadas nos LDs, investigando a quem e como são significadas essas opressões, sobretudo nas narrativas históricas do pós-abolição no Brasil.

Apresentados nossos aportes teóricos, a seguir relataremos nossa metodologia de pesquisa e as ferramentas técnicas e de análise e levantamento de dados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos algumas ferramentas metodológicas que conseguiram nortear nossa fonte de pesquisa, o livro didático, e o problema de pesquisa, como são representados os sujeitos no processo abolicionista brasileiro, considerando as categorias de raça e gênero por meio das imagens veiculadas pelos livros didáticos de História.

As ferramentas metodológicas se pautaram na Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por John B. Thompson (2011). Segundo este autor, para pensar os processos metodológicos da HP é imprescindível atentar para a construção metodológica da HP, tendo em vista a análise prática das formas simbólicas³⁶, pois possuem uma construção significativa, que é carregada de elementos históricos e sociais, portanto deve ser interpretada com cautela no que diz respeito ao campo-objeto. Logo, consideramos duas características importantes do nosso material de análise, o livro didático (LD): deste material ser demasiadamente ideológico e ser um meio de comunicação de massa na e para as escolas brasileiras.

Todavia, antes de observarmos morfologicamente estas formas simbólicas, devemos considerar seu contexto sócio-histórico (THOMPSON, 2011), tendo em vista que as imagens nos livros didáticos estão colocadas em uma determinada posição, tanto nas capas como acompanhando os textos, articuladas com narrativas textuais produzidas por alguém, mas também selecionadas a partir de bancos de imagens, supervisionadas por alguma editora, avaliadas por algum sistema de regulamentação, e por último, impressa.

Nesse sentido, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) regulamenta diversos aspectos a serem verificados nos livros didáticos para então receber a aprovação. Por exemplo, a Resolução/CD/FNDE n. 2, de 12 de janeiro de 2011³⁷, sistematiza uma relação de conformidades que devem ser cumpridas no livro didático submetido por qualquer editora.

Se observarmos o Edital do Plano Nacional de Livro Didático de 2017³⁸, identificaremos uma vasta gama de critérios para aprovação ou exclusão dos LDs, que

³⁶ Aprendemos com Thompson (2011) que a materialização das formas simbólicas pode ter diferentes características. O autor concebe as formas simbólicas como materialização dos meios de comunicação em geral. No nosso caso, as formas simbólicas são os livros didáticos.

³⁷ BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n. 2, de 12 de janeiro de 2011.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3425-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-2-de-12-de-janeiro-de-2011>. Acesso em: 20 nov. 2020.

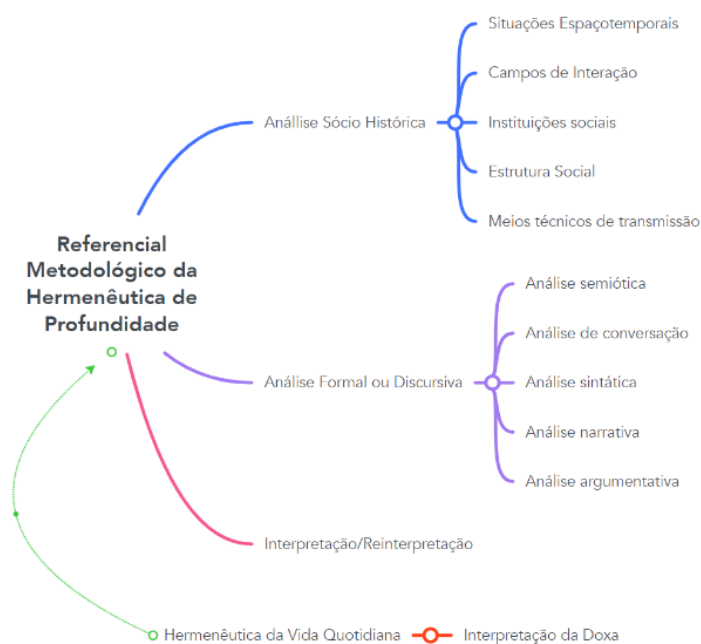
³⁸ BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em:

abrangem princípios avaliativos – pedagógicos, técnicos, de conteúdo, éticos e legais –, que perpassam por várias categorias, como a de raça e de gênero.

Se verificarmos os LDs, que atualmente são impressos a cada triênio, diversas características podem mudar a regulamentação para sua aprovação, as concepções teóricas das disciplinas no meio científico e educacional, concepções pedagógicas, a formação de quem produz esses materiais, e todas estas mudanças influenciaram na produção das formas simbólicas. Portanto, uma ferramenta de análise que consiga abraçar o aspecto volátil deste tipo de fonte de pesquisa será proveitosa.

Os objetos que a HP se propõe analisar, as formas simbólicas em mídias/meios de comunicação e na ideologia, estão localizados num campo pré-interpretado. Logo deve considerar interpretações de formas simbólicas feitas por sujeitos em sua relação campo-sujeito-objeto. Deve haver, portanto, pesquisa etnográfica preliminar³⁹, mas devido o objeto e fonte de nossa pesquisa serem livros didáticos, esse procedimento não se aplicará – visto os elementos da interpretação da *doxa* pouco afetarem na formação desta forma simbólica –, fato que não mudará o foco de análise da HP. A seguir, por meio da imagem, apresentamos o esquema proposto pelo autor sobre as etapas a serem seguidas na investigação da HP.

Imagem 1 – Esquema sobre a forma de investigação da Hermenêutica de Profundidade



Fonte: Thompson (2011, p. 366).

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 20 nov. 2020.

³⁹ Denomina de interpretação *doxa*, que interpreta opiniões, crenças, compreensões partilhadas no mundo social acerca da forma simbólica analisada. É o momento da pré-investigação da hermenêutica.

Essas três fases, expostas acima, são concebidas como: 1ª fase, a Análise sócio-histórica, que considera a relação espaço-tempo de fenômenos, os campos de interação, as instituições sociais, estruturas sociais e meios técnicos de transmissão; 2ª fase, a Análise Formal/Discursiva, que considera aspectos semióticos, de conversação, sintáticos, narrativos e argumentativos; e a 3ª fase como último processo de análise sobre o objeto da pesquisa, o processo de Interpretação/Reinterpretação.

O desempenho do desenvolvimento da pesquisa que recorre à teoria da HP não depende exclusivamente de suas fases. Thompson (2011, p. 365-366) defende que “a maneira como essas três fases de análise são mais eficientemente aplicadas na prática, dependerá do pesquisador.” Embora sejam essenciais, essas fases não buscam a rigidez, visto a vasta amplitude de entendimentos sobre forma simbólica e da abordagem aplicada pelo pesquisador.

A proposta para a primeira fase, a análise sócio-histórica, é extremamente necessária, pois as formas simbólicas não existem no vácuo, elas estão sustentadas em condições sociais e históricas, nos seus processos de produção, circulação e recepção (THOMPSON, 2011). Tecnicamente, para realizar tal análise, o enfoque ocorre em quatro aspectos básicos de contextos sociais. O primeiro deles é as *situações espaços temporais*, que é onde as formas simbólicas são produzidas (faladas, narradas e ilustradas) e recebidas (lidas, ouvidas e vistas). Trata-se do recorte histórico e local da fonte, em nosso caso, da produção e circulação dos livros didáticos, em que abordaremos a formação das instituições fomentadoras/reguladoras de LDs no Brasil (THOMPSON, 2011).

Outro nível a ser considerado nesta primeira fase é o de *Instituições Sociais*, que se refere ao momento de compreender os “conjuntos relativamente estáveis de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles” (THOMPSON, 2011, p. 367). Na presente pesquisa, as instituições observadas é o PNLD, filiado ao FNDE/Ministério da Educação, uma vez que realiza os editais de regulamentação, aprovação e fomento de LDs, a organização dos triênios e de categorias de LDs; os Guias de Seleção de LDs; e a distribuição dos LDs para as escolas brasileiras.

Outro nível da Análise Sócio-Histórica se refere às *estruturas sociais*, compondo “[...] às assimetrias e diferenças relativamente estáveis que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação” (THOMPSON, 2011, p. 367). Em nossa pesquisa entendemos a estrutura social como o governo, o estado e a indústria editorial de livros didáticos, e suas relações na dinâmica de produção de LDs no Brasil.

A 2ª fase da HP, denominada de *Análise Formal/Discursiva*, refere-se ao movimento de analisar elementos internos das formas simbólicas. Adentra-se nas complexidades para além da conjuntura, das normas e recursos em que a forma simbólica se constitui. Neste procedimento existem diversas formas de análise, porém não há obrigatoriedade em utilizar todas, variando conforme as necessidades analíticas do objeto da pesquisa. Para Thompson (2011), as formas simbólicas buscam comunicar algo, e este objetivo está circunscrito ao seu contexto sócio-histórico. Para esta fase, na qual objetivamos analisar as imagens dos LDs, recorreremos a uma análise formal, empregando a Análise de conteúdo (AC), teoria de Laurence Bardin (2016), articulada à análise semiológica de Gemma Penn (2002) e os manuais de análise de LDs criados por Flúvia Rosemberg (1985), adaptados por Neide Cardoso de Moura (2007) e readaptados visando o problema desta pesquisa (podem ser encontrados nos anexos B e C).

Selecionamos a AC de Bardin (2011), pois esta busca interpretar a mensagem dentro de um documento, dispondo de procedimentos que perpassam a seleção dos materiais para análise, levantamento de indicadores e índices, criação de categorias, tratamento dos dados levantados e a interpretação deles. Sobre esta teoria, explicaremos a seguir.

Destaca-se que a AC reconhece as condições contextuais do emissor e receptor da mensagem, como a situação econômica, social, cultural, histórica, grau de competência para desvendar códigos e a ideologia. Sobretudo, ela deve possibilitar uma relevância teórica, ou seja, a observação da análise deve ser empregada com sensibilidade por algum viés escolhido pelo pesquisador. Assim, possibilita-se realizar a comparação e classificação das mensagens: compreendendo semelhanças e diferenças, por meio de um julgamento comparativo; e abstraído o significado e sentido das mensagens, agrupando-as nas categorias inferidas (FRANCO, 2008, p. 19-21). A AC, segundo Bardin, (2016), divide-se em três partes: a *Pré-Análise*, a *Exploração do Material* e o *tratamento dos resultados, a inferência e interpretação*.

Na *Pré-análise*, é o momento de organizar e construir as primeiras impressões sobre o material e o problema de pesquisa, centrando-se em: escolher os documentos que serão submetidos à análise; formular hipóteses e objetivos; e formar indicadores que fundamentem a interpretação final. Neste momento são realizados alguns procedimentos apresentados a seguir.

O primeiro, nominado de *Leitura Flutuante*, é estabelecido um contato com os documentos, realizando impressões e orientações conforme se aprofunda processualmente no documento. Assim, paulatinamente, formam-se hipóteses de teorias adaptadas ao material e

possíveis aplicações. Em nossa pesquisa, a leitura flutuante consistiu em visualizar brevemente os LDs selecionados, verificando a organização destas obras didáticas, seus autores, a abordagem histórica, e como o livro é apresentado. Também observamos os critérios de aprovação de LD dispostos nos editais do PNLD e as análises e resenhas do Guia do PNLD. Essa leitura flutuante contribuiu para o desenvolvimento da primeira fase da HP, o contexto sócio-histórico.

Por segundo, temos a *Escolha de documentos*. Nesta deve-se delimitar o universo de documentos analisados, que podem ser realizados a priori, por meio dos objetivos da pesquisa, ou posteriormente, de acordo com as necessidades das fontes analisadas. Assim, identificam-se documentos que forneceram informações para tal objetivo e, especialmente, delimitam um *Corpus*⁴⁰ (BARDIN, 2016). Em nossa pesquisa, os documentos são constituídos por um LD de história do oitavo ano do ensino fundamental II de cada triênio do PNLD, totalizando quatro livros, dos quais buscamos, na seleção, não repetir obras de uma mesma editora, na medida em que fosse possível encontrá-los⁴¹.

Para delimitar o corpus é necessário um conjunto de regras que devem ser seguidas, sendo elas: *Exaustividade*, *Representatividade*, *Homogeneidade* e *Pertinência* (BARDIN, 2016). Estas, são apresentadas e sistematizadas no quadro 3.

Quadro 3 – Relação de Regras de delimitação do Corpus

Regra de Exaustividade	Identificar todos os elementos, eles não podem ser excluídos independente da razão (BARDIN, 2016, p. 126).
Regra de Representatividade	Considerar que a análise tem a possibilidade de ser desenvolvida por meio de uma amostra, desde que o material convenha para tal e venha do universo inicial. No caso ela generaliza todo o material. Por ser amostragem, é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra (BARDIN, 2016, p. 126-127).
Regra de Homogeneidade	Considerar que os documentos retidos devem ser homogêneos, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar singularidade fora desses critérios. Regra utilizada para obter resultados globais ou comparar resultados individuais. Em casos de material único, não há um sentido nesta regra (BARDIN, 2016, p. 128).
Regra de Pertinência	Considerar que os documentos devem ser adequados enquanto fonte de informação, correspondendo ao objeto (BARDIN, 2016, p. 128).

Fonte: adaptado de Bardin (2016, p. 126-128).

⁴⁰ Segundo Bardin (2016, p. 126): o Corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição implica, muitas vezes, em escolhas, seleções e regras.

⁴¹ O PNLD tem uma política de descarte e reciclagem desses materiais, este fato limitou, em certa medida, encontrar uma maior variedade de LDs. A fase de escolha das fontes desta pesquisa ocorreu no auge da Pandemia do COVID-19.

A regra da exaustividade e da homogeneidade abrangerá os documentos e livros que compuseram os PNLDs de 2011, 2014, 2017 e 2020 do ensino fundamental, contabilizando doze (12) materiais de análise, sendo esses, oito (8) documentos: quatro (4) editais de seleção e aprovação de LD; e quatro (4) guias do PNLD. E quatro (4) livros didáticos.

A regra da pertinência é aplicada para a seleção dos LDs dos volumes do oitavo ano, pois são nestes em que se trata do recorte histórico do processo de abolição da escravidão no Brasil. Já a regra de representatividade é aplicada conforme nosso foco de análise: todas as imagens que retratem pessoas das obras escolhidas, atentando aquelas situadas em nosso recorte histórico. A preparação do Material consistiu na organização dos livros didáticos, das imagens disponíveis neles, e dos editais dos PNLDs respectivos.

O segundo momento da AC, a *Exploração do Material*, consiste em aplicar decisões sistemáticas com base nos procedimentos anteriores, realizando “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131), possibilitando dois momentos, a codificação e a categorização.

A *Codificação* implica em um processo de transformar os dados brutos por meio de: recortes (escolha das unidades); agregação (escolha das categorias); e enumeração (escolha de regras de contagem). Com isso, permite-se atingir a representação do conteúdo ou de sua expressão a partir da escolha de unidades, enumeração e categorias (BARDIN, 2016).

Já a *Categorização*, segundo Bardin (2016, p. 147), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia, com os critérios previamente definidos”. Para realizá-la, pode-se recorrer a diversas ordens, como: semântica, por meios temáticos; sintáticas, por meio de verbos e adjetivos; léxicos, de acordo com sentido das palavras; expressivos, por meio de linguagens não verbais, como em nossa pesquisa (BARDIN, 2016).

O último procedimento da AC, o *Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação*, é definido a partir da apropriação dos resultados brutos e realização de operações estatísticas ou operações mais complexas, a fim de estabelecer quadros de resultados, que revelaram informações fornecidas pela análise, possibilitando propor inferências subsidiadas pelos objetivos, hipóteses e referenciais teóricos da pesquisa (BARDIN, 2016).

Outra metodologia utilizada foi a escolha da teoria de Gemma Penn (2002), a Análise Semiológica (AS). Justifica-se o seu uso, uma vez que busca explicitar conhecimentos culturais em um objeto imagético (por meio da semiologia) em que interpretaremos o

significado deste, por meio de uma identificação detalhada das facetas do material imagético, transportando o “visual” do material para o argumentativo.

Para explicar esta teoria é necessário entendermos a semiologia como um conceito baseado na perspectiva da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure. Trata-se de uma ferramenta conceitual que proporciona ao analista um conjunto de instrumentos para a compreensão e interpretação de sistemas linguísticos. Estes, por meio de signos e seus modos – regras e relações –, produzem uma conjunção de um significante (ou uma imagem acústica) e um significado (conceito ou ideia). Desse modo, a AS possibilita compreender o sentido produzido por estes sistemas linguísticos (PENN, 2002). É por meio da semiologia, amparada em nossos referenciais teóricos, que será verificada em que medida raça e gênero foram representados nas imagens selecionadas dos LDs.

Logo, a linguagem e a imagem não estão desassociadas no campo da análise semiológica, formando, sim, uma interdependência. As imagens, por exemplo, dependem do status⁴² dos objetos nela, por meio da palavra, para extrair seus significantes e então nomear os significados (PENN, 2002).

A autora descreve que, ao tratarmos de imagens, o significante sempre aponta para um significado, já o significado não é redutível ao seu meio de expressão. Com isso, a palavra e a imagem se diferem, visto o potencial polissêmico e ambíguo da imagem; e a concomitância dos signos na imagem, pois não há um trajeto definido e necessariamente uma relação ordenada temporalmente⁴³.

Para entender os níveis de significação das imagens deve-se identificar os conhecimentos de denotação (linguísticos e antropológicos), conotação (culturais ou léxicos⁴⁴) e o mito (um meio que uma cultura naturaliza ou invisibiliza suas próprias normas e ideologia) (PENN, 2002), para, assim, desviar-se de possíveis interpretações pautadas no senso comum.

As imagens dos livros didáticos de História são repletas destes níveis interpretativos, pois ora estão expressas por meio de fotografias monocromáticas ou coloridas, ora em ilustrações atuais ou de época, e até mesmo em obras de arte. Identificar esta variedade de imagens implica na compreensão do sentido destes sistemas de signos, uma vez que são carregadas de elementos culturais e históricos de quem as produziu, de quem as selecionou e

⁴² Penn (2002) utiliza o termo ancorar para definir esta dinâmica. No nosso objeto de análise, o LD, signos linguísticos ancorados pelas imagens são as legendas, caixas de diálogos, questões voltadas às imagens.

⁴³ Para Penn (2002), signo linguístico ancorado ao signo imagético pode trazer uma ordenação temporal para interpretação, produzindo uma nova significação. A legenda em LDs é um exemplo desta dinâmica.

⁴⁴ Para Barthes (1964, p. 46 apud PENN, 2002, p. 324): “[...] uma porção do plano simbólico (da linguagem) que corresponde a um conjunto de práticas e técnicas”.

para quem irá lê-las. A autora organiza a AS dividindo-a em: *Escolha do material* (faz-se a seleção das imagens a serem analisadas.); *o inventário denotativo*; *os níveis altos de significação*; *momento de parada de análise*; e o *relatório*.

No segundo procedimento de análise, *Inventário denotativo*, serão identificados os elementos dos materiais selecionados, podendo listar estes ou realizando notas, a fim de delinearlos completamente, identificando detalhadamente (PENN,2002). Embora a explicação da autora seja direcionada a propagandas e materiais comerciais semiológicos, nosso material de análise, o LD, possui essa relação imagem-texto, assim como apresenta um sentido – pedagógico e ideológico – a ser construído com esses signos. Portanto, identificar os elementos denotativos é imprescindível e aplicável a este material.

No terceiro momento, *os níveis mais altos de significação*, é aplicado um inquérito a cada elemento identificado no *Inventário donativo* – em outras palavras, construiremos perguntas para interpretar o que cada elemento significa (PENN, 2002).

Nominado de *parada de análise*, neste quarto momento, realiza-se a retomada da análise do objeto semiológico em sua totalidade, pois há a possibilidade de “[...] descobrir uma nova maneira de ler uma imagem, ou um novo léxico, ou um sistema referente, para aplicar à imagem” (p. 331-332). Trata-se de considerar que o processo de análise do objeto semiológico é sempre passível de ser esmiuçado, encontrando outras significações.

O último momento, o *Relatório*, são apresentados os resultados das análises semiológicas. Não se presume um modo único de se fazer, variando conforme a preferência do analista, podendo-se usar tabelas, textos discursivos e outras formas (PENN, 2002).

Portanto, ao realizar esta análise semiológica, e, interpretando essas imagens em Livros Didáticos de História, revelaremos o explícito, mas sobretudo o implícito veiculado por elas. Assim, almeja-se, em articulação com a HP e AC, enunciar as imagens veiculadas com o objetivo de desnaturalizar as desigualdades de raça e gênero, que fomentam discriminações em práticas individuais e coletivas que se perpetuam estruturalmente na sociedade brasileira.

Decorrida a apresentação das ferramentas metodológicas para operar a segunda fase da HP, retomamos para a terceira fase, a *Interpretação/Reinterpretação*. Esta possibilita a superação de uma perspectiva hermenêutica fechada, pois se reinterpreta a forma simbólica situada no viés teórico e na primeira fase da HP. Assim, evidenciam-se eventuais contradições de forma crítica e reflexiva sobre o significado e sentido veiculado pela forma simbólica (THOMPSON, 2011).

Ao oportunizar reinterpretar o interpretado, Thompson (2011, p. 377) admite a possibilidade de um conflito de interpretações, todavia não se trata de um problema, pois é uma característica própria do ato de interpretar, num viés crítico.

Após a apresentação da metodologia aplicada nesta pesquisa, na trajetória a seguir apresentamos o levantamento bibliográfico desenvolvido.

3.1 OUTRAS TRAJETÓRIAS: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS PRÓXIMAS AO PROBLEMA DE PESQUISA (2010-2020)

Apresentamos um levantamento sucinto referente às pesquisas brasileiras direcionadas ao nosso problema de pesquisa: como se constituem as representações em imagens nos LDs de História sobre pessoas, considerando raça e gênero nos conteúdos de História referentes ao processo da abolição da escravidão no Brasil? Tem-se o LD como tema e objeto de pesquisa, abordando-se as temáticas da interseccionalidade e do pós-abolição.

Para este procedimento, recorremos a quatro bancos de dados, sendo eles: o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e o arquivo de Anais da Associação Nacional dos Professores e Universitários de História (ANPUH).

Para encontrar e identificar pesquisas relevantes para nossa pesquisa, selecionamos o recorte temporal dos anos de 2010 a 2020, e utilizamos os descritores dependentes do descritor central, *Livro Didático*, sendo eles: Livro didático e Raça; Livro Didático e Gênero; Livro Didático, Gênero e Raça; Livro Didático, História, Gênero e Raça; Livro Didático e Etnia; Livro Didático e Racismo; Livro Didático e Machismo; Livro Didático e Discriminação; Livro Didático e Pós-abolição; Livro Didático, Imagem, Raça e Gênero; Livro Didático, Representação, Raça e Gênero.

Dentre os repositórios citados anteriormente, selecionamos apresentar primeiramente o da CAPES, pois encontramos um maior número de pesquisas que atendem nossos interesses, considerando o problema de pesquisa, tema e objeto.

3.1.1 Repositório da CAPES

Nosso primeiro repositório de pesquisas, o Periódico da CAPES, teve seu início na década de 1990⁴⁵, visando auxiliar a pós-graduação brasileira no acesso a informações científicas internacionais. Moldando-se conforme o passar dos anos, o Portal online mostrou-se uma alternativa viável quanto à aquisição dos periódicos impressos⁴⁶. No quadro 4, é possível observar o número de trabalhos encontrados, considerando nossos descritores.

Quadro 4 – Relação quantitativa de trabalhos acadêmicos encontrados no repositório da CAPES

Descritor	Artigo	Livro	Total
Livro Didático	2085	50	2487
Livro Didático e Raça	59	23	128
Livro Didático e Gênero	309	36	345
Livro Didático, Gênero e Raça	48	20	68
Livro Didático, História, Gênero e Raça	45	20	65
Livro Didático e Etnia	40	12	52
Livro Didático e Discriminação	63	14	77
Livro Didático e Racismo	49	13	62
Livro Didático e Machismo	7	0	7
Livro Didático e Pós-Abolição	3	2	5
Livro Didático, Imagem, Raça e Gênero	24	15	39
Livro Didático, Representação, Raça e Gênero	26	17	43

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

É perceptível também que, quando adicionamos os descritores gênero e/ou raça, há uma redução significativa de trabalhos. Visualizando apenas os artigos científicos, identificamos uma maior quantidade de resultados quando combinado o descritor gênero com livro didático, em comparação à combinação livro didático e raça. Todavia, ressaltamos que encontramos muitos trabalhos com outras utilizações da palavra gênero, como ocorre nas áreas do conhecimento como literatura, biologia e língua portuguesa.

Ao utilizarmos de forma articulada os descritores *raça*, *gênero* e *livro didático*, obtivemos resultados mais precisos para o levantamento bibliográfico desta pesquisa. A utilização de outros descritores, expostos no quadro 4, serviram para: identificar trabalhos que pautassem as violências de gênero e raça (*machismo* e *racismo*); possíveis trabalhos que não

⁴⁵ CAPES. Periódicos da CAPES/MEC, 2020. **Histórico**. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=157. Acesso em: 15 dez. de 2020.

⁴⁶ CAPES. Periódicos da CAPES/MEC, 2020. **Missão e Objetivos**. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=144. Acesso em: 15 dez. 2020.

recorressem à categoria de raça, mas sim *etnia*; trabalhos que pautassem o conceito de *pós-abolição* em LDs, que são raros.

Embora haja certa notoriedade sobre livros didáticos na produção científica nacional, o periódico CAPES revela que considerando dimensões representativas, imagéticas, narrativas e/ou discursivas acerca de pessoas e seus locais sociais (como gênero, raça, classe social, etnia, sexualidade, entre outros marcadores identitários) em LDs, percebemos uma baixa incidência de pesquisas científicas. Tal informação é preocupante, especialmente se considerarmos os aspectos do LD apresentados nos capítulos anteriores; as dinâmicas de formação de mensagem dessa forma simbólica; e a importância dos debates que perpassam gênero e raça dentro do Ensino de História, sobretudo em LDs. Por outro lado, estes dados também acabam sinalizando a pertinência desta pesquisa.

3.1.2 Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) diz respeito a uma das opções de repositório investigadas em nossa pesquisa, sendo criada no ano de 2002⁴⁷ com o intuito de contribuir para uma maior visibilidade da produção científica brasileira. Para isso, a BDTD reúne produções de teses e dissertações brasileiras e disponibiliza-as digitalmente, facilitando o acesso a informações para interesses científicos, tecnológicos e para a sociedade.

Destacamos outra intencionalidade da criação deste repositório, visto que “a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação” (BDTD, 2020)⁴⁸, ou seja, para além de uma ferramenta de busca e disseminação da produção nacional deste conhecimento, é um meio de controle do estado para com a produção científica.

Conforme apresenta o quadro 5, no acervo da BDTD encontramos duas mil e quatrocentos e oitenta e sete pesquisas relacionadas ao nosso descritor principal.

Quadro 5 – Relação quantitativa de trabalhos acadêmicos relacionados à temática do trabalho com cada um dos descritores

Descritor	Tese	Dissertação	Total
Livro Didático	464	2169	2487

⁴⁷ BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2020. **Histórico**. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em: 16 dez. 2020.

⁴⁸ BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2020. **O que é?** Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 16 dez. 2020.

Livro Didático e Raça	8	48	128
Livro Didático e Gênero	78	377	455
Livro Didático, Gênero e Raça	1	12	13
Livro Didático, História, Gênero e Raça	0	8	8
Livro Didático e Etnia	0	2	2
Livro Didático e Racismo	2	28	30
Livro Didático e Machismo	0	2	2
Livro Didático e Discriminação	1	15	16
Livro Didático e Pós-Abolição	1	1	2
Livro Didático e Imagem	7	9	18
Livro Didático, Imagem, Raça e Gênero	0	6	6
Livro Didático e Representação	3	7	10
Livro Didático, Representação, Raça e Gênero	0	3	3

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Neste levantamento, identificamos uma maior quantidade de pesquisas de dissertação do que de teses, que utilizam o descritor principal Livro Didático no período de 2010 a 2020, expressando um número significativo. Ao combinar com os descritores secundários, *Raça* e *Gênero*, o número de pesquisas é reduzido drasticamente, havendo uma maior quantidade de pesquisas com o descritor Gênero. Ao combinar estes três descritores, obtemos apenas uma tese e doze dissertações, indicando uma carência de pesquisas que considerem as categorias que nos propomos. Se somados a um quarto descritor – *História* –, os números se assemelham, ou seja, as poucas pesquisas se concentram em LDs do componente curricular de História.

Para este levantamento utilizamos também o descritor *Etnia* em conjunto ao descritor *Livro Didático*, com intuito de revelar pesquisas que não recorressem ao termo raça. Neste caso, permaneceram resultados já identificados anteriormente.

Utilizamos também o descritor *Livro Didático* junto a outros dois descritores que indicam consequência de opressões, hierarquizações, discriminações, violências e/ou preconceitos que perpassam nossa sociedade de diversas maneiras quando consideradas as categorias de raça e gênero: *Racismo* e *Machismo*. Quantitativamente, indicou-se uma maior presença na primeira combinação, o que pode indicar também uma maior preocupação das pesquisas em LDs quanto ao racismo em comparação ao machismo, o que soa contraditório, visto que há mais pesquisas que abordem gênero.

Todavia, se considerarmos que há um volume maior de pesquisas sobre livros didáticos e o descritor gênero, ao invés de raça, suscita o questionamento: por que há esta diferença? Provavelmente devido a combinação de três elementos: a categoria gênero é utilizada em diversos contextos, podendo ser utilizada na Biologia quando tratado de espécies da fauna e flora, assim como também na língua portuguesa e na literatura; Gênero, como categoria analítica e sócio-histórica em pesquisas científicas, é utilizado para analisar outros

tipos de violências ao humano, como o sexismo, homofobia e transfobia; a lei 10.639/2003, que também visa combater o racismo implica diretamente nas políticas educacionais, incluindo o PNLD, por consequência nas pesquisas voltadas a LDs.

Ao utilizarmos o descritor *Pós-Abolição* em conjunto ao descritor *Livro Didático*, encontramos apenas dois trabalhos, revelando uma emergência em pesquisas dentro da área do pós-abolição direcionadas ao ensino de História e LDs. Ou seja, as discussões do Pós-Abolição ainda estão apenas no campo historiográfico, confirmando a pertinência para contribuições pedagógicas e historiográficas desta pesquisa.

Combinado ao nosso descritor central e os descritores secundários, utilizamos as palavras-chave *Imagem* e *Representação*, com o intuito de assegurar uma verificação profunda de pesquisas que tragam discussões valorosas a nossa pesquisa, visto que o foco de análise não está nos recursos textuais dos livros didáticos, mas sim nas narrativas visuais. Percebeu-se que boa parte destas consideram imagem ou representação de alguma forma.

3.1.3 Repositório da ANPED

Outro repositório investigado foi o de anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Criada em março de 1978⁴⁹, a ANPED é uma organização atuante e influente na luta pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, tendo maior expressão no ambiente acadêmico científico, visto que se trata de uma entidade voltada a programas de pós-graduação stricto sensu em educação.

Para o levantamento bibliográfico, recorreremos a publicações das Reuniões da ANPED, localizadas nos *GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais*, e no *GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação*, durante o recorte temporal já especificado.

O *GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais*, criado no ano de 2001, “é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negras e não-negras, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico-Raciais e Educação” (ANPED, 2020)⁵⁰, e buscou possibilitar um espaço para debates, posicionamentos político-acadêmicos e pesquisas em relação a diversas correntes teóricas e epistemológicas étnico-raciais. Abaixo, temos o quadro 6, que apresenta os resultados de trabalhos localizados neste GT.

⁴⁹ ANPED. **Sobre a ANPED**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 18 dez. 2020.

⁵⁰ ANPED. **GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 18 dez. 2020.

Quadro 6 – Relação quantitativa de anais totais no *GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais* de nossa pesquisa

Ano	Publicações nos Anais do GT 21	Publicações referentes a nossa pesquisa
2010	13	1
2011	30	1
2012	22	1
2013	19	1
2015	30	1
2017	23	0
Total	137	5

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Dos cento e trinta e sete trabalhos publicados no GT 21, representados no quadro 6, identificamos cinco trabalhos pertinentes a nossa pesquisa. Os estudos que imbricam Livro Didático pensando as relações étnico-raciais representam uma porcentagem tímida de 3,65%.

O *GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação*⁵¹, criado em 2003 – após 30 anos da criação da ANPEd –, consolida-se como um espaço que de fato permite uma melhor circulação de pesquisas que perpassam esta temática na Pós-graduação:

Os muitos grupos e núcleos de pesquisa ligados aos estudos de gênero, de sexualidade e de educação sexual existentes nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação do País, dispersos e distantes uns dos outros, passavam a ter o GT 23 como um ponto de referência; aqueles pesquisadores/as e estudantes que, isoladamente, desenvolviam investigações ou ensaiavam práticas pedagógicas focadas nessas temáticas eram estimulados, agora, a buscar na Anped parceiras/os para o diálogo e para o debate teórico (ANPEd, 2020).

O quadro (7) a seguir informa os dados quantitativos das pesquisas encontradas neste repositório:

Quadro 7 – Relação quantitativa de anais totais no *GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação*

Ano	Publicações nos Anais do GT 23	Publicações referentes a nossa pesquisa
2010	15	0
2011	15	0
2012	17	0
2013	17	1
2015	21	0
2017	26	1
Total	101	2

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

⁵¹ ANPEd. **GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%A2nero-sexualidade-e-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 dez. 2020.

Dentre os cento e um trabalhos existentes no GT 23, representados no quadro 7, identificamos apenas dois trabalhos que, percentualmente, corresponde a 3,03% dos trabalhos produzidos. Sendo assim, novamente, as pesquisas inseridas em um GT da ANPEd sobre LDs são minoritárias.

3.1.4 Repositório da ANPUH

Direcionamo-nos aos trabalhos encontrados no repositório digital de anais⁵² da Associação Nacional de História (ANPUH), visando investigar as pesquisadas de historiadores sobre tal tema neste contexto, devido ao fato de tratarmos das obras de História em específico.

Em seu regime estatutário⁵³, a ANPUH se apresenta como uma associação civil e científica, que considera, como princípio ético, “a indistinção quanto à etnia, ao credo religioso, à orientação sexual e à convicção política”, indicando uma preocupação político-social que perpassa nossas categorias de análise – gênero e raça.

Assim como na ANPEd, a ANPUH é configurada em várias instâncias de verificação de trabalhos produzidos, mas também de grupos de trabalho⁵⁴. Ao todo, somam-se 24 grupos, todavia, no repositório, não há uma divisão entre trabalhos desenvolvidos em cada grupo, sendo necessária uma pesquisa em todo o repositório.

O levantamento revelou que dos oito mil e quinhentos e quarenta e um trabalhos existentes, apresentados no quadro 8, encontramos onze trabalhos pertinentes para nossa pesquisa.

Quadro 8 – Relação quantitativa de anais da ANPUH relacionados à temática do trabalho com os descritores

Ano	Publicações de pesquisas no evento	Trabalhos que abrangem os descritores	Trabalhos pertinentes à pesquisa
2011	3271	14	2
2013	2553	25	3
2015	1827	13	2
2017	1207	10	4
Total	8541	62	11

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

⁵² ANPUH. **Anais dos Simpósios**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais>. Acesso em: 2 jan. 2021.

⁵³ ANPUH. **Estatuto da Associação**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/estatuto-da-associacao>. Acesso em: 2 jan. 2021.

⁵⁴ ANPUH. **Grupos de Trabalho**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/grupos-de-trabalho/atividades>. Acesso em: 2 jan. 2021.

Apresentado o levantamento quantitativo destes quatro repositórios de produções científicas, afirmamos uma evidente baixa frequência de pesquisas voltadas ao LD e direcionadas ao nosso tema de pesquisa.

Dentre este pequeno montante de pesquisas (50) de 2010 a 2020 identificadas como próximas a esta pesquisa de dissertação (disponíveis no anexo A), realizou-se uma leitura sobre essas, buscando compreendê-las, atentando para suas problemáticas, trajetórias e resultados. De modo geral, percebe-se que elas: abordam uma ou mais das categorias teóricas de nosso trabalho científico, utilizando também outras categorias, como ideologia, currículo, colonialismo, decolonialismo, sexualidade, corpo e identidade; variam quanto ao foco de análise no LD, direcionando-se diretamente aos textos, intercalando entre textos e imagens, realizando análises de conteúdo ou do discurso; são diversas no que concerne às áreas de conhecimento dos LDs escolhidos para análise; possuem recortes e abordagens teóricas e metodológicas diferenciadas.

Embora as problemáticas destas pesquisas sejam distintas e objetivem resultados que podem convergir ou dessoar, é perceptível alguns resultados em comum. De modo geral, há um consenso entre pesquisadores sobre um visível atraso no que concerne a abordagem de assuntos que perpassam identidades e desigualdades nos LDs em comparação ao avanço dos debates no meio acadêmico, científico. Embora o processo de escolha e produção de LD no Brasil tenha avançado em aspectos técnicos, e quiçá em aspectos didático-pedagógicos, ainda se encontram certas limitações na forma como são apresentados os conhecimentos teóricos e as problemáticas voltadas à formação da cidadania.

Ao observar as proximidades e distanciamentos destas pesquisas, no que se refere aos problemas e resultados, percebemos três grupos de trabalhos. Todas as referências podem ser encontradas no anexo A.

Há grupos de pesquisadores que estão direcionados a observar a temática de gênero como um todo, questionando os estereótipos hegemônicos e desigualdade de gênero e/ou sexualidade, indicando também um desequilíbrio quantitativo de gênero (ALTMANN *et al.*, 2015; DA SILVA *et al.*, 2016; OLIVEIRA, 2016; RODRIGUES e DALCIN, 2017; DE SOUZA, 2018; CARDOSO, 2013; MARQUES, 2011; MARQUES e ALBUQUERQUE, 2019; DE MORAES, 2015; CELESTINO, 2016; MARTINS e MATOS, 2013; PORTATZ; DE SENNA, 2013; SILVA, 2017; SILVEIRA e MOREIRA, 2011). Há também pesquisas que buscam se aprofundar nas temáticas que perpassam a sexualidade e o corpo, questionando a

heteronormatividade compulsória e quais corpos são visibilizados (COSTA e MENDES, 2016; COUTINHO e RODRIGUES, 2016; ABUD e TEIVE, 2015; SILVA, 2011).

Identificou-se um grupo de pesquisadores que exploram as implicações e dinâmicas em torno da lei 10.639/2003 e/ou 11.645/08 no ensino de história em LDs, pautando questões que atravessam as categorias de raça e/ou etnia, visando o combate ao racismo (GONÇALVES, 2016; LONGO, 2017; ROZA, 2014, 2017; SANTOS e MACIEL, 2020; RIBEIRO, 2011; MÜLLER, 2015; DA SILVA, 2013; NOBRE, 2015; DE SOUZA, 2015; MONTEIRO, 2017). Igualmente, encontramos estudos que abordam raça nos LDs, que dialogam com os efeitos da colonialidade do ensino para com o racismo, investigando suas consequências nas identidades raciais, em especial, as negras e indígenas (DE OLIVEIRA, 2017; LONGO, 2017; ENEVAN, 2016; DA COSTA, 2017; LEÃO, 2019; NASCIMENTO, 2010; DOS SANTOS, 2011, 2012; PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013; DE SOUZA, 2015; DE SOUZA, 2017).

Encontramos também pesquisas que constroem abordagem ou viés interseccional, observando questões de raça e gênero, visando a descolonização das identidades e dos sujeitos nos LDs (PEREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2018; SILVA *et al.*, 2019; CASTRO e MIGUEL, 2019; SANTOS, 2013; GEORGETTE, 2015; MONTEIRO, 2016; SILVA, 2016; DOS SANTOS, 2017; FRANÇOSO, 2017; OLIVEIRA, 2019), havendo aquelas que explorem com maior profundidade a categoria de classe neste viés interseccional (DAMBRÓS, 2016; CELESTINO, 2016).

Devido à problemática e os referenciais teóricos do presente estudo, identificamos que nossa pesquisa tem uma maior proximidade com o último grupo, embora salientemos que esta dialogue, possua abordagens ou construa resultados próximos aos trabalhos acadêmicos dos três outros grupos de pesquisa. Na trajetória a seguir, relataremos a primeira parte de nosso procedimento metodológico amparados na HP de Thompson (2011).

4 PAISAGENS DA TRAJETÓRIA: CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Neste capítulo, discorreremos sobre o contexto sócio-histórico da forma simbólica abordada nesta pesquisa, o LD, constituindo como a primeira parte da HP (THOMPSON, 2011), a análise sócio-histórica. Aqui, observaremos as trajetórias e locais do LD, que perpassam por políticas públicas e dinâmicas mercadológicas deste meio de comunicação de massa.

Para isso, buscamos compreender as seguintes dimensões desse material didático: as relações espaciais e temporais da produção e circulação de nossas fontes; os campos de interações desta; as instituições sociais que orientam, articulam e regulamentam a produção e circulação dos LDs; as estruturas sociais que possibilitam, em termos materiais, a produção dos LDs; e os meios técnicos que as instituições utilizaram para a produção, verificação e circulação dos LDs.

Em outras palavras, temos como intuito, neste momento, investigar e conhecer os parâmetros institucionais e legais para a inserção do livro didático na educação básica no Brasil. Assim, identificando como sua distribuição se configurou e transformou-se ao longo deste processo, pretende-se, a partir disso, identificar como é delimitado o uso de recursos imagéticos em LDs do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para esta tarefa, recorreremos aos documentos dos editais do PNLD de 2011, 2014, 2017 e 2020, bem como às referências que constam na bibliografia da dissertação. Segundo o próprio site do FNDE, os editais que “[...] estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet”⁵⁵, sendo que nestes documentos são determinados os prazos e regulamentos para habilitar obras inscritas por *empresas detentoras de direitos autorais*.

Assim como os editais de regulamentação do processo, investigaremos os *Guias dos Livros*, em específicos os Guias de Livros de História de 2011, 2014, 2017 e 2020, pois nestes encontramos também as percepções do próprio PNLD sobre as obras analisadas.

⁵⁵ FNDE. **Funcionamento**. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento. Acesso em: 20 abr. 2021.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO BÁSICO: UM MATERIAL INSTITUCIONAL

Em nossa primeira trajetória, temos uma breve contextualização histórica sobre os livros didáticos no Brasil, que teve sua gênese durante o início do período republicano brasileiro. Para esta investigação, recorremos a fontes documentais disponibilizadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e no portal *on-line* da câmara dos deputados, e dos senadores do Brasil, tal como referências bibliográficas sobre a história do LD no Brasil.

A partir destas fontes, buscamos apresentar os mecanismos e ferramentas que o Estado utilizou para estruturar e veicular esse material escolar ao longo de sua História, analisando leis, decretos e guias que se referem à regulamentação, produção, financiamento e distribuição de livros didáticos no ensino básico.

Após esta contextualização histórica, adentramos na segunda trajetória, na qual descrevemos como estas dinâmicas se dispõem durante o recorte temporal que abrange as obras didáticas de História selecionadas nesta pesquisa. Visamos com isso compreender os critérios que configuram de certo modo o uso das imagens analisadas na segunda parte da HP de Thompson (2011). Para isso, recorreremos aos documentos dos editais e guias do Livro Didático selecionados nesta pesquisa.

Delineada a trajetória deste capítulo, é importante primeiramente trazer algumas considerações sobre o LD e seu principal campo de interação, a escola. Este material didático nem sempre foi um objeto de amplo acesso (embora em outros tempos tenha sido símbolo de privilégio de classe para aqueles que tinham condições econômicas para adquiri-los). Na atualidade há uma amplitude de acesso a estas obras, visto que a maioria das escolas – privadas ou públicas –, disponibiliza esses livros aos seus estudantes e docentes.

Os conhecimentos edificados nos livros didáticos, transfigurados em palavras e imagens, alcançam uma gama maior de professores, estudantes e suas famílias. E essas pessoas, que agora variam muito mais em sua classe socioeconômica, como um marcador de local social identitário, também possuem outros marcadores sociais que podem variar, como raça, gênero e sexualidade.

Portanto, apresentamos e problematizamos os critérios sobre uso das imagens nos livros didáticos, aprofundando-se naqueles que abordam a representação de sujeitos e grupos sociais que perpassam as categorias de raça e gênero, visto que essas imagens auxiliam no

processo de cristalização de concepções sociais que permeiam a compreensão sobre os sujeitos e a sociedade em geral.

Embora o livro didático possa não ser a primeira forma simbólica, na qual serão veiculadas imagens sobre pessoas, que os alunos do oitavo ano terão acesso, a cristalização e construção de percepções sobre si e o outro ainda é iminente, pois estes adolescentes estão em um momento importante para a formação da identidade, da concepção de mundo, sociedade e da diferença entre sujeitos; e a escola é um dos primeiros espaços de socialização destes sujeitos, onde estes compartilham boa parte de seu tempo.

Para além do fato do LD ser um meio de comunicação de ampla circulação, a relevância de nosso estudo se expressa no âmbito político-social, tendo em vista as declarações feitas pelo atual presidente Jair Bolsonaro, que discriminam o livro didático, tornando-se um indicativo de uma mudança preocupante nos livros didáticos iniciada em 2019.

Ao tratar do ensino de história, Marc Ferro (1983) já apontava que a nossa própria imagem e a de outros povos está intimamente ligada à história que nos é ensinada quando somos crianças, se perpetuando amplamente em nosso imaginário. E a história, muitas vezes, é controlada por diversos atores, como o Estado, instituições religiosas ou meios de comunicação, grupos políticos e econômicos hegemônicos, que financiam livros didáticos, histórias em quadrinhos, filmes ou propagandas. Para Ferro (1983), controlar o passado ajuda a dominar também o presente, podendo legitimar tanto as dominações quanto as resistências. E o LD certamente é uma ferramenta utilizada para estas dinâmicas.

A partir destas considerações, continuamos, na sequência, a análise sócio-histórica do LD, observando como este foi regulamentado no Brasil.

4.1.1 A regulamentação do Livro Didático no Brasil

Quem estiver lendo este texto, pode estar questionando-se: mas o livro didático não é produzido pelo Estado!? Ora, ao apontarmos o LD como uma mídia didática institucional, não o limitamos a uma ferramenta do Estado, mas sim dos grupos que dominam o Estado, e também daqueles que dominam os meios de produção e distribuição do LD, ou seja, ele faz parte, atualmente, da mídia institucional do Estado e da indústria editorial.

Portanto, embora pouco produzidas pelo Estado, essas obras foram (e são) utilizadas para atender os projetos de nação dos diferentes governos, afirmando, além do seu caráter

pedagógico, um veiculador de narrativas e ideologias. Logo, cabe a nós demonstrar como o Estado brasileiro configurou a produção e distribuição de livros didáticos a longo de sua história.

Nos quinhentos e vinte e um anos de história de colonização portuguesa e formação do Brasil, houve diversas ferramentas pedagógicas utilizadas em escolas, com múltiplos propósitos que mudavam conforme a necessidade dos grupos dominantes do Estado (tanto Português, durante o período colonial quanto Brasileiro durante o regime imperial e republicano). As ferramentas pedagógicas auxiliaram ao longo desta história na dominação de povos indígenas em dimensões culturais, linguísticas, religiosas e epistemológicas; na formação básica geral e alfabetização; e na formação de mão de obra e profissionalização. Embora de forma tímida e restrita, os livros didáticos surgem apenas durante o período imperial.

Obras didáticas tiveram seu início de produção em 1808 no Brasil, por meio da imprensa régia – órgão oficial do Estado –, todavia, as produções eram limitadas à formação de profissionais, e não a conhecimentos gerais. A produção de material era praticamente inexistente quando direcionada ao público da escola elementar, sendo que esta se tratava “de uma escola onde se alternavam projetos de cursos preparatórios para os graus superiores ou de cursos destinados a setores mais amplos da sociedade, com programas restritos ao ensino da escrita, leitura e cálculos rudimentares” (BITTENCOURT, 1993, p. 46). Considerando que se tratava de públicos e objetivos distintos dos atuais, entende-se que estes materiais eram diferentes.

Somente em 1822 essas obras passam a ser produzidas pela iniciativa privada, em uma produção de pequena escala. Durante este período a produção voltada à escola elementar continuava praticamente inexistente (BITTENCOURT, 1993).

Os autores Filho, Zacheu e Castro (2015) também apontam que, durante o período do Brasil Imperial, a utilização de obras didáticas⁵⁶ no ensino elementar iniciou, timidamente, somente durante a década de 1820. A produção destas obras dependia das condições precárias de imprensa durante o século XIX, e pela baixa quantidade de letrados residentes no Brasil (que demandavam outras literaturas) dado a conjuntura educacional do contexto praticamente nula à população: somente em 1827 as Escolas das Letras surgem, tal como a elaboração de projetos educacionais nacionais.

⁵⁶ Utiliza-se este conceito, pois às vezes não se tratava de livros didáticos especificamente, mas sim cartilhas, manuais, ou até mesmos livros clássicos.

Em 1838, a responsabilidade de produção de livros didáticos foi incumbida ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Bittencourt (1993) indica que esta atribuição é efetuada devido à natureza desta instituição com o objeto, e de o governo entendê-lo como um objeto de poder, pois auxiliaria no controle do Estado sobre a nação pelo viés ideológico, corroborando com uma das funções primordiais do IHGB, ou seja, de construir uma história nacional.

Todavia, para viabilizar este projeto de identidade e memória nacional, era necessário criar LDs brasileiros, e apenas em 1870 se alavanca a produção de obras didáticas nacionais (até então recorria-se ao exemplo de manuais escolares franceses e norte-americanos). Neste contexto, o livro didático acabou sendo mais uma ferramenta deste projeto educacional, que auxiliava professores com uma formação defasada (BITTENCOURT, 1993).

O fornecimento e regulamentação desta ferramenta de ensino era mais limitado ainda, sendo que, até o início de 1870, “os manuais destinados às escolas primárias, em suas primeiras edições variavam entre 2000 a 4000 exemplares e os de maior receptividade conseguiram constantes reedições, às vezes anuais, que chegavam a 6000 exemplares” (BITTENCOURT, 1993, p. 108). Até o fim do século XIX, os exemplares de manuais didáticos aumentaram, com “tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral” (BITTENCOURT, 1993, p. 19).

Somente ao fim do período imperial que se iniciou o uso e produção destes livros nacionais, pois o próprio sistema de educação de ensino elementar era defasado no século XIX. Boa parte da população ainda não era alfabetizada e somente “no início do século XX foram incorporados novos objetos escolares, mas as famílias continuavam encarregadas de fornecê-los [...]” (BITTENCOURT, 1993, p. 328). Tendo em vista que estes materiais deveriam ser comprados e seu acesso era extremamente limitado, considerava-se um pertence desfrutado predominantemente pelas classes dominantes.

Todavia, as mudanças quanto aos LDs só são vistas na década de 1930, devido ao movimento escolanovista e, em detrimento do projeto desenvolvimentista de Getúlio Vargas, que visava uma nação “forte e unida”, consistia na necessidade de mão de obra capacitada. Logo, seria necessário reestruturar o sistema de educação – neste contexto, o ensino elementar é nominado de ensino secundário⁵⁷ –, e isso implicava na produção de LDs.

⁵⁷ BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Sendo assim, havia um enorme caminho a ser trilhado, mas é com a instauração do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do decreto-lei n. 93⁵⁸, em 21 de dezembro de 1937, que se inicia uma estrutura que articularia e regulamentaria questões acerca de obras didáticas.

Ainda conforme Bittencourt (1993), a experiência de regulamentação, organização e publicação de livros iniciava-se nesse momento pelo INL, tal como o auxílio para articulação de livros que seriam referências posteriormente para a regulamentação de livros didáticos. Praticamente um ano depois, em 1938, por meio do decreto-lei n. 1006⁵⁹, foram estabelecidas condições para produzir, importar e utilizar o livro didático.

A autora Filgueiras (2013) ressalta o intuito do estado em aumentar a produção de livros didáticos, assim como barateá-lo, instituindo-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) através do decreto de lei 59.355⁶⁰ em 1966. A COLTED foi uma consequência de um acordo realizado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional, o acordo MEC/UDSAID, que além de possuir motivações de natureza econômica, havia interesses políticos acerca do conteúdo que circularia nestes livros didáticos. Assim, aproximou-se ainda mais Estados Unidos da América do Brasil após o apoio no golpe civil-militar de 31 de março de 1964.

Segundo Filgueiras, em 1967 é instituído a lei n. 5237⁶¹, que decretava a criação da Fundação Nacional do Material Didático (Fename), com o objetivo de produzir e distribuir um maior número de materiais didáticos via um fomento financeiro público e privado, visando uma melhoria na qualidade, no preço e na utilização destes materiais. Em alguns anos a Fename passava a dominar as atribuições da COLTED e do Programa de Livros didáticos (PLD) do INL, que acabaram sendo extintos.

Posteriormente, é promulgada a lei n. 88.295⁶², que cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), substituindo as atribuições da Fename (que também acabou extinta), incorporando o Programa do livro didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criado pelo antigo INL. Durante esta mudança, a democratização na escolha de livros tornou-se um

⁵⁸ BRASIL. **Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro 1937: Cria o Instituto Nacional do Livro.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

⁵⁹ BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de Dezembro de 1938: Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 dez 2020.

⁶⁰ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2019.

⁶¹ Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/547190/publicacao/15795221>. Acesso em: 13 dez. 2019.

⁶² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-88295-10-maio-1983-438189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 dez. 2019.

imperativo para a escolha de LDs, em que docentes participariam deste processo também – anteriormente, apenas o MEC e direções das instituições escolares participavam deste processo (FILHO; ZACHEU; CASTRO, 2015).

O processo de democratização em torno do livro didático se efetivou com consonância com o fim da Ditadura Civil Militar no ano de 1985. Por meio da lei n. 91.542⁶³, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que substituiu o Plidef.

Além da participação efetiva dos docentes na seleção de LDs, uma série de medidas foram definidas no PNLD de 1985. A possibilidade de reutilização do livro foi uma delas – anteriormente as obras eram descartáveis –, pois, gradativamente, houve uma melhoria na qualidade física das obras, que obtiveram uma maior durabilidade.

A busca por uma melhoria física dos LDs era igualmente reflexo do aumento da utilização de imagens nos livros didáticos, sendo necessárias condições gráficas e de impressão melhores. Segundo Boulos Júnior (2008, p. 37):

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

Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁶⁴ (FNDE), no ano de 1992 a distribuição de livros é comprometida devido ao parco orçamento federal (reflexo das políticas públicas e ações do Governo Collor), limitando a distribuição de exemplares até a quarta série (atual quinto ano) do ensino fundamental. Posteriormente, em 1993, a resolução do FNDE n. 6 delimitaria recursos para a aquisição de LDs para alunos das redes públicas de ensino, havendo verbas direcionadas para a obtenção e circulação destas obras.

Como reflexo desta medida, Gatti Júnior (2004) destaca que, em 1996, cerca de 61% da produção editorial era de obras didáticas, enquanto em países como a França, a porcentagem mal chegava a 20%. Tal constatação é consequência da resolução n. 6 do FNDE, pois proporcionou que livros de alfabetização e de áreas do conhecimento do ensino

⁶³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 dez. 2019.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>. Acesso em: 13 dez. 2019.

fundamental voltassem a ser distribuídos progressivamente até 1997. A partir deste ano, a FAE é extinta, e o FNDE passa a comandar integralmente o PNLD.

Em 2010, professores universitários juntam-se às comissões do PNLD, e, assim, contribuem para um possível maior rigor na seleção dos livros didáticos que chegariam aos alunos. Esta medida seria também um modo de articular saberes produzidos no meio acadêmico com os do ensino básico, incentivando uma transposição didática⁶⁵. Outras mudanças de destaque também ocorrem nesta década: a criação de obras didáticas voltadas a alunos em situações diferenciadas, como as obras para alunos deficientes visuais (2001) e para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2010.

O decreto de lei n. 9.099⁶⁶ de 2017 revoga o decreto de lei de 7.084 de 2010, substituindo-o. As mudanças a respeito dos objetivos do PNLD concentram-se no apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que influenciaria na configuração dos LDs de modo geral. Também foram alterados os procedimentos de seleção do LD, como a retirada da tiragem inicial e a inserção de professores de universidades particulares durante o período da avaliação pedagógica dessas obras.

Porém, a mais alarmante das mudanças ocorrida neste ano foi a adequação, por parte do PNLD, aos limites impostos pela legislação orçamentária e financeira da Emenda Constitucional (EC) n. 95⁶⁷. Ela delimitaria um teto de recursos da união no que diz respeito às despesas primárias, que incluem a pasta do Ministério da Educação.

Esta mudança influenciou a educação de diversas formas, inclusive diretamente na quantidade e qualidade dos LDs distribuídos, limitando os recursos para a obtenção destes, como indica a Tabela 1. É perceptível uma constância na redução de escolas beneficiadas posteriormente à implementação da EC 95, podendo significar uma redução de escolas atendidas pelo PNLD, bem como o fechamento. Em nenhuma destas possibilidades entendemos como sendo uma mudança positiva.

⁶⁵ Conceito introduzido por Yves Chevallard. Para saber mais vide: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado (1991).

⁶⁶ BRASIL. **DECRETO N. 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

⁶⁷ BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Tabela 1 – Relação de investimento e distribuição de Livros Didáticos do PNLD do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano)⁶⁸

Ano do PNLD	Exemplares Obtidos	Valor Empenhado (R\$)	Escolas Beneficiadas
2011	118.891.723*	893.003.499,76*	129.763*
2012	70.690.142 *	384.767.303,86*	50.558
2013	91.785.372 *	751.725.168,04*	50.343
2014	75.657.959	571.265.078,86	50.619
2015	27.605.870	192.661.598,51	51.762
2016	28.170.038	220.253.448,14	51.439
2017	79.216.538	639.501.256,49	49.702
2018	27.615.896	251.757.569,09	46.312
2019	24.523.891	224.516.830,94	48.529
2020	80.528.321	696.671.408,86	48.213

* – Valores fornecidos pelo FNDE correspondentes ao Ensino Fundamental Inicial (1º ao 5º ano) em conjunto ao Ensino Fundamental Final (6º ao 9º ano), não eram apresentados de forma separada.

Fonte: adaptado de documentos disponibilizados no Histórico dos Guias do PNLD do site do FNDE (2021).

Nos PNLDs (2012, 2013, 2015, 2016, 2018 e 2019) que não correspondem a novas coleções do Ensino Fundamental Final, há um valor de capital e de exemplares visivelmente inferiores, pois nesses anos apenas há reposições e não distribuição de novos exemplares. De todo modo, percebemos uma estagnação dos números de exemplares e investimento financeiro em compra de exemplares do PNLD, que torna preocupante, visto o crescimento populacional no Brasil que é constante⁶⁹ e a inflação crescente até a atualidade.

Ao apresentar o histórico do livro didático no Brasil, ainda não havíamos comentado especificamente acerca dos critérios de seleção de livros didáticos propostos pelo PNLD, nos limitando a expor as principais mudanças destacadas nos guias. Portanto, nosso interesse neste momento é compreender as regulamentações acerca da construção dos livros didáticos sobre o uso de imagens nestes, para então tentar responder questões como: que mecanismos orientam a produção destes materiais? Como eles são construídos? Que mudanças destes acontecem ao longo da História do PNLD? Por quais motivações?

⁶⁸ Informações organizadas pelo autor, retiradas no site do FNDE, na sessão *Dados Estatísticos* do PNLD. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 jan. 2021.

⁶⁹ IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

Para explorar essas questões observamos especificamente os editais do PNLD e Guias dos PNLD referentes aos triênios dos livros selecionados para a nossa análise.

4.2 REGULAMENTAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PNLD DOS LDS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2010 a 2020

4.2.1 Os critérios de avaliação dos Editais do PNLD de 2011, 2014, 2017 e 2020

Segundo os editais, as coleções que não se adequem aos apontamentos quanto à inscrição e tiragem técnica são automaticamente excluídas dos processos. Já as coleções aprovadas neste momento, passam a ser avaliadas por critérios que variam entre critérios eliminatórios e qualitativos, nos quais definiam a qualidade pedagógica e de conteúdo das obras.

Nos editais dos anos de 2011, 2014 e 2017 constam como objetivo-princípio destes processos de avaliação de coleções:

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se, de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p. 33).

De acordo com os editais, estes princípios dos critérios de avaliação são norteados pelos apontamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁰, que visa “o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio tanto da leitura e da escrita quanto do cálculo” (BRASIL, 2013, p. 52), onde os LDs devem contribuir também para “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2016, p. 39), possibilitando “a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social” (BRASIL, 2013, p. 52), e, portanto, oportunizando “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 2016, p. 39).

A construção destes princípios na avaliação dos LDs evidencia uma preocupação do

⁷⁰ BRASIL. **Lei n. 9.394, de 1996: Institui Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

FNDE e do PNLD a atender demandas institucionais dentro das Políticas Educacionais, pois o processo de avaliação “busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 34).

Logo, representa também um cuidado pertinente à acepção da educação que estas coleções deveriam contribuir para cidadania, para os processos pedagógicos em sala de aula, auxiliando no “trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 53) e para uma formação crítica em que os alunos “possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro” (BRASIL, 2010, p. 34).

Este ideal de educação foi expresso nestes três editais também por meio de preocupações pedagógicas como princípios gerais do processo de seleção, levando-se em consideração a contribuição das coleções, uma vez que o:

ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2013, p. 53).

Nestes três editais, os princípios ainda se referem às contribuições que estas obras didáticas devem propiciar. Para além da formação de cidadania dos usuários, os elementos pedagógicos e os conhecimentos propiciados, as obras devem contribuir para a transformação da realidade social, visando: promover positivamente a imagem da mulher; abordar a temática de gênero visando o combate ao sexismo, homofobia e transfobia, e a violência contra a mulher; promover positivamente as imagens de afrodescendentes e povos do campo; promover a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas (PNLD, 2016, p. 40).

Ao observar o Edital do ano de 2020 percebemos a ausência de princípios de avaliação explicitados na citação anterior, limitando-se a apresentar apenas como *Considerações Gerais – Características e objetivos dos Anos Finais do Ensino Fundamental*, estes ancorados diretamente aos apontamentos da BNCC.

As coleções didáticas submetidas aos editais de seleção, que passam pelos processos de triagem e pré-análise, serão avaliadas por meio de diversos critérios elencados em cada edital, sendo direcionados a aspectos pedagógicos, quanto ao conhecimento específico de área,

quanto a uso de referências, fontes utilizadas, o uso de imagens, a construção do texto, as atividades sugeridas, ao manual do professor, entre outros aspectos.

Apresentaremos quais critérios são esses, que de certo modo delimitam a estrutura desses livros didáticos, visto que é de interesse das editoras que estes livros didáticos e coleções didáticas sejam aprovados pelo PNLD, e assim, terão seus produtos comprados pelo FNDE, devido a sua face mercadológica, como indicou Bittencourt (2011).

Nos quadros a seguir, apresentam-se e especificam-se os critérios eliminatórios comuns – destinados a todas as obras didáticas dos LD do Ensino Fundamental anos Finais submetidas aos editais do PNLD de 2011, 2014, 2017 e 2020 – que são pertinentes ao nosso problema de pesquisa. Utilizamos os códigos (S) para quando o critério constar e (N) para quando não constar nos editais.

O primeiro critério selecionado refere-se a questões éticas e de cidadania nos LDs, como aponta o quadro 9. Identificamos preocupações em não aceitar obras que veiculem estereótipos preconceituosos relativos a diversos grupos sociais, que perpassam as nossas categorias de análise – raça e gênero – nos quatro editais.

Quadro 9 – Critérios eliminatórios comuns quanto a princípios éticos, à construção da cidadania e ao convívio social republicano

Critério de Exclusão da obra/coleção	2011	2014	2017	2020
Veicular estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.	S	S		
Fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.			S	
Reproduzir estereótipos ou preconceitos de condição religiosa e de deficiência.	N	N		
Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.	S	S		
Não promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social.				S
Não promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.	N	N	N	
Não promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes.				
Não representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países.				
Não promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.				

Fonte: adaptado dos Editais do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais (2011, 2014, 2017 e 2020).

Entendemos que o edital infere que os LDs tragam imagens que influenciem nos processos de reparação histórica e simbólica quanto às violências étnico-raciais e de gênero, trazendo percepções sobre estes grupos sociais, que contraponham aos espaços historicamente delimitados a estes sujeitos por meio do imagético.

Na perspectiva de Grada Kilomba (2019), entendemos os critérios de exclusão apresentados no parágrafo anterior como um passo importante para o reconhecimento da branquitude – a reparação –, e, portanto, no combate ao racismo efetivamente, visto que é cedido o espaço privilegiado do homem, branco, cisgênero, heterossexual e rico em imagens positivadas, negando-se identidades subalternizadas, embora ainda seja necessário ampliar a compreensão das dinâmicas de opressão que perpassam essas categorias socioidentitárias.

Outro grupo de critérios identificados nos quatro editais refere-se aos usos das imagens, explicitados no Quadro 10. Neste, identificamos demandas voltadas à qualidade, fidedignidade, cientificidade com imagens em LDs.

Quadro 10 – Critérios eliminatórios comuns quanto a regras e a recursos imagéticos

Critério de Exclusão da obra/coleção do PNLD	2011	2014	2017	2020
As imagens não são claras e precisas.	S	S	S	S
As imagens não retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país.				
Não utiliza escala adequada ao objeto de conhecimento.				
Não utiliza ilustrações que dialogam com o texto.	N	N	N	
Não apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem.				
Não apresenta legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.		N	N	
Não são apresentados títulos, legendas, fontes e datas, no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas.	S			
As imagens não estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas.		S	S	
As imagens não contribuem para a compreensão de textos e atividades e não estão distribuídas equilibradamente na página.	N	N	N	
Quando, de caráter científico, as imagens não respeitarem as proporções entre objetos ou seres representados.	S	S	S	

Fonte: adaptado dos Editais do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais (2011, 2014, 2017 e 2020).

É evidente que este último critério direcionado à cientificidade está entrelaçado com

outros critérios presentes nestes quatro editais, visto a preocupação quanto à necessidade e precisão de informações que cerceiam imagens remetentes a locais e espaços⁷¹, assim como gráficos, tabelas e imagens artísticas.

É perceptível também que o PNLD reconhece as imagens enquanto objetos simbólicos e políticos, pois se espera uma retratação coesa da diversidade étnica da população brasileira.

Os Editais do PNLD apresentam também critérios referentes a imagens nos LDs do componente de História, como é possível observar no Quadro 11.

Quadro 11 – Relação de critérios eliminatórios sobre imagens em Livros Didáticos de História

Edital	Critérios Direcionados quanto ao uso de imagens
2011	<p>“apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas” (BRASIL, 2010, p. 47).</p> <p>“apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História” (BRASIL, 2010, p. 47).</p> <p>“apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2010, p. 47).</p>
2014	<p>“apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas” (BRASIL, 2013, p. 65).</p> <p>“apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História” (BRASIL, 2013, p. 65).</p> <p>“apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2013, p. 65).</p>
2017	<p>“coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização” (BRASIL, 2016, p. 58).</p> <p>“apresentação de recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros”(BRASIL, 2016, p. 59).</p> <p>“imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico na escola” (BRASIL, 2016, p. 59).</p>
2020	<p>Não há critérios específicos de área, os critérios específicos quanto a cada área de conhecimento são pautados pelos apontamentos da Base Nacional Comum Curricular.</p>

Fonte: adaptado dos Editais do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais (2011, 2014, 2017 e 2020).

Nos editais do PNLD de 2011 e 2014 há uma constância de três critérios que se direcionam às imagens, cuja função é ilustrativa, uma vez que elas devem ser diversificadas, pois possuem uma função na educação de auxiliar a alfabetização visual.

Neste momento, vemos como importante contextualizar a alfabetização visual – situada nos estudos semióticos, em especial dentro da área da educação da Arte –, servindo “para que todo sujeito possa analisar o produto para além da embalagem; para que cada um possa ver o mundo para além da publicidade. Ver sob sua própria ótica e decidir como lhe

⁷¹ Destacamos que nos editais de 2014 e 2017, estes critérios não estão alocados nos critérios gerais, mas sim nos critérios do componente curricular de geografia.

convém o que é mais adequado e necessário a sua vida” (OLIVEIRA, 2009, p. 26), e, considerando os apontamentos de Ferro (1983) sobre a manipulação da História que ocorre por diversos meios de comunicação, esta alfabetização implicaria também numa formação de conhecimentos históricos de estudantes, de modo autônomo, reflexivo e crítico.

Embora os editais 2011 e 2014 não apontem, entendemos que o terceiro critério – assim como o primeiro –, estão conectados ao segundo critério apresentado. A inexistência de atividades direcionadas às ilustrações dos LDs pouco contribuem para que se avance no que tange um ensino de História que explore fontes visuais e na alfabetização visual, visto que dependerá unicamente da autonomia e formação de professores quanto a esse tema.

Pontuamos que, mesmo não citando diretamente a demanda da alfabetização visual, é indicado que as imagens selecionadas e a forma como serão utilizadas devam proporcionar uma interpretação de recursos imagéticos no edital de 2017.

No edital de 2020, não há critérios eliminatórios específicos da área de história, cabendo atender as demandas que constam no documento da BNCC quanto a este componente. Não encontrar critérios que versem sobre os usos de imagens na área do conhecimento neste documento nos leva a interpretar que há a possibilidade de livros utilizarem imagens sem contribuir necessariamente para uma alfabetização visual e o reconhecimento de fontes históricas visuais, assim como estas imagens podem acabar por não auxiliar de fato na construção do conhecimento histórico.

Agora, direcionamo-nos a explicitar outros documentos importantes para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, os Guias do PNLD.

4.2.2 Os Guias do PNLD de 2011, 2014, 2017 e 2020

Os Guias do PNLD⁷², em suma, são materiais enviados para as escolas e secretarias de educação a fim de auxiliarem no processo de escolha do PNLD. São materiais tradicionais dentro do programa, visto que existem desde sua gênese em 1985, como descrevemos anteriormente.

Eles têm um caráter orientador, pois “o FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas” (FNDE, 2021).

⁷² Estes guias são organizados e divididos em documentos diferentes, constando uma apresentação do guia e os guias das áreas de conhecimento. Em nossa pesquisa, nos detemos a analisar a apresentação do Guia referente ao componente curricular de História.

Assim, entendemos que estes servem aos participantes da escolha dos LDs: professores, coordenações pedagógicas e direções de instituições de ensino básico pública.

Destacamos também que os guias não possuem necessariamente ferramentas ou possibilidades de modos de verificação de um cumprimento efetivo destas orientações constadas no processo de escolha nas instituições de ensino, assim como há diversos problemas que ocorrem dentro das instituições escolares, como: tempo hábil para que haja apropriação deste processo de seleção, visto a sobrecarga de atividades extracurriculares de professores e profissionais da educação; a carência de formação de educadores quanto à análise de livros didáticos (MOURA, 2013); e a verticalização das hierarquias dentro de instituições de ensino básico. Ou seja, os guias não asseguram uma seleção de fato democrática, mesmo que um de seus propósitos seja a democratização do processo de escolha de LDs.

Nos dispomos agora especificamente sobre os guias referentes a nossas fontes e problema de pesquisa: os guias de livros didáticos do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais dos anos de 2011⁷³, 2014⁷⁴, 2017⁷⁵ e 2020⁷⁶.

No que se refere às obras de História do 8º ano do Ensino Fundamental – em que é abordado o processo de abolição da escravidão do Brasil – escolhidas para este trabalho de dissertação, identificamos uma constância na quantidade de obras aprovadas pelo PNLD, em sua maioria de grandes editoras (que podem ter mais de uma coleção aprovada). O triênio do PNLD com maior número de aprovações foi de 2011, como consta no Quadro 12.

Quadro 12 – Informações disponíveis nos Guias selecionados sobre Livros de História do 8º ano

Guia	Obras aprovadas	Nome do Livro Selecionado	Código do Livro	Editora
2011	16	Tudo é História – História Contemporânea/História do Brasil (séculos XIX-XX)	25012C0626	Ática
2014	11	Saber e Fazer História	27475C0626	Saraiva
2017	14	História, Sociedade & Cidadania	0126P1704200	FTD

⁷³ BRASIL. **Guia PNLD 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁷⁴ BRASIL. **Guia PNLD 2014**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁷⁵ BRASIL. **Guia PNLD 2017**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁷⁶ BRASIL. **Guia PNLD 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020>. Acesso em: 20 mar. 2021.

			8IL	
2020	11	Inspire História	0371P2004200 8IL	FTD

Fonte: adaptado dos Guias do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais (2011, 2014, 2017 e 2020).

Nos quatro Guias do PNLD (2011, 2014, 2017 e 2020), para além da catalogação dos livros didáticos do 8º ano e as resenhas de suas coleções⁷⁷, constam informações e apontamentos quanto aos aspectos diferenciadores das coleções. As resenhas são implicadas na multiplicidade das obras, que são heterogêneas em seus variados aspectos, como indica o *Guia do PNLD 2011*:

as coleções não são uniformes, pelo contrário, diferem muito, seja pelo conteúdo ou pela abordagem teórico-metodológica; diferem também entre uma disciplina e outra – uma vez que cada disciplina traça seus próprios critérios, além dos comuns acima explicitados. Essas diferenças são apresentadas nos textos das resenhas, para que vocês, professores, possam analisar quais obras apresentam as características consideradas importantes para atender ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adaptam à realidade de seus alunos (BRASIL, 2010, p. 13).

Ao analisar a argumentação dos guias em justificar a importância do processo de escolha aos professores, identificamos uma característica que Bittencourt (2011) retrata sobre o LD, em este ser um objeto multifacetado. Elucidaremos, por meio das argumentações usadas nestes quatro Guias, algumas dessas facetas.

Nos quatro guias do *PNLD – História* analisados, há um relato geral de todas as obras aprovadas, onde é informado o conjunto de coleções aprovadas, identificando suas características gerais e/ou informando como foi realizado o processo de aprovação das coleções didáticas.

No Guia do PNLD 2011 – História (2010), ao que se refere a categoria de raça, visualizamos uma predominância da abordagem informativa nas temáticas da História da Cultura Afro-brasileira e indígena, em que as questões étnico-raciais são tratadas superficialmente como indica o próprio guia:

Tal perspectiva é visível nas coleções que, atendendo e respeitando as exigências do Edital do PNLD 2011, o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil (BRASIL, 2010, p. 24).

⁷⁷ Os Guias não realizam uma resenha-síntese de cada livro, mas sim, das coleções de cada componente curricular. Essas resenhas geralmente elaboradas por docentes das redes de ensino superior e especialistas.

As informações reveladas por este guia, reforçam que mesmo atendendo as prerrogativas da lei 10639/2003 e lei 11.645/2008, a problematização das violências, discriminações, hierarquizações de poder entre grupos raciais é limitada no campo editorial de LDs.

Tal constatação é reflexo daquilo que Tomaz Tadeu Da Silva (2014) descreveria como um espectro vago da pedagogia da diversidade⁷⁸, que apenas a celebra, e não problematiza as relações de poder e desigualdades que balizam as múltiplas identidades, como as raciais. Construir uma narrativa de ensino de História que apenas informe acerca destas duas temáticas, sem uma profundidade crítica e reflexiva, acaba revelando outra limitação da perspectiva da diversidade, em que “[...] a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2014, p. 73-74).

Em nossa análise, não encontramos informações sobre a categoria de gênero, sendo invisibilizada neste guia.

Ao analisar o Guia do PNLD/ 2014 – História (2013) constatamos que não há uma reflexão sobre a totalidade de LDs de História aprovados, havendo apenas uma relação de informações e as resenhas das obras, e indicadores referentes aos critérios do respectivo edital do PNLD.

Por outro lado, no Guia do PNLD 2017 – História, encontramos uma sistematização de informações mais abrangente sobre as coleções aprovadas, a exemplo do gráfico 1, que indica a inexistência de LDs aprovados pelo PNLD em 2017 organizados em História temática. Assim, são situadas as transformações dos LDs nos últimos triênios ao público-alvo.

⁷⁸ No Guia do PNLD de 2011, encontramos 41 vezes o uso da terminologia diversidade.

Gráfico 1 – Abordagens Históricas em livros do PNLD



Fonte: Brasil (2016, p. 23).

Este guia, ao historicizar a produção dos LDs de História, relacionando com o mercado editorial e o ensino de História, expõe também que os LDs aprovados no respectivo edital tratam a História cronologicamente. Em outras palavras, todos os LDs aprovados nesse contexto estão organizados numa narrativa histórica cronológica tradicional eurocêntrica.

Ao relatar esta característica dos LDs aprovados neste triênio, este documento realiza uma ampla reflexão – da qual não nos aprofundaremos –, e, indica limitações do ensino de História nesta abordagem. Sobretudo, problematiza quanto ao fato das “[...] coleções lançam mão de estratégias fugidias para manter recortes canônicos de conteúdo. Ou argumentam que, diante de um vasto repertório, o professor tem autonomia para selecionar, o que é verdadeiro, mas acaba por não favorecer essa tomada de decisões” (BRASIL, 2016, p. 25).

No que diz respeito à categoria de raça, constatamos que as questões são tratadas parcialmente nos livros do 8º ano, informando que sobre a temática da cultura afro-brasileira “ainda se verifica a presença de obras que demarcam os temas vinculados à História da África aos marcos centrais da escravidão na sociedade brasileira e aos recortes temporais eurocêntricos” (BRASIL, 2016, p. 32), havendo uma limitação metodológica da qual se volta apenas à tematização das formas de preconceito nas relações cotidianas e com foco sobre o estudante, seu universo de vida e suas práticas sociais (BRASIL, 2016).

O Guia do PNLD 2020 – História, ao discorrer sobre o conjunto de obras aprovadas, faz-se de modo descritivo, voltando-se diretamente às exigências de seu respectivo Edital e a BNCC, como é possível visualizar quando se retrata a abordagem e organização de conteúdos históricos, em que “todas as obras aprovadas organizam suas unidades e capítulos conforme a estrutura curricular preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História”

(BRASIL, 2019, p. 22). Tal apontamento implica na continuidade dos LDs em contribuir para perpetuação de um ensino de História cronológico e eurocêntrico, sinalizado pelo guia de 2017.

Compreendemos, acompanhados destes autores, esta delimitação como uma prática da colonialidade do saber (LANDER, 2005), que valoriza uma falsa gênese da civilização no mundo europeu (DUSSEL, 2005), assim como uma superioridade dos conhecimentos provindos da Europa (LANDER, 2005), implicando na perpetuação da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que silencia pessoas localizadas subalternamente na matriz hétero-cis-branca-europeia (AKOTIRENE, 2019).

Quando discorrido sobre questões étnico-raciais, o guia informa que os LDs são organizados numa perspectiva eurocentrada, mantendo afro-brasileiros e indígenas nas narrativas da escravidão e colonização, não avançando quanto aos propósitos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. De acordo com Grada Kilomba (2019), trata-se de uma narrativa da branquitude, e, portanto, eurocentrada, que delimita os problemas e questões étnico-raciais como problemas do passado. Nesta lógica, sujeitos racializados servem apenas para reafirmar a sua narrativa histórica. Tal prática realiza a manutenção do privilégio da branquitude, visto que distancia o racismo da realidade, do presente, não sendo mais uma prática do cotidiano, em outras palavras é a própria negação do racismo, como explicitado abaixo:

Estamos lidando aqui com um processo de negação, no qual o senhor nega seu projeto de colonização e o impõe à/ao colonizada/o. É justamente esse momento – no qual o sujeito afirma algo sobre a/o “Outra/o” que se recusa a reconhecer em si próprio – que caracteriza o mecanismo de defesa do ego. No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial [...] (KILOMBA, 2019, p. 34).

Ao que se refere a gênero, este é o único guia dentre os analisados que retrata sobre esta categoria, alegando um “[...] protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque. As relações homoafetivas e seu significado ao longo da História ainda são silenciadas no conjunto das obras aprovadas” (BRASIL, 2019, p. 24).

Esta constatação nos remete aos apontamentos das autoras De Souza e Feitosa (2018) quando questionam que apenas uma visibilidade de mulheres é insuficiente para a problematização da figura masculina e feminina. Nesse sentido nos inquietamos a partir dos seguintes questionamentos: em que medida mulheres e homens homossexuais ou não heteronormativos são representados em LDs de História? Por que visibilidade (assim como

problematização) quanto a sexualidades ou gêneros não cis-heteronormativos não são exigidas como critérios nos processos de seleção do PNLD?

Ao concluir a análise dos Guias e editais, finalizamos a primeira parte da HP. No próximo capítulo, relataremos o desenvolvimento da segunda e terceira parte da HP, a Análise Formal e a Interpretação e Reinterpretação, e a análise das imagens propriamente.

5 SINAIS ATINADOS: O QUE COMUNICAM OS LIVROS DIDÁTICOS POR MEIO DE SUAS IMAGENS

Realizada a primeira parte da metodologia da HP de Thompson (2011), adentraremos agora na sua segunda parte, a Análise Formal. Nesta, analisaremos as obras didáticas ao procurar compreender, por meio de suas imagens, como as personagens foram representadas no processo abolicionista.

Para a execução desta segunda parte, recorreremos aos nossos referenciais teóricos apresentados no capítulo dois desta dissertação e aos manuais de análise de Livros Didáticos (anexos B e C). Esta segunda parte da HP foi articulada em três momentos: inicialmente, analisamos as capas dos livros e as informações referentes a sua produção, visando identificar como são apresentados e quem são os agentes que o produzem; na sequência, realizamos uma análise quantitativa geral das imagens dos LDs, considerando nossas categorias de raça e gênero, aprofundando esta análise com outras subcategorias⁷⁹.

E por fim, realizaremos a análise qualitativa das imagens selecionadas após esta investigação quantitativa. Para esta parte da análise, recorreremos também à análise semiológica (AS) de Gemma Penn (2002).

Para iniciar a análise propriamente, apresentamos os quatro LDs selecionados em nossa pesquisa. Para isso, utilizamos às resenhas sobre as respectivas obras disponibilizadas pelos Guias do PNLD; ao manual catalográfico de LDs apresentado anteriormente; à capa dos LDs; e às apresentações dos LDs.

5.1 LDS ANALISADOS: OS CAMINHOS PERPASSADOS

Apresentamos as obras didáticas, fontes de nossa pesquisa, nas quais possibilitam análises das imagens através do procedimento de *Análise Formal/Discursiva* da HP.

Salientamos que, para esta parte da pesquisa, utilizamos dois manuais de análise de LDs em nosso estudo, em que adaptamos ambos conforme as categorias de raça e gênero. O primeiro corresponde a um levantamento catalográfico das obras, que nos permitiu compreender a estrutura do LD e de sua produção. O segundo corresponde a um levantamento quantitativo das personagens em imagens das obras analisadas, em que elencamos categorias a priori levando em consideração a AC de Bardin (2016).

⁷⁹ Estas subcategorias nos ajudaram também a identificar imagens adequadas para a regra da delimitação do Corpus da pesquisa, no que se refere à regra da Pertinência apresentada por Bardin (2016).

Anteriormente, situamos as obras analisadas, sendo que estas compõem um (1) LD do oitavo ano de cada triênio do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais dentro do recorte temporal do ano de 2010 a 2020, totalizando quatro (4) LD. São obras que se destinam a alunas(os) e professoras(es) em todas as instituições públicas de ensino básico que atendam o nível fundamental II.

O livro selecionado do triênio do PNLD de 2011 é nominado de *Tudo é História – História Contemporânea/História do Brasil (séculos XIX-XX)*, da editora Ática, de autoria de Oldimar Cardoso⁸⁰, graduado em História, mestre e doutor em educação na USP, e pós-doutorado em Didática da História na Universidade de Augsburg na Alemanha. Suas pesquisas perpassam os campos da Teoria e Filosofia da História, metodologia e teoria do ensino e da Didática da História.

Ao apresentar a obra, ressalta-se que esta “ajude a despertar em vocês essa inquietude, esse desejo de indagar, sempre” (CARDOSO, 2009, p. 3), no sentido de que “as grandes questões do mundo estão presentes nas coisas próximas do cotidiano, em cada cena que vivenciamos, e que tudo é digno de ser interrogado e pensado” (CARDOSO, 2009, p. 3). Logo, percebemos uma intencionalidade na obra em proporcionar o pensamento crítico e reflexivo.

Com base nos dados referentes à equipe de produção (Anexo B), identificamos uma equidade enquanto a gênero. E quando observamos a raça, temos uma maioria branca.

A resenha disposta no Guia do PNLD de 2011 constata que o livro é organizado de modo que alterna a “História Geral e do Brasil e tem como eixo uma organização cronológica, referenciada na História Política Europeia” (BRASIL, 2010, p. 99), recorrendo a uma variedade de fontes históricas, sendo que seu projeto gráfico é “convitativo à leitura e ao estudo da História” (BRASIL, 2010, p. 99).

Ao mesmo tempo é reportado pela resenha do *Guia do PNLD de 2011 – História* (2010) que tal articulação reflete um “excesso de conteúdos, organizados cronologicamente e referenciados a partir da História da Europa e, de modo geral, apresenta pouca variação nas propostas de atividades dos quatro volumes” (BRASIL, 2010, p. 99).

Embora não seja nosso foco de análise, se considerarmos as resenhas deste LD encontramos uma tendência à reprodução daquilo que Chimamanda Adichie (2009, p. 3) apontaria como um perigo, a História única, que consiste no imperativo de mostrar “um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”

⁸⁰ Informações retiradas do Lattes do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9299398184463298>. Acesso em: 03 mar. 2020.

(ADICHIE, 2009, p. 3), por meio de uma única narrativa histórica. Atrevemos a indicar que tal interpretação pode ser aplicada não somente a povos distantes geograficamente e temporalmente, mas a identidades – socialmente e historicamente localizadas –, como pessoas negras, mulheres, homossexuais e transexuais.

A capa deste LD apresenta uma obra de arte moderna: *Denaide* (1913), em um fundo branco, conforme indica a imagem 2 Trata-se de uma obra de bronze de alto valor monetário, que comunica, simbolicamente, que a história corresponde a criações do passado humano (fontes históricas materiais) que possuem valor para a contemporaneidade (sociedade capitalista).

Imagem 2 – Capa do Livro *Tudo é História* – 8º ano



Fonte: fotografia registrada pelo autor (2021).

Este LD é o terceiro volume de uma coleção de quatro livros. Em suas 304 páginas, é dividido em 24 capítulos, e a organização da narrativa histórica é articulada nos seguintes temas históricos: Revolução Industrial; Movimento Operário e Socialismos; Imperialismo e Neocolonialismo; Expansão dos Estados Unidos; Brasil Imperial; Conflitos Entre os Países Sul-Americanos no Século XIX; Segunda Revolução Industrial; Revoluções Liberais;

Formação da Itália e da Alemanha, Comuna de Paris; Migrações e Abolição da Escravidão no Brasil; Primeira República Brasileira; Revolução Mexicana; Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Movimento Operário, Tenentismo, Modernismo no Brasil.

Acerca de nossas categorias de análise, a obra isenta-se responsabilizando os professores para abordar “temáticas relativas aos afrodescendentes e povos indígenas, que não constituem uma tônica central da coleção” (BRASIL, 2010, p. 102). Ao tratar de raça, limitam-se, uma vez que “a abordagem em torno da afrodescendência está presente nos livros de 7º e 8º ano e são destacadas as lutas do movimento negro por políticas de ação afirmativa, como a criação de vagas especiais no ensino superior e a preservação de seus valores culturais” (BRASIL, 2010, p. 102), já quanto a gênero, sequer é mencionado tal temática pela resenha.

A obra escolhida do PNLD de 2014 é da editora Saraiva, nominada de *Saber e Fazer História*, da editora Saraiva, escrito por Gilberto Cotrim⁸¹ e Jaime Rodrigues⁸².

Gilberto Cotrim é graduado em História na USP e Filosofia na PUC-SP, e mestre em Educação e História da Cultura na Universidade Mackenzi. Sua atividade profissional é concentrada no mundo editorial de LDs, além de atuar como diretor⁸³, em 1996, na Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos⁸⁴ (ABRALE).

Já Jaime Rodrigues é professor de História do Brasil na Universidade Federal de São Paulo, graduado em História na USP, mestre e doutor em História Social na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Suas pesquisas situadas no recorte temporal do Brasil Colonial e Imperial perpassam temas como a escravidão, tráfico de pessoas escravizadas, história marítima, história da alimentação, patrimônio histórico, organização de acervos e saúde pública, sendo que também atuou com produção de LDs.

Ao observamos a equipe editorial deste LD, como aponta o anexo B, identificamos que é menor em comparação às outras obras analisadas, sendo composta apenas por pessoas brancas e, em sua maioria, masculina.

⁸¹ Não encontramos perfil do Lattes do autor.

⁸² Informações retiradas do Lattes do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1528186404909984>. Acesso em: 03 mar. 2020.

⁸³ ABRALE. **Diretoria 1996**. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/quem-somos/diretoria-1996/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

⁸⁴ ABRALE. **Quem Somos**. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Imagem 3 – Capa do Livro *Saber e Fazer História* – 8º ano

Fonte: fotografia registrada pelo autor (2021).

Ao observar a imagem 3, a capa da obra que analisamos, é perceptível uma pessoa branca segurando um notebook com uma fotografia de quatro mulheres negras sorrindo. Segundo o próprio LD, a imagem trata de estudantes no continente africano.

Considerando o local das personagens negras femininas, interpretamos que: a ideia transmitida nesta capa é de que pessoas negras são importantes a serem visualizadas no ensino de História; haverá protagonismo de mulheres negras neste LD. Após nossa análise, poderemos observar se a capa deste LD é coerente, levando em conta as imagens dentro dele.

Estes autores (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 3), ao introduzirem seu livro, salientam a importância do uso de elementos visuais para atrair os alunos às leituras: “o visual é enriquecido com soluções gráficas que estimulam a leitura. Diversos temas históricos são abordados com o auxílio de atividades, fotografias, de reprodução de obras de arte, mapas e outros recursos”.

Esta obra, de 288 páginas, é o terceiro volume de uma coleção de quatro livros, articulada em quatro unidades: De súdito a cidadão; As independências da América Latina; O Domínio das grandes potências; Brasil Império.

A resenha do Guia do PNLD de 2014 descreve que nesta obra há uma história linear, “tomando por referência a divisão temporal fundamentada na história europeia” (BRASIL, 2013, p. 125). É identificada também uma “[...] rica variedade em recursos iconográficos” (BRASIL, 2013, p. 125), indicando uma suposta coerência com sua capa.

Referente às categorias de análise, o guia aponta que nesses livros são estimuladas questões sobre direito e cidadania sobre pessoas racializadas, como “o reconhecimento das desigualdades sociais e da legitimidade das conquistas de determinados direitos, a exemplo da demarcação de terras para os povos indígenas [...]” (BRASIL, 2013, p. 128).

Ainda sobre a categoria de raça, o guia, ao abordar o preconceito racial, a História da África e da cultura afro-brasileira, concentra-se nos processos de colonização e independência, ancoradas à história europeia (BRASIL, 2013), embora existam imagens de “sujeitos africanos e afrodescendentes de outras temporalidades ou contemporâneos em diferentes situações, para além da escravidão” (BRASIL, 2013, p. 129).

As questões de gênero são limitadas a um apontamento do guia sobre uma existência de representações de certas mulheres em diferentes contextos históricos neste LD, embora quantitativamente desproporcional (BRASIL, 2013).

Todavia, o guia não indica a existência de problematizações e reflexões sobre as representações dessas mulheres, tampouco retrata relações de poder a grupos sociais que passem a categoria de gênero (e raça) nos diversos contextos históricos.

O LD selecionado do triênio do PNLD de 2017 é nominado de *História, Sociedade & Cidadania*, produto da editora Moderna, sendo o volume três da coleção. De autoria de Alfredo Boulos Júnior⁸⁵, Doutor em Educação pela PUC-SP, Mestre em História Social pela USP, as pesquisas do autor abordam da História da África, História do Brasil Imperial e Colonial, festividades direcionadas a minorias e representações em Livros Didáticos.

A obra didática é organizada em três unidades ao longo de suas 320 páginas, tratando dos temas: Dominação e Resistência: Africanos no Brasil; A Luta pela Cidadania; Terra e Liberdade. Estas unidades são divididas em capítulos específicos.

A resenha do Guia do PNLD destaca que estes temas integram “os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico” (BRASIL, 2016, p. 105). Ao analisar os

⁸⁵ Informações retiradas do Lattes do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>. Acesso em: 03 mar. 2021.

capítulos ao longo das unidades deste LD, percebemos uma predominância da História do Brasil.

A capa deste livro (imagem 4) apresenta um menino branco, carregando um pedaço de lenha, e ao fundo há diversas madeiras empilhadas. Simbolicamente, entendemos que o LD busca retratar uma criança do campo na tentativa de gerar identificação com seus usuários, pois nos outros livros desta coleção há crianças de vários grupos étnico-raciais e de outros gêneros.

Imagem 4 – Capa do Livro *História: Sociedade & Cidadania – 8º ano*



Fonte: fotografia registrada pelo autor (2021).

A obra didática é apresentada a alunas(os) como um material resultante de um trabalho editorial: “para que esse livro chegasse às suas mãos, foi necessário o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mundo do livro” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 3), explicando sinteticamente os procedimentos da produção deste livro. Nesta apresentação, é evidenciado que o autor participa ativamente do processo de escolha de imagens neste livro: “sua tarefa é pesquisar e escrever o texto e as atividades, além de sugerir as imagens que

entrassem no livro. A essas páginas produzidas pelo autor, damos o nome de originais” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 3).

Se considerarmos os dados da equipe editorial deste livro (Anexo B), percebemos que se mantém a mesma relação encontrada nos LDs anteriores, embora haja um homem negro.

A resenha do Guia do PNLD 2017 aponta que este livro é articulado de modo que “as unidades temáticas e os capítulos iniciam-se com páginas que contêm fontes históricas e um parágrafo com questões que buscam problematizar os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando-os ao foco da unidade” (BRASIL, 2016, p. 106).

Quando levamos em conta as categorias de nossa análise, a resenha indica que “a coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas. As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história. Esses temas aparecem em todos os volumes da coleção” (BRASIL, 2016, p. 105), dessa forma, entendemos que se trata de um reflexo da formação do autor, ao abordar conteúdos que perpassam por raça e gênero.

A resenha da coleção de livros indica que:

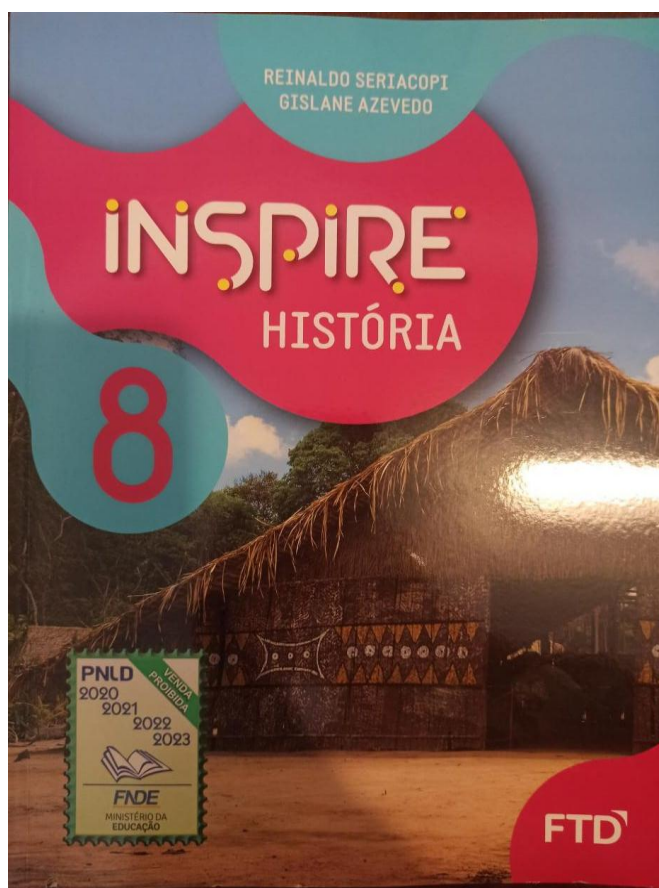
A diversidade da sociedade brasileira é abordada de modo pertinente no conjunto da coleção. Ressalta-se que diferentes textos, principais e complementares, bem como ilustrações e atividades, combatem, principalmente, as desigualdades étnico-raciais, mas também são abordadas questões sociais e de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e igualitária. Sobre a questão de gênero, deve-se destacar que é tratada nos quatro volumes da coleção, por meio de problematizações relativas aos papéis historicamente construídos para as mulheres ao longo da história. A coleção trabalha a mulher em situações afirmativas (BRASIL, 2016, p 109).

A representação da pluralidade de identidades no Brasil é uma constante nos LDs desta coleção, segundo o guia de 2017, explorando gênero, mas também minorias raciais: “ao tratar de afro-brasileiros, a obra apresenta a participação dessas populações como agentes da história, dando visibilidade aos vários lugares ocupados pelos indígenas, africanos e afrodescendentes na sociedade, em diferentes temporalidades” (BRASIL, 2016, p. 109). Estas representações não se limitam aos espaços de subalternização, uma vez que “o trabalho com os afrodescendentes não se limita à discussão sobre a escravidão, enfatiza resistências e lutas no passado e no presente, apresentando aspectos afirmativos da sua história e cultura” (BRASIL, 2016, p. 109).

A obra referente ao PNLD de 2020, nomeada de *Inspire História*, da editora FTD, é de autoria de Reinaldo Seriacopi⁸⁶ e Gislane Campos Azevedo Seriacopi⁸⁷. O primeiro autor é graduado em Letras (USP) e Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior, e trabalha na área editorial de materiais didáticos. A segunda, é graduada em História e Mestre em História social na PUC-SP, também atuante nos espaços editoriais de materiais didáticos, sendo presidenta da Abrale por duas gestões, em 2012⁸⁸ e 2014⁸⁹.

A capa deste LD, expressa na imagem 5, contém uma construção de madeira com palha, havendo uma pintura em sua fachada. Interpretamos que esta capa indique que o LD valorizará espaços e a produção material de povos, em especial, os indígenas.

Imagem 5 – Capa do Livro *Inspire História* – 8º ano



Fonte: fotografia registrada pelo autor (2021).

⁸⁶ Informações retiradas do Lattes do Autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6870964980703449>. Acesso em: 05. mar. 2021.

⁸⁷ Informações retiradas do Lattes da Autora. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6190352520566691>. Acesso em: 05 mar. 2021.

⁸⁸ ABRALE. **Diretoria de 2012**. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/quem-somos/diretoria-2012/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

⁸⁹ ABRALE. **Diretoria de 2014**. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/quem-somos/diretoria-2014/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

A obra didática, de 256 páginas, é o terceiro volume de sua coleção e é articulada em quatro unidades, sendo elas: Igualdade; Liberdade; Nação e Nacionalismo; Terra e Meio Ambiente.

Já a resenha do Guia do PNLD 2020, indica que este LD aborda uma História de forma integrada, da Europa, Brasil, América, África e Ásia, perpassando pelas dimensões do público e privado nas variadas temporalidades (BRASIL, 2019).

De acordo com Seriacopi e Azevedo (2018, p. 3) este LD retrata o tema da diferença, sobre o olhar ao outro e percebendo as diferenças tanto em sala de aula quanto no contexto social, ressaltando que “nossa cidade, nosso país, e o próprio mundo são formados por pessoas e povos bastante variados”. A partir desta perspectiva, complementam que esta obra incide à História como disciplina fundamental para compreender as origens dos grupos sociais que constituem essas diferenças (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018). Justificam, ainda, que “[...] o conhecimento sobre as diferenças é o primeiro passo para cultivarmos o respeito pelos outros e, dessa maneira, transformar nosso mundo em um lugar onde todos possam viver em harmonia. Viver felizes – mesmo com nossas diferenças!” (SERIACOPI; AZEVEDO, 2018, p. 3). Observamos que tal argumentação infere que reconhecer outros e outras possibilidades de ser é suficiente para um bem-estar social.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014), nos parece que a percepção de diferença trazida na apresentação do LD situa-se em uma concepção pedagógica liberal de identidade e diferença, pois em nenhum momento remete-se às relações de poder e hierarquias sociais que são formadas por meio dessas diferenças e identidades, mesmo que se sinalize explorar a historicidade destas.

Ao não problematizar tal questão no LD, somos cativados ao questionamento: como serão representados simbolicamente os sujeitos considerando as categorias de gênero e raça, dada esta perspectiva de diferença neste LD, e o fato dessas categorias construírem tanto a diferença quanto a identidade de alunas(os)?

A resenha do guia deste triênio do PNLD indica que as fontes históricas tratadas no LD são articuladas de modo que se tornam possibilitadoras da construção do conhecimento histórico pelas(os) alunas(os), sendo que os objetos imagéticos são retratados com frequência como representações do passado. E acrescenta, ainda, atividades que estimulam a “mobilização dos conhecimentos prévios do aluno, propondo uma série de atividades que articulam tais conhecimentos com o conhecimento novo propiciado pelo ambiente escolar”,

com a finalidade de refletir sobre temas como o meio ambiente, a cultura de paz e a diversidade cultural (BRASIL, 2019, p. 131).

Considerando as categorias de análise, raça e gênero, a resenha da coleção deste LD aborda em específico a representação feminina e a representação negra:

as imagens e atividades propostas promovem positivamente a imagem das mulheres em diferentes tempos e espaços, ressaltando o protagonismo feminino em variados eventos históricos, como em: produções culturais, literárias e científicas; e participação e exercício de mandatos políticos. Essa perspectiva contribui para a desconstrução de estereótipos relacionados à mulher, e para que os estudantes se posicionem contra violência e discriminação das mulheres na sociedade atual. Do mesmo modo, a obra aborda a História e a cultura da África, dos africanos, ressaltando a diversidade étnica e cultural desde a Antiguidade até a atualidade e em diferentes espaços e processos históricos. Além disso, observa-se a promoção da visibilidade de atividades profissionais, produções e contribuições culturais, artísticas e literárias dos afrodescendentes e as ações desses em lutas e resistências pela liberdade, contra discriminações, preconceitos e racismo, em diferentes momentos da história do Brasil (BRASIL, 2019, p. 132).

Dentre as resenhas dos Guias de nossos LDs selecionados, aponta-se a ampliação e aprofundamento na mudança de representações de mulheres e pessoas negras, em suas possibilidades de ser: na subjetividade; no trabalho; no público; na intelectualidade; e no político.

Percebemos também que, assim como em outras resenhas, há praticamente uma inexistência de observações por parte dos guias sobre o privilégio na representação do homem e da branquitude em termos imagéticos, tampouco apontamentos ou problematização das dinâmicas que perpetuam estruturas de hierarquização social por meio de raça e gênero em qualquer recorte temporal ou local.

Com a análise geral deste livro, terminamos a breve trajetória sobre a apresentação de nossos materiais analíticos. Entendemos como importante destacar aqui que a maioria dos materiais didáticos são enviados para descarte ou reciclagem após o término do triênio do PNLD. Isto, somado ao contexto pandêmico da COVID-19 no qual esta pesquisa é realizada, acabaram dificultando, em certa medida, o acesso aos materiais físicos.

Fazendo jus a parte na qual este capítulo está situado, buscamos aqui apresentar a obra de forma contextualizadora, da qual possibilitou-se identificarmos os gêneros destes para evidenciar a relação quantitativa de autoria que compõe cinco homens e uma mulher, indicando uma predominância masculina na autoria de LDs. Trata-se, em sua maioria, de

peças brancas⁹⁰, quiçá sem estudos sobre o branco como pesquisador, e os efeitos da branquitude na produção do conhecimento (CARDOSO, 2010).

Destacamos também que as categorias de raça e gênero, quando tratadas pelo PNLD, muitas vezes aparecem sendo abordadas conjuntamente nas resenhas do guia, indicando que, quando pautadas, gênero e raça são reduzidos a problemas das *minorias*, ou seja, como questões das mulheres e de pessoas negras.

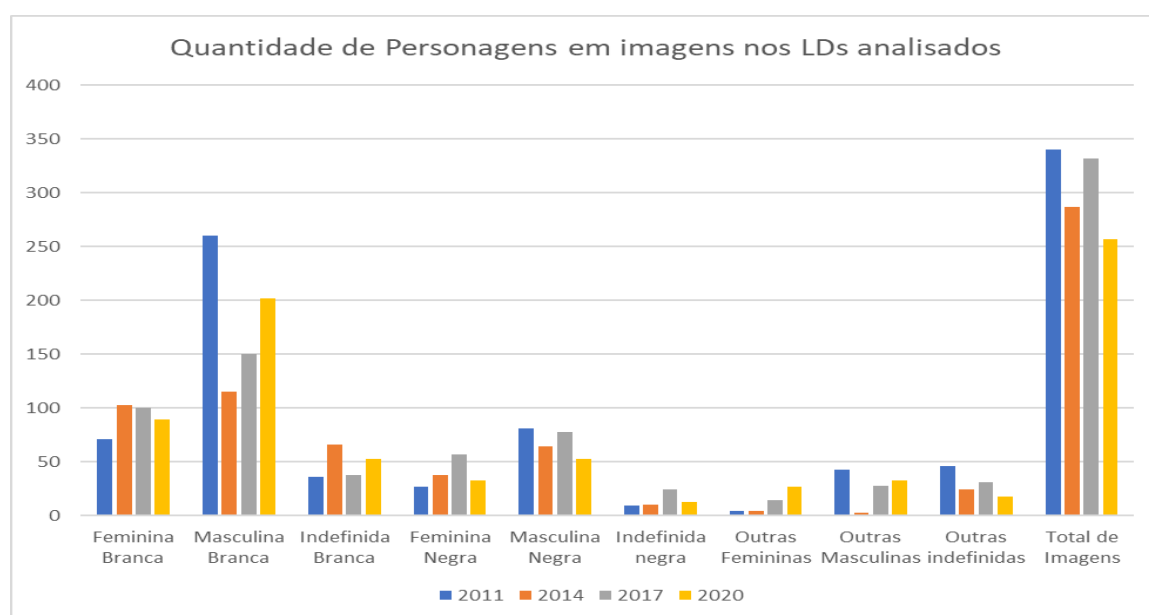
A intenção de observar a intersecção das categorias de raça e gênero não é compreendida por nós como sendo um viés do PNLD, pois, segundo Akotirene (2019), para tal, seria necessário problematizar as matrizes de violência e opressão que afligem as pessoas.

5.2 ITINERÁRIOS DO TRAJETO: AS PERSONAGENS SOB UM VIÉS QUANTITATIVO

Ao analisarmos os dados quantitativos referentes às imagens nos LDs levantados nesta segunda fase da HP de Thompson (2011), a *Análise Formal*. As informações foram obtidas por meio da organização de categorias dispostas no anexo C⁹¹.

Ao observar a totalidade das personagens (considerando raça e gênero) em todas as imagens de cada livro didático, obtivemos as seguintes informações explicitadas no gráfico 2.

Gráfico 2 – Personagens por gênero e raça nos livros didáticos



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

⁹⁰ Não conseguimos encontrar imagens de alguns dos autores, assim como é problemático definir uma identidade racial, visto que estes não verbalizam isso em seus Lattes.

⁹¹ No manual de análise de personagens em imagens constavam também os quadros apresentados neste capítulo, todavia, nos reservamos a apresentá-los apenas no corpo do texto, evitando a repetição de informações.

Ao analisar as informações, percebemos que nos quatro LDs analisados há uma maioria de personagens masculinas brancas, as femininas brancas aparecem em segundo lugar, e após, temos as masculinas negras e femininas negras. Destaca-se que apenas no LD de 2017 há mais personagens femininas negras do que Indefinidas⁹² brancas. Com estes dados iniciais sobre as personagens destes LDs identificamos aqui o primeiro sinal das opressões simbólicas que são interseccionalizadas, apontadas por Akotirene (2019) e Collins (2015): a visibilidade ou a invisibilidade de personagens é marcada tanto por gênero como raça, sendo que os mais privilegiados são homens brancos, enquanto mulheres negras são mais prejudicadas.

Comparando as categorias de personagens em cada LD, é perceptível que a discrepância quantitativa é maior no PNLD de 2011, atenuando-se nos PNLDs de 2014 e 2017, e, aumentando novamente em 2020. Durante estes quatro triênios do PNLD, a categoria que manteve uma maior constância de personagens foi a masculina negra.

Apresentaremos, a seguir, as informações levantadas sobre as personagens, considerando apenas os capítulos dos LDs que contemplam o recorte temporal⁹³ proposto em nossa pesquisa. Assim, conforme visualiza-se o quadro 13, que retrata a totalidade de personagens deste recorte histórico.

Quadro 13 – Dados das personagens conforme o recorte temporal

Livro	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGENS									TOTAL
	RAÇA ⁹⁴	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO ⁹⁵	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	Totalidade	Frequência									
2011	De Personagens	14 8%	47 26,8%	-	13 7,4%	83 47,4%	-	3 1,7%	15 8,5%	-	175
	Multidões	-	-	4 12,9%	-	8 25,8%	8 25,8%	-	-	11 35,4%	31
	De Imagens										87
2014	De Personagens	8 8,4%	23 24,2%	1 1,0%	21 22,1%	33 34,7%	1 1,0%	-	8 8,4%	-	95
	Multidões	-	-	2	1	2	2	-	-	-	7
	De Imagens										30

⁹² As categorias que englobam este termo neste gráfico referem-se a personagens das quais não identificamos o gênero e multidões.

⁹³ Utilizamos na unidade de registro de Recorte Histórico as categorias de *Brasil – Sociedade Escravista* – que retratam imagens referentes ao período da pré-abolição da escravidão no Brasil, correspondente ao marco temporal até 1888 – e *Sociedade Pós-abolição* – que retratam imagens referentes ao período do pós-abolição da escravidão no Brasil, correspondente ao marco temporal após 1888.

⁹⁴ Ao tratar da unidade de registro *Raça*, seguimos a organização apresentada pelo IBGE que se baseia em cor/raça, para quantificação de imagens de pessoas de cor/raça pretas e pardas na categoria *negros*. Já a categoria *Outros* é utilizada na quantificação de imagens referentes a indígenas, asiáticos (pois não são nosso objetivo de análise) e pessoas das quais não conseguimos identificar a cor/raça.

⁹⁵ Utilizamos o código M para representações do gênero masculino, F para o gênero feminino e I para quando o gênero é indeterminado.

2017	De Personagens	20 15%	41 30,8%	2 1,5%	28 21%	40 30,1%	-	-	2 1,5%	-	133
	Multidões	-	1 5,2%	3 15,8%	-	5 26,3%	1 5,3%	-	1 5,2%	8 42,1%	19
	De Imagens										56
2020	De Personagens	16 10,7%	29 19,3%	4 2,7%	25 16,7%	36 24,0%	2 1,3%	12 8%	23 15,3%	-	150
	Multidões	-	1 9,1%	1 9,1%	-	1 9,1%	3 27,3%	-	2 18,2%	3	11
	De Imagens										37

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O quadro acima explicita um total de 175 personagens humanas no LD de 2011, sendo a maioria personagens masculinas brancas (57,4%), seguido de masculinas negras (26,8%), femininas negras (8%) e por último femininas brancas (7,4%). Na obra de 2014, tivemos 95 personagens, em que se mantém a mesma ordenação de frequência na distribuição de personagens enquanto gênero e raça, embora a diferença entre masculinas negras (24,2%) e femininas brancas (22,1%) se atenuem. Já o livro de 2017 conta, no total, com 133 personagens, havendo mais personagens negras masculinas (30,8%) do que brancas masculinas (30,1%), e a diferença entre as femininas brancas (21%) e negras (15%) diminuem, todavia, a predominância quantitativa ainda é masculina, tanto branca quanto negra. E, por fim, os dados de 2020 foram de 150 personagens, mantendo a mesma ordenação de frequência de personagens do livro de 2014.

Se observarmos os quatro LDs como um todo, inferimos que homens brancos têm maior visibilidade, seguido de homens negros e mulheres brancas, e mulheres negras são praticamente invisibilizadas. Tal constatação já nos permite afirmar que a opressão simbólica que Collins (2015) afirma é real, visto que, quantitativamente, trata-se das pessoas que são mais afetadas pela opressão de gênero e raça interseccionadas, e são menos representadas. Em contrapartida, aqueles que gozam do privilégio da branquitude e/ou da masculinidade possuem maior representação quantitativa nos LDs.

Outro aspecto que é importante verificar quanto a essas personagens é sua natureza humana que é a mais destacada – como aponta o quadro 14.

Quadro 14 – Dados referentes à categoria Natureza das personagens

Livro/ PNLD	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGENS									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	NATUREZA	Personagem (Frequência)									
2011	Humano	14 7,5%	47 25,1%	4 2,1%	11 5,9%	74 39,6%	8 4,28%	3 1,6%	15 8%	11 5,9%	187
	Fantástico, folclórico, mitológico, divino	-	-	-	2 10,5%	17 89,5%	-	-	-	-	19

2014	Humano	8 4,9%	23 14,3%	1 0,6%	22 13,7%	37 23%	2 1,2%	-	8 4,9%	-	161
	Fantástico, folclórico, mitológico, divino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2017	Humano	20 13,1%	42 27,6%	5 3,3%	28 18,4%	45 29,6%	1 0,6%	-	3 1,9%	8 5,2%	152
	Fantástico, folclórico, mitológico, divino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2020	Humano	16 10,4%	30 19,6%	4 2,6%	23 15%	37 24,2%	3 1,9%	12 7,8%	25 16,3%	3 1,9%	153
	Fantástico, folclórico, mitológico, divino	-	-	1 25%	2 50%	-	1 25%	-	-	-	4

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Analizamos também a faixa etária das personagens, onde obtivemos uma maioria de personagens adultos, como é possível ver no quadro 15.

Quadro 15 – Dados referentes à faixa etária das personagens

Livro/ PNLD	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGENS									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I ⁹⁶	F	M	I	F	M	I	
	FASE ETÁRIA	Personagem (Frequência)									
2011	Criança/Adolescente	1 10%	3 30%	-	1 10%	1 10%	-	-	4 40%	-	10
	Adulto	13 8%	43 11,4%	-	12 7,4%	81 50%	-	2 1,2%	11 6,8%	-	162
	Idoso	-	2 66,6%	-	-	1 33,3%	-	-	-	-	3
	Indeterminado	-	-	4 13%	-	8 25,8%	8 25,8%	-	-	11 35,4%	31
2014	Criança/Adolescente	1 4,3%	2 8,7%	-	5 21,7%	15 65,2%	-	-	-	-	23
	Adulto	7 9,6%	21 28,8%	1 1,4%	14 19,1%	21 28,8%	1 1,4%	-	8 10,9%	-	73
	Idoso	-	-	-	1 50%	1 50%	-	-	-	-	2
	Indeterminado	-	-	1 14,3%	1 14,3%	4 57,1%	1 14,3%	-	-	-	7
2017	Criança/Adolescente	3 21,4%	2 14,3%	2 14,3%	5 35,8%	1 7,1%	-	-	1 7,1%	-	14
	Adulto	18 15%	39 32,5%	-	23 19,2%	39 32,5%	-	-	1 0,8%	-	120
	Idoso	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	1
	Indeterminado	-	1 5,1%	3 15,7%	-	5 26,3%	1 5,1%	-	1 5,1%	8 42,7%	19
2020	Criança/Adolescente	5 15,7%	4 12,5%	2 6,2%	4 12,5%	2 6,2%	-	2 6,2%	13 40,7%	-	32
	Adulto	11 10%	23 20,7%	2 1,8%	21 18,9%	34 30,6%	2 1,8%	8 7,2%	10 9%	-	111
	Idoso	-	2 40%	-	1 20%	-	-	2 40%	-	-	5
	Indeterminado	-	1 10%	1 10%	-	1 10%	2 20%	-	2 20%	3 30%	10

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

⁹⁶ Esta categoria engloba personagens bebês, multidões e pessoas sem gênero aparente.

Ainda sobre a faixa etária, é perceptível que a categoria com maior variedade nos quatro LDs é a masculina branca e a com menor é a feminina negra, não havendo sequer uma personagem idosa deste grupo.

A seguir apresentaremos o quadro 16, referente à representação das personagens por contexto histórico, relativo ao processo de abolição da escravidão no Brasil. Para isso, criamos a categoria *Recorte Histórico*, que contém dois grupos: *Brasil – Sociedade Escravista*⁹⁷ (referente a imagens situadas no período que antecede a abolição da escravidão); e, *Brasil – Sociedade Pós-Abolição* (referente a imagens utilizadas após o processo abolicionista).

Quadro 16 – Dados referentes ao recorte histórico das personagens

Livro/ PNLD	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGEM									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	RECORTE HISTÓRICO	Personagem (Frequência)									
2011	Brasil – Sociedade Escravista	4 5,5%	13 18%	3 4,1%	6 8,3%	30 41,6%	4 5,5%	1 1,9%	7 9,7%	4 5,5%	72
	Brasil – Sociedade Pós-Abolição	7 5,2%	43 32,1%	1 0,7%	6 4,5%	57 42,5%	3 2,2%	2 1,5%	8 5,97%	7 5,2%	134
2014	Brasil – Sociedade Escravista	7 9,5%	19 26%	1 1,4%	14 19,2%	23 31,5%	1 1,4%	-	8 10,9%	-	73
	Brasil – Sociedade Pós-Abolição	1 2,3%	4 9,5%	1 2,4%	7 16,7%	14 33,3%	1 2,4%	-	-	-	42
2017	Brasil – Sociedade Escravista	11 10,6%	31 30,1%	2 1,9%	14 13,6%	36 35,0%	1 1,0%	-	2 1,94%	6 5,8%	103
	Brasil – Sociedade Pós-Abolição	9 10,6%	11 22%	3 6,0%	15 30%	9 18,0%	-	-	1 2,0%	2 4,0%	50
2020	Brasil – Sociedade Escravista	6 5,4%	20 18,0%	3 2,7%	16 14,4%	31 27,9%	3 2,7%	9 8,1%	20 18%	3 2,7%	111
	Brasil – Sociedade Pós-Abolição	10 22,2%	10 22,2%	2 4,4%	9 20%	5 11,1%	1 2,2%	3 6,7%	5 11,1%	-	45

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

As informações acima nos possibilitam inferir que no livro de 2011 há um maior número de personagens independente de raça ou gênero no grupo Brasil Pós-abolicionista em comparação com o Brasil Sociedade Escravista. No LD de 2014 identificamos uma menor quantidade de personagens do grupo Brasil Pós-Abolição. Todavia, é visível que enquanto o decréscimo da representação das personagens brancas (tanto femininas como masculinas)

⁹⁷ Devido ao recorte histórico da sociedade escravista no Brasil ocorrer entre 1500 e 1888, nos limitamos a analisar imagens dos capítulos dos LDs que retratem a partir do segundo reinado do Império na História do Brasil (1840).

reduzem-se pela metade, as personagens negras têm uma queda mais acentuada, não chegando a um quarto de personagens brancas.

O LD de 2017 explicita uma menor quantidade de personagens masculinas brancas (18%) e negras (11%) e femininas negras (10,6%) no período Brasil Pós abolicionista, diferente das personagens femininas brancas (30%).

Já no LD de 2020, percebemos que, quantitativamente, no contexto Brasil Sociedade Escravista, mantém-se a maioria de personagens masculinas brancas (27,9%). As personagens femininas negras aparecem em menor quantidade (5,4%). No período pós-abolição, os valores invertem-se.

Logo, é possível inferir que o lugar de destaque das personagens negras nos LDs destes triênios, no que se refere à História do Brasil, é no contexto da sociedade escravista. Embora os números indiquem uma mudança gradual desta situação, é importante questionar: são em contextos históricos que estas personagens negras estão situadas? Ou, essas personagens aparecem em outro contexto? A mesma questão seria adequada para as personagens femininas, independentemente de sua raça.

Outra forma de compreender em que medida as personagens são identificadas, conforme ilustra o quadro 17, abaixo, refere-se as suas identificações.

Quadro 17 – Dados referentes à identificação das personagens

Livro/ PNLD	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGEM									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	Identificação	Personagem (Frequência)									
2011	Multidão	-	-	4 13,8%	-	7 24,1%	8 27,6%	-	-	10 34,5%	29
	Nome próprio	-	8 17%	-	3 6,4%	35 74,5%	-	-	1 2,1%	-	47
	Profissão/Trabalho	4 5,8%	19 27,5%	-	3 4,3%	36 52,2%	2 3%	2 3%	3 4,3%	-	69
	Etnia e nacionalidade	2 4,7%	8 19%	1 2,4%	1 2,4%	16 38,1%	4 9,5%	1 2,4%	9 21,4%	-	42
	Outro atributo	14 9,6%	42 28,8%	2 1,4%	11 7,5%	64 43,8%	6 4,1%	2 1,4%	5 3,4%	-	146
2014	Multidão	-	-	2 28,6%	1 14,2%	2 28,6%	2 28,6%	-	-	-	7
	Nome próprio	1 7,7%	6 46,1%	-	3 23,1%	3 23,1%	-	-	-	-	13
	Profissão/Trabalho	6 11,5%	7 13,5%	-	14 26,9%	19 36,5%	-	-	6 11,5%	-	52
	Etnia e nacionalidade	-	2 100%	-	-	-	-	-	-	-	2
	Outro atributo	4 9,5%	15 35,7%	-	5 11,9%	16 38,1%	-	-	2 4,8%	-	42
2017	Multidão	-	1 5,6%	3 16,7%	-	4 22,2%	1 5,6%	-	1 5,6%	8 44,4%	18

2020	Nome próprio	-	9 42,8%	-	3 14,3%	9 42,8%	-	-	-	-	21
	Profissão/Trabalho	-	22 48,9%	-	12 26,6%	11 24,4%	-	-	-	-	45
	Etnia e nacionalidade	9 21,4%	14 33,3%	2 4,7%	12 28,6%	5 11,9%	-	-	2 4,7%	-	42
	Outro atributo	20 18,5%	30 27,8%	2 4,7%	21 19,4%	34 31,5%	-	-	1 0,9%	-	108
	Multidão	-	1 11,1%	1 11,1%	-	1 11,1%	1 11,1%	-	2 22,2%	3 33,3%	9
	Nome próprio	-	-	-	-	5 100%	-	-	-	-	5
	Profissão/Trabalho	1 2,9%	10 29,4%	-	1 2,9%	18 52,9%	-	-	4 11,8%	-	34
	Etnia e nacionalidade	-	8 22,2%	2 5,6%	-	-	1 2,8%	9 25%	16 44,4%	-	36
	Outro atributo	12 10,9%	24 21,8%	4 3,63%	24 21,8%	33 30%	3 2,7%	3 2,7%	7 6,4%	-	110

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Ao analisarmos os dados referentes à categoria *Nome Próprio*, apenas personagens brancas masculinas são identificadas com maior frequência. Em contraste, percebemos que apenas uma personagem negra feminina é identificada por nome. Já as personagens masculinas negras e femininas brancas não são identificadas com nome no LD *Inspire História* (2018).

Quanto à categoria Profissão/Trabalho, ao considerarmos raça e gênero, novamente as personagens masculinas brancas continuam prevalecendo, comparadas as outras personagens. Esta situação é superada por personagens masculinas negras e femininas brancas apenas no LD *História Sociedade & Cidadania* (2015).

Outro aspecto de identificação das personagens que verificamos nas imagens é expressa na modalidade Etnia-Nacionalidade, visto que é um aspecto que nos possibilita refletir sobre as pessoas brancas ou negras para além de sua cor, considerando seu pertencimento e ancestralidade. Ao analisar os dados, percebemos que esta é a menos frequente. Apenas nos livros de 2011 e 2017 há personagens com esta característica expressa. Identificamos também que em comparação com outras modalidades, há uma maior frequência destas características em personagens negras masculinas, e nas femininas. Já nos livros de 2020 e 2014, há apenas personagens negras masculinas com sua etnia ou nacionalidade identificadas.

A última categoria do quadro acima é nominada de *outro atributo*, em que registramos maior frequência desta em todas as personagens nas quatro obras analisadas, por ser a categoria que abrange um maior conjunto de informações e características que o LD pode identificar em uma personagem, tal como aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais,

raciais e de gênero. Ao analisar raça e gênero, há uma maior variedade de atributos quando observamos as imagens de homens brancos, tendo destaque para riqueza, atuação ou dominação política e intelectualidade; mulheres brancas, na maioria das vezes, são associadas a algum atributo em relação à feminilidade, nobreza, ou de algum valor social-político; os atributos direcionados a homens negros estão associados a escravidão, a luta abolicionista, a sua negritude, a desigualdade social e exploração; e mulheres negras estão associadas à escravidão, à desigualdade social, exploração, trabalho doméstico, e a sua negritude.

Ao considerar as características associadas às personagens negras no quadro acima, identificamos a dinâmica da projeção de aspectos desempenhada pela branquitude para o outro racializado (Kilomba, 2019). Enquanto as personagens brancas são associadas a uma variedade de características, possuem nome, trabalho e etnia, as personagens negras têm sua identificação mais limitada, sendo associadas geralmente a sua raça, às dinâmicas de escravismo, ou a espaços de poder subalternizados na sociedade.

No nosso manual de análise de livros didáticos, elencamos a categoria nacionalidade dos personagens, exposta no quadro 18.

Quadro 18 – Dados referentes à nacionalidade das personagens

Livro/ PNLD	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGENS									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	NACIONALIDADE	Personagem (Frequência)									
2011	Brasileiro	14 7,8%	47 26,1%	2 1,1%	13 7,2%	83	2 1,1%	-	9 5%	10 5,5%	180
	Estrangeiro no Brasil	-	-	1 5,6%	-	6 33,3%	6 33,3%	2 11,1%	2 11,1%	1 5,6%	18
	Estrangeiro fora do Brasil	-	-	1 33,3%	-	2 66,6%	-	-	-	-	3
	<i>Indeterminado</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	Brasileiro	8 9,7%	23 28%	2 2,4%	18 22%	22 26,9%	1 1,2%	-	8 9,7%	-	82
	Estrangeiro no Brasil	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	1
	Estrangeiro fora do Brasil	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	-	1
	<i>Indeterminado</i>	-	-	-	-	1 50%	1 50%	-	-	-	2
2017	Brasileiro	19 15,8%	39 32,5%	5 4,2%	20 16,7%	27 22,5%	-	-	3 2,5%	7 5,8%	120
	Estrangeiro no Brasil	-	2 13,3%	-	7 46,7%	4 26,6%	1 6,7%	-	-	1 6,7%	15
	Estrangeiro fora do Brasil	1 20%	1 20%	-	-	2 40%	-	-	-	1 20%	5
	<i>Indeterminado</i>	-	-	-	2 14,3%	12 85,7	-	-	-	-	14
2020	Brasileiro	15 14,1%	21 19,6%	4 3,8%	18 16,8%	35 32,7%	-	3 2,8%	11 10,2	-	107

Estrangeiro no Brasil ⁹⁸	-	-	-	-	-	1 100%	-	-	-	1
Estrangeiro fora do Brasil	-	7 23,3%	-	-	1 3,3%	2 6,6	9 30%	11 36,8	-	30
<i>Indeterminado</i>	1	1	1	7	1	2	-	3	3	19

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A partir da análise dos números encontrados, percebemos que a maioria das personagens se concentram na categoria Brasileiro, independente de raça e gênero, nos quatro LDs analisados. Este fato é explicado devido ao recorte dos capítulos analisados, que se limitam à História do Brasil.

Quanto à modalidade Estrangeiro no Brasil, não encontramos personagens na obra *Inspire História* (2018), exceto por uma multidão branca. Nos LDs de 2011, 2014 e 2017 há personagens masculinas brancas, já as femininas negras não constam em nenhuma delas, e as masculinas negras aparecem em pequena quantidade na obra de 2017, havendo um maior número de personagens femininas brancas em comparação com essas outras categorias.

Sendo assim, os dados quantitativos indicam que na História do Brasil dos LDs do oitavo ano do ensino fundamental, tanto no período escravista quanto no posterior à sociedade pós-abolição, há uma diversidade quanto à raça e gênero das personagens quando se trata de Brasileiros. Já o não-Brasileiro é, em geral, o sujeito branco (em especial, o homem), em contrapartida, personagens negras dentro desta categoria estão associadas ao tráfico transatlântico de almas africanas.

Além do pertencimento étnico, analisamos a localização das personagens, explicitadas no quadro 19.

Quadro 19 – Dados referentes à localização das personagens

Livro/ PNLD	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGENS									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	<i>Localização</i>	<i>Personagem (Frequência)</i>									
2011	Capital/Cidade Grande	4 7,7%	10 19,2%	-	6 11,5%	16 30,8%	1 1,9%	2 3,8%	5 9,6%	8 15,4%	52
	Cidade pequena/média	3 30%	-	1 10%	-	2 20%	3 30%	-	-	1 10%	10
	Cidade indeterminada	-	1 14,3%	-	-	1 14,3%	-	-	-	-	2
	Subúrbio	-	-	1 100%	-	-	-	-	-	-	1
	Meio rural	7 14,6 ^a %	18 37,5%	1 2,1%	2 4,2%	11 22,9%	1 2,1%	1 2,1%	7 14,6%	-	48
	<i>Indeterminado, viagem, local não fixo</i>	1 1,1%	18	1 1,1%	5 5,7%	63 71,6%	3 3,4%	-	3 3,44%	2 2,3%	88

⁹⁸ Consideramos nesta categoria também africanos escravizados na diáspora africana forçada.

2014	Capital/Cidade Grande	2 4%	4 8%	1 2%	14 28%	26 52%	1 2%	-	2 4%	-	50
	Cidade pequena/média	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Cidade indeterminada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Subúrbio	4 44,4%	4 44,4%	-	-	1 1,2%	-	-	-	-	9
	Meio rural	1 3,2%	11 35,5%	1 3,2%	4 12,9%	8 25,8%	-	-	6 19,3%	-	31
	<i>Indeterminado, viagem, local não fixo</i>	1 5,3%	11 57,9%	-	4 21%	2 10,5%	1 5,3%	-	-	-	19
2017	Capital/Cidade Grande	6 14%	13 30,1%	2 4,7%	6 14%	9 20,9%	-	-	1 2,3%	6 14%	43
	Cidade pequena/média	-	1 20%	-	-	4 80%	-	-	-	-	5
	Cidade indeterminada	1 20%	-	-	2 40%	3 60%	-	-	-	-	5
	Subúrbio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Meio rural	5 17,2%	14 48,4%	2 6,9%	6 20,7%	1 3,4%	1 3,4%	-	-	-	29
	<i>Indeterminado, viagem, local não fixo</i>	8 10,3%	19 24,4%	2 2,5%	15 19,3%	30 38,5%	-	-	2 2,5%	2 2,5%	78
2020	Capital/Cidade Grande	7 15,9%	5 11,4%	1 2,3%	2 4,5%	20 45,4%	1 2,3%	3 6,8%	5 11,4%	-	44
	Cidade pequena/média	-	1 10%	-	-	9 90%	-	-	-	-	10
	Cidade indeterminada	-	-	-	-	-	-	9 45%	11 55%	-	20
	Subúrbio	-	-	1 33%	-	2 67%	-	-	-	-	3
	Meio rural	6 16,7%	9 25%	1 2,8%	5 13,8%	9 25%	2 5,6%	-	1 2,8%	3 8,3%	36
	<i>Indeterminado, viagem, local não fixo</i>	3 5,3%	19 32,8%	2 3,4%	18 31%	6 10,3%	2 3,4%	-	8 13,8%	-	58

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Nos três primeiros LDs, a frequência na categoria Capital/Cidade Grande ocorre com predominância masculina branca, seguida da masculina negra. No entanto as personagens femininas brancas e negras têm menor frequência. Apenas o LD de 2020 apresenta uma maior quantidade de mulheres negras (15,9%) em comparação com homens negros (11,4%) e mulheres brancas (45,4%).

Observando a modalidade Cidade Pequena/Média, apenas personagens brancas masculinas são visualizadas nos quatro materiais analisados, enquanto as femininas brancas são invisibilizadas. Quanto às personagens masculinas negras, possuem apenas uma representação nos LDs de 2017 e 2020, já as femininas negras aparecem apenas no LD de 2011.

Ao tratar da categoria Cidade intermediária, encontramos a menor quantidade de personagens comparada as outras modalidades da categoria localização. Na modalidade Subúrbio, não localizamos nenhum personagem individualmente nos LDs de 2011 e 2017,

enquanto no LD de 2014, encontramos quatro masculinas negras e quatro femininas negras, não constando personagens brancas. Ao considerar esta categoria, é perceptível que o LD de 2014 visualmente define os locais marginalizados da sociedade brasileira, como o local da negritude.

Outro local de concentração da negritude é exposto na categoria meio rural, em que nas quatro obras analisadas, as personagens que aparecem com maior frequência são as masculinas negras. Em segundo lugar, temos as masculinas brancas, seguido das femininas negras.

O espaço rural nas imagens dos LDs é majoritariamente negro devido, talvez, à escolha dos autores em trazer personagens negras para dar visualidade ao escravismo e/ou às dinâmicas econômicas agrárias, que tinham como força de trabalho pessoas escravizadas.

Se compararmos a frequência das personagens negras masculinas e femininas desta modalidade com as demais modalidades da categoria localização, é evidente que é no meio rural onde se concentram essas personagens. Amparados em Ana Rios e Hebe Mattos (2004), entendemos que tal fato é resultado da compreensão deste como o principal lugar da negritude (junto aos espaços urbanos marginalizados) na sociedade escravista, segundo diversas vertentes da historiografia da História do Brasil. Porém, também sabemos que havia muitos negros escravizados e libertos urbanizados, tal como os localizados no meio rural, que não eram estáticos, ou seja, migravam para centros urbanos e realizavam fugas para quilombos.

Portanto, tal concentração quantitativa de personagens no meio rural em imagens nos LDs estaria reiterando uma concepção ultrapassada desta História, assim como ocultando as mobilizações e as trajetórias no pós-abolição deste grupo, limitando as personagens negras neste outro contexto aos locais marginalizados urbanos.

Ao interpretar os dados desta categoria, nos remetemos a um questionamento: quem pode transitar? E aonde pode circular? Ao percebermos que há uma maior distribuição das personagens brancas nas modalidades da categoria localização, evidencia-se a dimensão do poder histórico e simbólico da Branquitude que Kilomba (2019) denuncia, uma vez que historicamente as pessoas brancas têm a possibilidade de mobilidade social e possibilidades de ser na História do Brasil, mas também é reiterada tal mensagem em materiais didáticos por meio da constância de imagens que reafirmam tal privilégio.

Se observarmos a categoria Indeterminado, comparando com outras modalidades da categoria localização, é perceptível uma concentração de personagens femininas brancas e negras nos quatro LDs analisados. Embora haja uma variedade de localizações, observando as

imagens, pode-se perceber que boa parte dessas trata-se de espaços domésticos. Tal fato remete à primeira proposição do que constituiria gênero que, segundo Scott (1995), é associado, simbolicamente ao feminino, um objeto (local doméstico), normatizando a concepção de que o espaço da mulher é o espaço privado (em casa). O mesmo se aplicaria ao masculino, visto que personagens masculinas (brancas em maior quantidade) encontram-se em uma maior diversidade de localizações, cristalizando a percepção de que os locais dos homens são os públicos.

Outra categoria importante refere-se ao conceito de cidadania, pois, como bem pontua Albuquerque (2019), é um aspecto sociopolítico do sujeito que opera de modos diferentes conforme a raça e o gênero dos sujeitos no Brasil. Sendo assim, a categoria Cidadania, no quadro 20, visa identificar cinco situações de representatividade, como: Escravizado, liberto, livre, preso/detido e Indeterminado.

Quadro 20 – Dados referentes à cidadania das personagens

Livro	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PERSONAGENS									TOTAL
	RAÇA	NEGROS			BRANCOS			OUTROS			
	GÊNERO	F	M	I	F	M	I	F	M	I	
	<i>Cidadania</i>	Personagem (Frequência)									
2011	Escravidado	4 21%	12 63,1%	3 15,8%	-	-	-	-	-	-	19
	Liberto	3 17,6%	14 82,4%	-	-	-	-	-	-	-	17
	Livre	7 5,2%	20 14,9%	-	11 8,1%	64 47,4%	8 5,9%	3 2,2%	15 11,1%	7 5,2%	135
	Preso/Detido	-	1 100%	-	-	-	-	-	-	-	1
	Indeterminado	-	-	1 3,4%	2 6,9%	22 75,9%	1 3,4%	-	-	3 10,4%	29
2014	Escravidado	7 33,3%	14 66,7%	-	-	-	-	-	-	-	21
	Liberto	-	3 100%	-	-	-	-	-	-	-	3
	Livre	3 4,2%	6 8,4%	-	21 29,6%	33 46,5%	-	-	8 11,3%	-	71
	Preso/Detido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Indeterminado	-	-	1 33,3%	-	-	2 66,7%	-	-	-	3
2017	Escravidado	3 16,7%	13 13,8%	2 11,1%	-	-	-	-	-	-	18
	Liberto	-	2 66,7%	1 33,3%	-	-	-	-	-	-	3
	Livre	9 9,6%	13 13,8%	2 2,1%	25 26,6%	39 41,5%	1 1%	-	2 2,1%	3 3,2%	94
	Preso/Detido	-	-	-	-	1 33,3%	-	-	1 33,3%	1 33,4%	3
	Indeterminado	4	5	1	3	1	-	-	-	5	19

		21%	26,3%	5,3%	15,8%	5,3%				26,3%	
2020	Escravidado	10 52,6%	9 47,4%	-	-	-	-	-	-	-	19
	Liberto	-	10 100%	-	-	-	-	-	1	-	10
	Livre	5 7,6%	3 4,5%	3 4,5%	20 30,3%	36	3 4,5%	12 18,2%	17 25,8%	-	66
	Preso/Detido	-	2 100%	-	-	-	-	-	-	-	2
	Indeterminado	4 16%	4 16%	2 8%	5 20%	-	2 8%	-	5 20%	3 5,3%	25

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Na obra do PNL D de 2011, visualizamos que as personagens negras femininas e masculinas aparecem enquanto escravizadas, libertas e livres, sendo em maior número na condição de livre (não foram escravizadas durante sua vida). Já as multidões negras são todas escravizadas. Encontramos também uma personagem negra masculina em condição de preso/detido. Já as personagens brancas aparecem apenas caracterizadas como livres. Já no LD de 2014, as personagens negras masculinas e femininas têm maior frequência na condição de escravizado, seguido da condição de livre e por último como libertas. No Livro de 2017 aparecem na categoria livre multidões negras, e na Preso/Detido há um personagem masculino branco.

A respeito da obra de 2020, a distribuição quantitativa das personagens femininas negras se concentra na condição de escravizada, já as masculinas negras na condição de liberto, seguido de escravizado. Na categoria livre, encontramos multidões e personagens negras e brancas. Já no que se refere à modalidade Preso/Detido, há duas personagens masculinas negras.

Com base nesses números, é perceptível que o LD de 2017 visa trazer mais personagens negras nas condições de livre, possibilitando outras leituras da negritude, que desviam da *projeção do incivilizado* (KILOMBA, 2019).

Para além do levantamento quantitativo das personagens em imagens apresentado, o manual de análise de LDs possibilitou, junto aos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e análise semiológica de imagens (PENN, 2002), a identificação e seleção de imagens⁹⁹ pertinentes para analisá-las qualitativamente, apresentadas a seguir.

⁹⁹ Informamos que utilizamos as terminologias ilustração, pintura, fotografia, litogravura e charge para diferenciar os tipos imagens na análise qualitativa a seguir.

5.3 RETRATOS DO TRAJETO: REPRESENTAÇÕES HUMANAS NOS LIVROS DIDÁTICOS EM IMAGENS

Finalizada a trajetória de análise do levantamento quantitativo das informações referentes às imagens, continuamos a segunda fase da HP de Thompson (2011), em que se realizou uma análise qualitativa das imagens de destaque dos LDs. Estas foram selecionadas de acordo com nossas categorias de análise, o levantamento quantitativo explicitado no anexo C e os procedimentos dispostos da teoria de Gemma Penn (2002).

5.3.1 Retratos do Livro Didático *Tudo é História* (2009) do PNLD de 2011

Das imagens do Livro *Tudo é História* (2009), das quais selecionamos 10 unidades imagéticas para análise qualitativa. Para iniciar a análise, apresentamos a imagem 6, situada no contexto pós-abolicionista e presente neste livro didático, e utilizada para realizar uma atividade pedagógica sobre o movimento artístico modernista no Brasil. Nesta pintura, encontramos pessoas negras performando um estilo musical brasileiro, visualizados tanto pela dança quanto pelo uso de instrumentos. As personagens que dançam são mulheres, as situadas no centro da imagem estão sorridentes e despidas de roupas, com seios à mostra, enquanto há outra, de costas, com vestimentas. Ao redor daquelas que estão ao centro da imagem há homens, apreciando-as. O sentido construído semiologicamente é de que estão felizes por serem apreciadas por homens e que são atrativas por estarem com seus corpos à mostra e de modo erotizado.

Imagem 6 – Erotização e sexualização da beleza da mulher negra



Fonte: Cardoso (2009, p. 279).

Uma das perguntas da atividade direcionada a esta imagem é “Que aspectos das pinturas não combinam com o gosto do público brasileiro do século XX? Por quê?” (CARDOSO, 2009, p. 279). Assim como o texto que antecede tal atividade infere que o modelo de beleza dos brasileiros era europeu e branco, considerando estas características contextuais e simbólicas da imagem, entendemos que mulheres negras, além de serem representadas com pouca frequência, quando são recorridas, estão tanto a serviço da projeção da branquitude quanto ao outro racializado. Em relação à *erotização* e objetificação sexual (KILOMBA, 2019), dificilmente encontramos imagens de mulheres negras com a beleza enfatizada sem recorrer diretamente ao corpo despido ou sexualizado. Os elementos textuais também reiteram a indissociabilidade do parâmetro de beleza da negritude feminina com a da branquitude feminina.

Outro contexto histórico localizado no pós-abolição que possibilita pensar representações imagéticas enquanto a gênero e raça, é o da revolta da Vacina. Neste contexto, *Tudo é História* (2009) recorre à imagem 7, referente a uma Charge da Revista *O Malho*, de 1904. O confronto é protagonizado por um grupo de agentes do estado semelhantes a Oswaldo Cruz, diretor-geral da Saúde Pública, e pela população do Rio de Janeiro, representada por homens, mulheres brancas e mulheres negras, que seguram uma variedade de ferramentas de trabalho ou objetos de consumo. Enquanto as personagens brancas femininas e masculinas do segundo grupo têm uma variedade de fisionomias e objetos, as personagens negras femininas que estão à frente do conflito são praticamente idênticas, tendo seus lábios exagerados e segurando apenas vassoura como suas armas.

Imagem 7 – Charge sobre a Revolta da Vacina



Fonte: Cardoso (2009, p. 238).

Embora a atividade desta charge é recorrida em conjunto a outras charges para compreender o papel exercido pelo estado quanto ao saneamento básico e higienismo no início do século XX, a imagem, e, portanto o LD, reitera aos estudantes que o local da mulher, em especial a mulher negra, é o espaço doméstico (LOURO, 1997), por meio do signo imagético de índice segurado pelas personagens femininas, a vassoura.

Esta imagem também ratifica a projeção da branquitude do outro racializado (KILOMBA, 2019). Ao limitar as personagens negras apenas a lábios alargados exageradamente, reitera-se uma única possibilidade de negritude por meio da esteriotipização de personagens por meio de um traço fenótipo. Em outras palavras, esta imagem reforça indiretamente que as mulheres negras são todas iguais e que sua vivência se limita ao lar.

A imagem 8, exposta no LD de 2011, é uma das raras exceções onde pessoas negras não relacionadas à escravidão ou ao processo de abolição, são identificadas enquanto nome. Trata-se de uma pequena fotografia de Flávio de Barros, em um retrato de perfil, cuja imagem é apresentada em uma caixa para identificar o autor de fotografias utilizadas para uma atividade sobre o conflito de Canudos.

Imagem 8 – Fotografia de Flávio de Barros



Fonte: Cardoso (2009, p. 220).

Na imagem 9, temos uma fotografia datada de 1912, referente ao processo histórico da Guerra do Contestado. Nela encontramos diversos homens, em sua maioria negros, posando lado a lado, empunhando variadas armas ou instrumentos musicais. A maioria deles utiliza armas de fogo apontadas em direção à câmera, como se estivessem prontos para dispará-las.

Num primeiro momento, ressaltamos a importância da fotografia utilizada, visto que evidencia outros grupos étnico-raciais além da branquitude na História de Santa Catarina, grupos esses que são comumente invisibilizados ou embranquecidos.

Imagem 9 – Fotografia de homens armados, masculinidade associada à agressividade



Fonte: Cardoso (2009, p. 218).

A imagem é utilizada pelo LD para ilustrar um texto referente ao personagem histórico José Maria e o messianismo. Logo, a intencionalidade do uso desta imagem se limita a mostrar a fervorosidade dos seguidores deste líder religioso-político.

Porém, nos cabe refletir sobre quais outros sentidos esta imagem constrói. As armas neste caso são um signo de dupla conotação: primeiramente do tipo índice, pois culturalmente são utilizadas para a violência e confrontos; e segundo, do tipo simbólico, uma vez que armas também são referências de poder e de dominação.

Considerando os apontamentos de Scott (1995) sobre os elementos implicadores da constituição de gênero, é perceptível que esta imagem reforça simbolicamente o ideal de masculinidade baseado na agressividade. É possível que garotos, ao visualizarem estas imagens, se identifiquem com este ideal de homem, normalizando possíveis posturas agressivas ao longo de sua trajetória. Por outro lado, reforça-se às garotas a ideia de que historicamente os homens são agressivos e devem ser temidos. Além disso, é importante pontuar que a maioria dos personagens da imagem 9 são homens negros, assim encontramos a projeção operada pela branquitude do *incivilizado* (KILOMBA, 2019), reforçando a ideia de que homens negros historicamente são violentos e ameaçadores.

Na imagem a seguir (10) há uma charge sobre o processo da Proclamação da República. Nesta imagem, há uma multidão de personagens ao redor de uma mesa com um

livro da constituição e duas estátuas, representando Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. As personagens atrás da mesa são todas masculinas, a maioria com feição de confiança ou apreço, descritas pela legenda da imagem como sendo os parlamentares. Já as personagens femininas estão à frente, em posições dançantes ou de reverência, como se estivessem comemorando ou agradecendo algo. A imagem é caracterizada como fonte histórica, embora esteja sendo usada apenas para fins ilustrativos para o texto principal que versava sobre o início do regime republicano.

Imagem 10 – Charge sobre a Proclamação da República

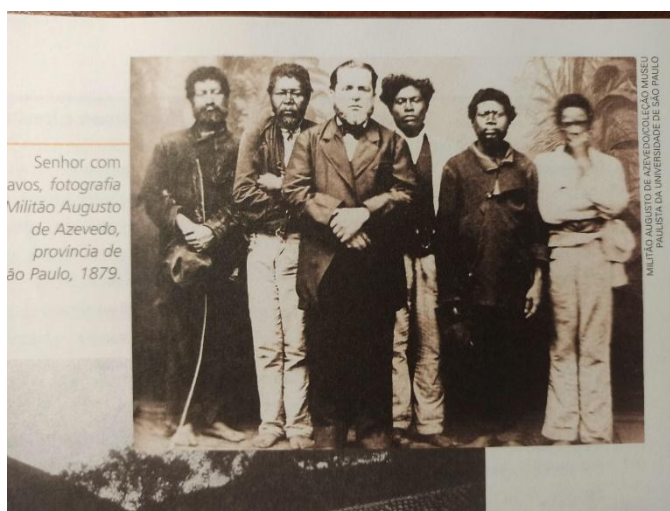


Fonte: Cardoso (2009, p. 190).

Considerando as personagens desta imagem, no que se refere as representações simbólicas de gênero, é possível perceber a assimetria de poder nas relações entre o feminino e o masculino como pontuou Scott (1995), pois, enquanto as mulheres possuem atitudes passivas, contemplativas, servindo quase como um adorno em torno do processo da Proclamação da República, os homens são representados como ativos e figuras públicas centrais e protagonistas desta nova fase político-institucional da História do Brasil. Por ser uma imagem de uso ilustrativo, novamente temos aquilo que Bittencourt (2011) aponta na construção de uma cena histórica, que sob o olhar da categoria de gênero, cristaliza um binarismo dicotômico entre o feminino e o masculino para usuários deste LD.

Na sequência as imagens 11, 12 e 13 trazem personagens brancas e negras em conjunto, situadas no contexto histórico do Brasil escravista. Com estas imagens buscamos evidenciar a constância de representação de poder da branquitude na obra *Tudo é História* do PNLD de 2011.

Imagem 11 – O poder econômico da branquitude representado pela propriedade de escravizados



Fonte: Cardoso (2009, p. 175).

Nesta imagem situada no capítulo referente à abolição da escravidão, tem-se uma fotografia de um homem branco adulto ao centro, com uma roupa social, de postura ereta com as mãos entrelaçadas para frente do quadril (tal postura remete a um gesto de autoridade), e atrás deste personagem há homens negros com trajés variados, nenhum deles possui calçados (na época, calçados era um símbolo de liberdade), suas expressões faciais variam entre desânimo ou tristeza (primeiro, terceiro e quarto personagem partindo da esquerda da fotografia) e apreensão (segundo e quinto personagem). A imagem é descrita pela legenda como sendo de um senhor com seus cativos, sendo recorrida, junto à imagem 14 (da qual analisaremos posteriormente), para uma atividade que visa analisar imagens, questionando como é realizada a representação de pessoas negras.

Ao refletirmos sobre o uso desta imagem, embora sua função seja de material de análise para verificar a condição dos escravizados, é importante problematizarmos o modo como esta é operada. Primeiramente, é necessário pontuar que a atividade apresenta o termo escravo, que naturaliza ao sujeito africano/afro-brasileiro a esta condição.

Em continuidade em nenhum momento a atividade visa problematizar o senhor de escravo (e, portanto, a branquitude) e as relações de poder com escravizados. Logo, se

considerarmos os apontamentos de Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 99), a imagem e a atividade são recorridas como uma estratégia pedagógica terapêutica quanto à identidade e à diferença, visto que:

o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. [...] reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. [...] nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância (SILVA, 2014, p. 99).

Seria necessário, neste caso, problematizar o senhor de escravo também para questionar a desigualdade social e racial em conjunto ao privilégio da branquitude desta personagem. Limitar-se à observação ou visualização de pessoas negras e suas condições historicizadas é insuficiente. É necessário questionar as origens e as dinâmicas das relações sociais que constituem a desigualdade.

O terceiro aspecto que buscamos evidenciar do modo de uso da imagem 11 está atrelado às imagens 12 e 13. Nestas pinturas, encontramos uma das projeções da branquitude que Kilomba (2019) aponta, a *Infantilização*. Nestas imagens, encontramos personagens negras, tanto adultos como crianças, femininas ou masculinas, servindo e à disposição de personagens brancas. Embora saibamos que esta dinâmica de servidão faça parte de realidades históricas no Brasil escravista, é importante questionar: que mensagem é informada aos estudantes ao mostrar imagens puramente ilustrativas destas situações? Não poderiam ser apresentadas imagens que mostrassem os trabalhos operados por escravizados, sem reiterar uma relação de subalternidade à branquitude? Ou então, por que as relações apresentadas visualmente não são problematizadas textualmente?

Imagem 12 – O poder da branquitude representado pela servidão de escravizados



Fonte: Cardoso (2009, p. 97).

As imagens 12 e 13 (acima e abaixo, respectivamente) são imagens ilustrativas em um capítulo que buscava trazer aspectos das dinâmicas sociais e do cotidiano na sociedade brasileira no segundo império. A imagem 12 está alocada num texto adicional sobre um relato de viajante que informava a prática de transporte de mulheres brancas. Morfologicamente, a imagem trás dois homens negros com roupas de baixo que parecem saias brancas, carregando uma carruagem/cadeira de transporte em que dentro há uma mulher branca, ao lado há uma menina negra de braços cruzados com uma bandeira de alça amarela. Já na imagem 13 encontramos novamente um homem negro sentado, dentro de uma edificação semiaberta, com peixes entre seus pés e oferecendo um peixe a uma mulher branca em pé, que está a apontar o dedo para os peixes, como se estivesse escolhendo.

Imagem 13 – O poder da branquitude indissociável à negritude

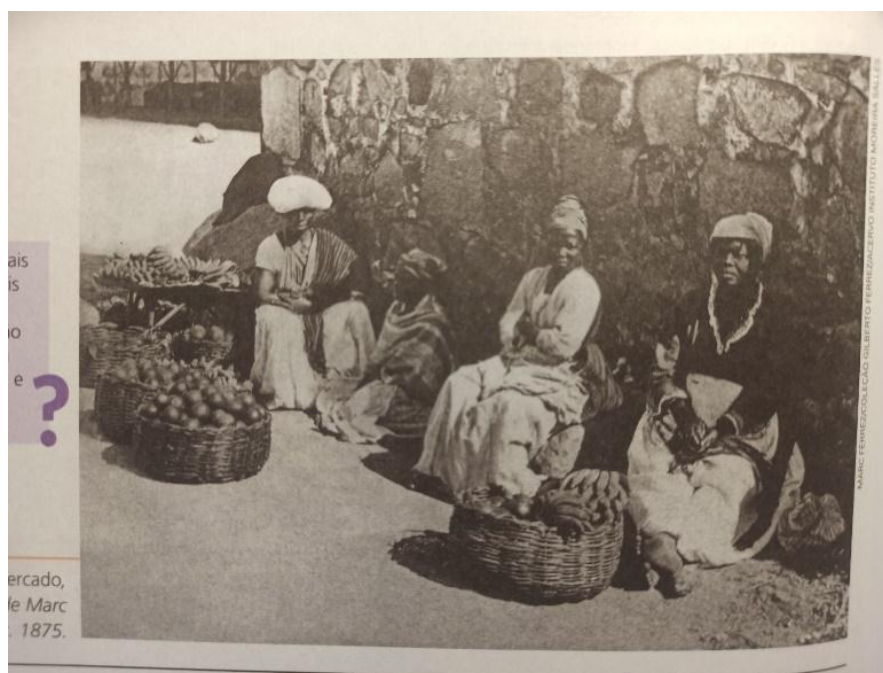


Fonte: Cardoso (2009, p. 96).

A imagem acima visa evidenciar uma prática comum às mulheres da elite imperial, já a imagem 13 é recorrida para exemplificar práticas braçais que eram operadas majoritariamente por pessoas escravizadas. Ambas as imagens são relevantes para nossa análise – além da infantilização de personagens negras – devido à especificidade de serem personagens femininas brancas na posição de privilégio. Dado isso, relembremos as afirmações de Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1997) sobre a pluralidade de feminilidades e masculinidades, constituindo numa não homogeneidade das desigualdades e privilégios das relações de gênero a mulheres e homens. Como Akotirene (2019) informa, humanos são marcados por outras características identitárias nas relações de poder, sinalizando que mulheres brancas podem operar relações de opressão a homens negros, visto que raça e gênero não têm momento para ser operados, são concomitantes. Portanto, embora seja importante haver representações simbólicas de mulheres que superem uma percepção binária de gênero que é sexista e machista, recorrer a signos imagéticos que retratam dinâmicas racistas para tal feito acaba sendo contraditório para uma educação emancipatória e problematizadora quanto às identidades e diferenças.

Como informado anteriormente, a imagem 14, concerne-se a uma fotografia que também foi utilizada para uma atividade que visava analisar imagens de pessoas negras junto à imagem 11. Nela encontramos mulheres negras sentadas ao canto de uma via, próximas a uma parede, com vestimentas diversas, e a maioria usa turbantes, em sua frente encontramos cestos com alimentos variados.

Imagem 14 – Mulheres negras escravizadas à margem de uma via

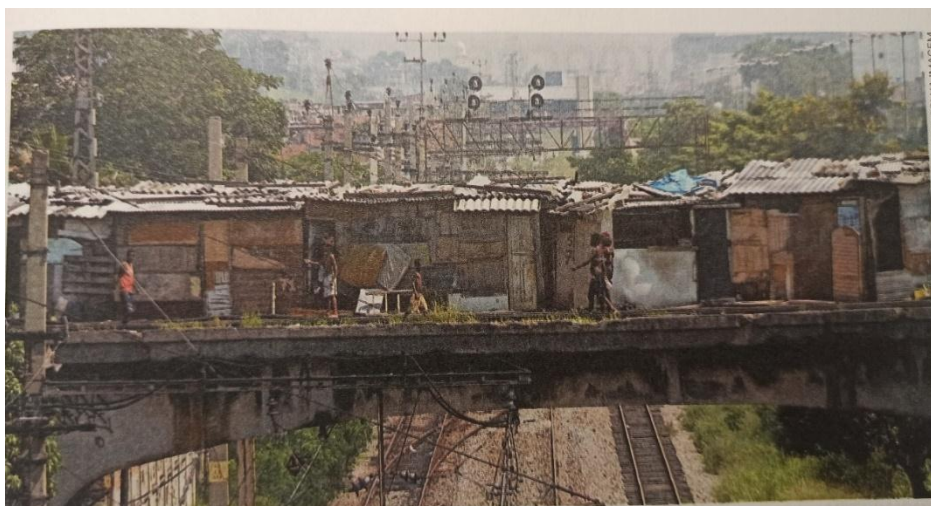


Fonte: Cardoso (2009, p. 174).

Diferente das imagens anteriores, que constroem simbolicamente as personagens negras associando a branquitude e suas projeções de modo que nega subjetividade (KILOMBA, 2019), esta fotografia evade estas projeções, permitindo aos alunos e alunas visualizarem uma função desempenhada por mulheres negras escravizadas no Brasil imperial, de modo que são apresentados aspectos culturais da sua descendência, a exemplo dos turbantes. Por outro lado, se considerarmos o plano de fundo da fotografia (à beira de uma estrada) pode-se representar também uma marginalização, possibilitando identificar que esta imagem revela também a denúncia de Akotirene (2019), de que mulheres negras são marcadas por diversas avenidas identitárias e estão mais suscetíveis a variadas formas de opressão.

A imagem a seguir pertencente ao LD *Tudo é História* (2009), uma fotografia localizada historicamente no contexto do pós-abolição, mostra uma multidão negra em um espaço transitório (em uma ponte em cima de uma estrada ferroviária) num conglomerado de barracos. Apresenta, ao fundo da imagem, que embora não seja nítido, diversos edifícios.

Imagem 15 – Barracos em uma ponte sob ferrovia



Fonte: Cardoso (2009, p. 233).

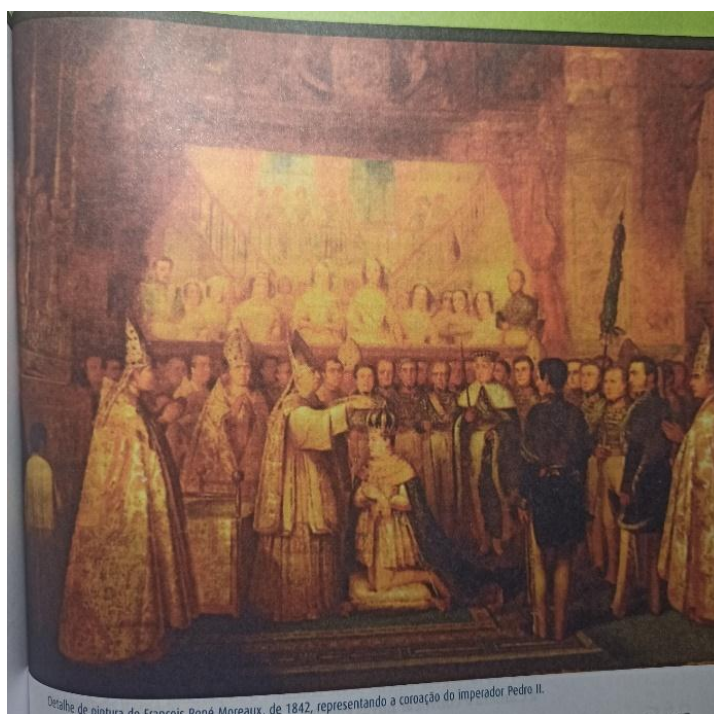
Tal imagem nos traz uma visualidade da marginalização urbana da população negra apresentada nos dados quantitativos, enfatizada pelo fato de os barracos estarem em uma ponte, endossando um caráter de margem destas residências. Em conjunto a esta imagem, havia outra imagem retratando um cortiço (mostrando apenas uma multidão indefinida) no início do século XX, visando tratar a urbanização e o higienismo no Brasil em tal contexto. Sendo assim esta imagem, que é datada no ano de 2004, cristaliza visualmente quem permanece na marginalização urbana ao longo do tempo.

Na sequência nos direcionamos para a análise do material imagético da obra didática *Saber e Fazer História* (2012) do PNLD de 2020.

5.3.2 Retratos do Livro Didático *Saber e Fazer História* (2012) do PNLD de 2014

Em *Saber e fazer História* (2012) do PNLD de 2014, da qual selecionamos 15 unidades imagéticas para análise. Das quais temos na abertura do capítulo sobre o segundo reinado do Brasil, temos na imagem abaixo, uma pintura do processo de coroação de Dom Pedro II. Nela encontra-se uma multidão branca: além da figura do imperador ainda adolescente, temos no primeiro plano homens (políticos, militares e religiosos) e sua figura central – o imperador ainda adolescente sendo coroado –, já no segundo plano há outras personagens, em sua maioria femininas.

Imagem 16 – Coroação de D. Pedro II



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 246).

Nesta imagem ocorre a reiteração do apontamento trazido na imagem 10, da obra *Tudo é História* (2009). Embora ambas as imagens tenham recortes e processos históricos que marcam transições de formas de governos diferentes, os atores e os papéis representados permanecem: as pessoas brancas. Tal inferência nos remete ao apontamento de Lourenço Cardoso (2010, p. 613-614) sobre a principal característica social deste grupo, o privilégio:

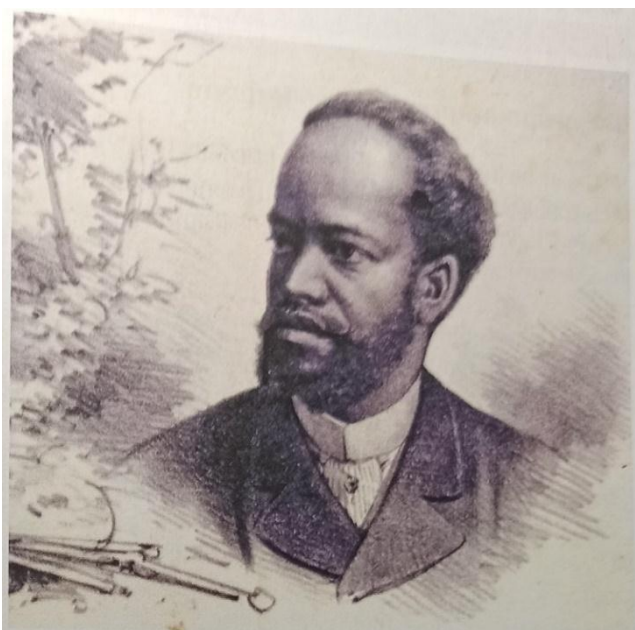
[...] a branquitude se expressa tanto desaprovando os privilégios obtidos com sua identidade racial quanto argumentando em favor da superioridade racial e pureza nacional. Se por um lado, a branquitude crítica não se preocupa com a reflexão de que possuem identidade racial, por outro lado, a branquitude acrítica propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca.

Sendo assim, se considerarmos unicamente a imagem, é complexo definir de qual branquitude estamos tratando enquanto produtores do LD. Todavia, esta pintura representativa veicula uma branquitude acrítica, visto a homogeneidade das personagens como grupo dominante do contexto retratado.

Ainda sobre esta imagem, recorremos a Albuquerque (2019) para interpretar que tal imagem é um lembrete de que a construção da cidadania no Brasil foi diferente para a branquitude e a negritude, independente do gênero: apesar do controle e protagonismo ser dos homens brancos, e embora mulheres brancas não possam ter tal participação, elas ainda desfrutam dos privilégios da cidadania branca.

Prosseguindo a análise, *Saber e Fazer História* (2012) traz algumas representações de pessoas negras em atividades/profissões não associadas diretamente ao escravismo ou ao processo de abolição na História do Brasil das obras analisadas. Na imagem abaixo, temos a ilustração de Estevão Roberto da Silva, sobre um texto referente à trajetória histórica deste artista, que retrata a importância dele para a arte durante o segundo Império do Brasil.

Imagem 17 – Ilustração de Estevão da Silva



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 259).

Todavia, embora entendamos esta imagem e seu uso como uma representação positiva da negritude nos LDs analisados – considerando a escassez quantitativa deste tipo de imagens –, é importante salientar que a representação da negritude não escravizada limitada às atividades profissionais da arte, pode ainda sinalizar uma percepção estereotipada deste grupo racial.

Entretanto, os LDs analisados perpetuam estas associações identitárias, como mostraremos na continuação da análise. Observando a seguir, as imagens 18 e 19, percebe-se uma diversidade de negritudes, masculinas ou femininas nos LDs, porém estas se concentram na condição de escravizados. Ambas as ilustrações dão suporte a um texto que aborda a variedade de escravizados e as diferentes relações sociais de controle e dominação que se constituem tanto em espaços rurais como nos urbanos durante o segundo reinado da História do Brasil.

Imagem 18 – Ilustração de negros escravizados rurais



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 261).

Nesta imagem temos uma pintura de Jean-Baptiste Debret, um artista francês e branco, que retrata diversas pessoas negras carregando sacos sobre suas cabeças. Dado o contexto da natureza, e apresentação das personagens seminuas com folhagens, tem-se aqui a projeção da da Branquitude para com as pessoas negras, a *primitivização* (KILOMBA, 2019), pois recorre-se a elementos simbólicos para tratar como natural uma atividade executada por estes escravizados, que é puramente social e cultural. Tal naturalização envia uma mensagem simbólica ao leitor de que o trabalho braçal é da natureza de pessoas negras, especialmente se considerarmos que não há quaisquer elementos textuais que rodeiam a imagem que possibilitem uma problematização desta pintura.

Junto a esta pintura, havia duas fotografias ao lado (imagem 19 abaixo). Na primeira fotografia, há uma mulher negra, com turbante e vestido branco, e um manto de outro tecido em seu ombro, tocando em frutas sobre uma mesa; já na segunda, há dois homens negros com roupas variadas, com dois tipos de chapéus, segurando grandes balaios.

Imagem 19 – Fotografia de uma mulher e de homens negros, escravizados urbanos

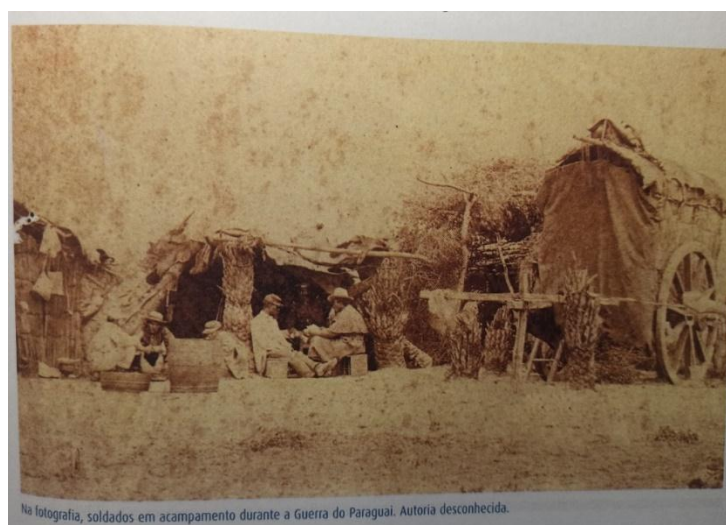


Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 261).

Embora o conjunto de fotos acima que continua a associar a negritude exclusivamente à escravidão, visa também a representação urbana, no caso a quitandeira e artesãos, avançando para a desconstrução da visão restrita do escravizado rural, sem estar diretamente associado à violência ou à subalternização à branquitude.

Outro contexto histórico, retratado com frequência nas obras didáticas do PNLD de 2014, é a Guerra do Paraguai. Trazemos a fotografia de membros do exército brasileiro em barracas de campanha (imagem 20 abaixo), situando alguns homens negros e brancos em um momento de descanso. Tal fotografia é potente por expor a participação de homens negros neste contexto bélico em pé de igualdade com brancos, não remetendo apenas a figuras da branquitude em pinturas ou a “heróis históricos” como Duque de Caxias.

Imagem 20 – Fotografia de membros do exército durante a guerra do Paraguai



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 269).

Outras personagens da Guerra do Paraguai são visibilizadas, expostas na imagem 21 e 22: ambas estão em conjunto a imagens ilustrativas de um texto que aborda a participação das mulheres na Guerra do Paraguai. A imagem 21, abaixo, é uma ilustração de uma charge de época que retrata mulheres se inscrevendo no grupo Voluntários da Pátria para participarem do conflito. Esta é composta por algumas mulheres brancas, praticamente idênticas quanto à fisionomia e vestimenta, sendo que algumas seguram crucifixos e outras instrumentos musicais.

Ao analisar a função desta imagem, que é ilustrativa, é interessante considerarmos que, embora a intencionalidade de expressar mulheres em espaços e contextos incomuns (o espaço público e de conflito, uma guerra), permanecem as funções atribuídas a elas que remetem passividade, reatividade, cuidado e delicadeza, como apresenta o próprio texto do LD: “[...] havia mulheres que seguiam as tropas, cuidando dos doentes, cozinhando e ajudando a preparar a artilharia” (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 271). Assim, o LD conserva simbolicamente o discurso de que o trabalho operado pela mulher se limita ao cuidado, ao lar e como coadjuvante. Mesmo quando os LDs tentam trazer visibilidade às mulheres, em poucas páginas e, até mesmo buscam mostrá-las em espaços onde sua presença não é esperada, acabando por perpetuar um tradicional tipo de feminilidade.

Imagem 21 – Desenho de charge de mulheres se inscrevendo como voluntárias da pátria



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 271).

Ainda sobre a imagem referente à charge sobre as voluntárias da pátria, destacamos esta imagem como um exemplo de algo recorrente nos LDs analisados: embora a religiosidade não seja uma característica frequente em todas as personagens, em comparação com as outras categorias de personagens, há uma maior frequência em associar mulheres brancas à religiosidade (cristianismo), sendo que sempre são representadas enquanto seguidores e nunca como líder (neste caso, é sempre recorrido a homens brancos).

É perceptível que nos quatro LDs analisados, a representação da branquitude feminina na qualidade de personagens religiosas está constantemente associada a aspectos como a inocência, a passividade, a bondade, em ser contida. Se por um lado, mulheres brancas são apresentadas como delicadas, as mulheres negras como a representação de Jovita Feitosa na imagem 22, são associadas a outras características, a outras feminilidades. Esta ocorrência relembra um apontamento de Louro (1997, p. 45-46), que informa sobre o cuidado de identificar apenas as diferenças entre os gêneros e não dentro dos próprios gêneros.



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 271).

Nesta litografia tem-se uma mulher com uma apresentação masculinizada e militarizada, como a legenda identificada no livro didático analisado. Esta imagem ilustra, também em seu texto a atuação das mulheres na guerra do Paraguai. Sobre esta personagem é apenas informado pelo LD que esta atuou como combatente, que usou armas e participou diretamente do conflito, como se Jovita estivesse a transgredir a regra, como se fosse surpreendente esta mulher evadir de sua função supostamente biológica. Todavia, o texto não informa, por exemplo, que o corte de cabelo curto servia para performar uma masculinidade, fingindo ser homem e tentando evitar possível estupro. Tal questão é controversa, pois, se considerarmos os apontamentos de Louro (1997) que descreve essa falsa celebração da diferença entre homens e mulheres (assim como as práticas que fogem da normatividade de gênero), acaba-se por normalizar relações de poder assimétricas, não permitindo problematizarmos o fato de uma mulher recorrer ao ato de performar uma masculinidade visando não ser violentada sexualmente.

Entretanto, não negamos a importância da utilização da imagem da personagem de Jovita, visto a necessidade de representações visuais de mulheres em funções que transgridam a normatividade binária de gênero, especialmente considerando a desigualdade quanti e qualitativa desta categoria em nossos materiais analisados. Outro motivo que valoriza o uso de tal imagem dá-se ao fato de esta ser uma das poucas personagens femininas negras, que são identificadas com nome e assumem papel de protagonismo em algum contexto sem estar relacionado à escravidão ou processo de abolição.

Ao prosseguir, na imagem 23 abaixo, tem-se a fotografia da compositora Francisca Edvigues Neves Gonzaga, popularmente conhecida como Chiquinha Gonzaga, retratada com um semblante pensativo. Tal imagem aparece em conjunto com outras imagens de

personagens de maior destaque nas lutas abolicionistas (como Luís Gama, José do Patrocínio e André Pereira Rebouças) em um texto que aborda o fim da escravidão. A imagem é pertinente também devido a legenda desta, que destaca os meios da personagem na luta abolicionista, como por exemplo, a música. Logo, trata-se de uma imagem positiva, pois endossa a perspectiva historiográfica destacada por Albuquerque (2019), de que a luta abolicionista é feita por diversos grupos sociais e personagens históricos, não sendo um movimento homogêneo e com um modo de agir unilateral.

Imagem 23 – Fotografia de Chiquinha Gonzaga



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 273).

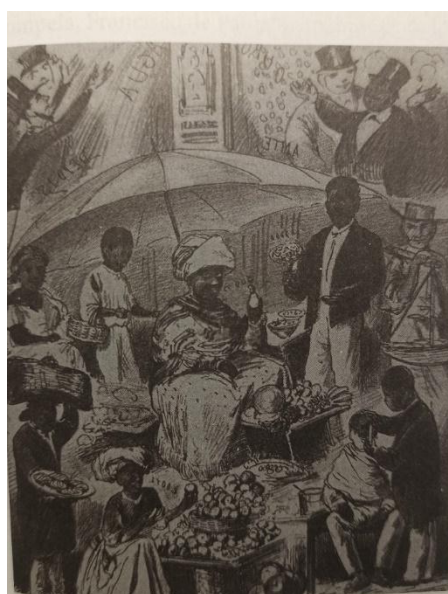
Ressaltamos também, que dentre os quatro livros didáticos analisados, esta é a única personagem feminina representada visualmente como protagonista ou participante da luta pela abolição da escravidão. Tal constatação é preocupante por dois motivos: naturalizar aos estudantes que a luta política é algo restrito aos homens; indicar a ausência de mulheres negras no processo abolicionista no Brasil, esta invisibilidade culmina na projeção sobre a *Negritude do Infantilizado* (KILOMBA, 2019), pois mulheres negras aparecem apenas enquanto vítimas do sistema escravocrata e não como sujeitos políticos.

Chiquinha da Gonzaga é apresentada sem mencionar sua identidade étnico-racial, numa foto clareada, ocultando o fato desta ser mestiça e sua descendência africana, sendo um exemplo da dinâmica do racismo apresentada por Kilomba (2019), em que silencia (neste caso invisibiliza) tanto o fenótipo como a historicidade da negritude em um sujeito. Tal fato é agravado especialmente por ocultar outras personagens históricas do abolicionismo no Brasil,

como Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis e Adelina, a Charuteira, ainda se mantêm invisibilizadas nos LDs.

Prosseguindo a análise, na página posterior, temos a representação da imagem 24. Nesta charge constam diversas personagens, em sua maioria negras, desempenhando trabalhos variados, já as personagens brancas masculinas aparecem como se estivessem a comemorar algo. A imagem é utilizada de modo ilustrativo enquanto o livro trata das leis abolicionistas.

Imagem 24 – Imagem de escravizados desempenhando atividades urbanas



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 274).

Embora esta imagem tenha apenas um caráter ilustrativo, ela possibilita aos estudantes visualizar pessoas negras escravizadas em outras situações para além do trabalho rural ou em situações de punição e concomitantemente, expõe aqueles que lucraram com o sistema escravista

A seguir na imagem 25 temos uma fotografia sem data da princesa Isabel, posando para um retrato. A imagem está em diálogo com o texto, que a acompanha, por meio de atividades pedagógicas, que se referiram ao fim da escravidão, visando tratar desta com esta personagem histórica com pessoas negras.

Imagem 25 – Fotografia da Princesa Isabel

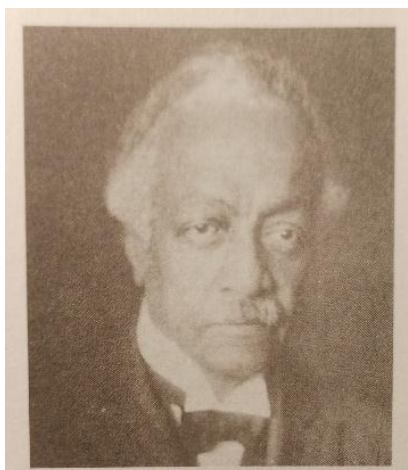


Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 275).

Embora a imagem possibilite a distorção historiográfica do protagonismo do fim da escravidão no Brasil para a monarquia, ao invés dos movimentos abolicionistas (RIOS; MATTOS; RIOS, 2004), esta é a única imagem retratando uma mulher no contexto escravista e/ou pós-abolicionista em cargos políticos institucionais, atenuando de forma muito tímida a participação feminina para além do mundo privado.

O LD também apresenta as imagens 26 e 27 para ilustrar a população negra no pós-abolição. Ambas são fotografias de personagens históricas que foram importantes para a educação em especial a área da Geografia (Milton Santos), como, também para a saúde (Juliano Moreira) no Brasil.

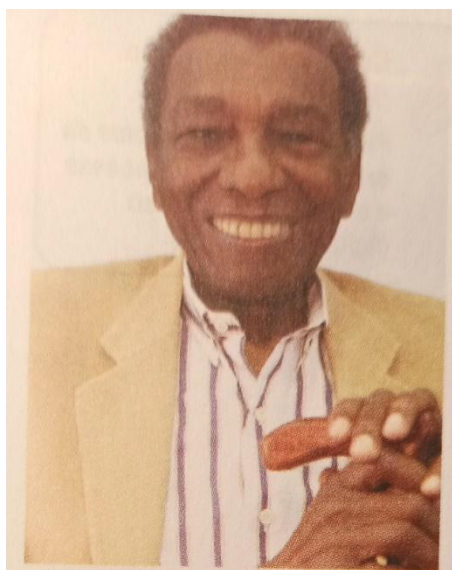
Imagem 26 – Fotografia do Médico Juliano Moreira



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 277).

Trazemos essas duas fotografias, pois possibilitam uma percepção positiva da negritude (mesmo se limitando à masculinidade), visto que trazem pessoas bem-sucedidas profissionalmente e que, contribuíram intelectualmente em suas áreas, tanto no contexto sequente a abolição, como na atualidade. Mesmo que o debate acerca da cidadania negra no pós-abolição deva perpassar todos os contextos históricos posteriores ao fim da escravidão no Brasil (ALBUQUERQUE, 2019) visando superar tal limitação de apenas uma página do LD sobre este tema, o fato de o livro didático intitulado *Saber e Fazer História* (2012) trazer visualmente pessoas negras bem-sucedidas possibilita a estudantes negros enxergarem-se em trabalhos e posições sociais de prestígio.

Imagem 27 – Fotografia do geógrafo Milton Santos



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 277).

A seguir, analisamos a imagem 28, que constitui uma representação da família imperial no Brasil. Nesta fotografia, são retratados homens adultos em posição ereta, séria, demonstrando imponência, por outro lado, as mulheres expressam delicadeza e dependência, e as crianças em posições variadas. Esta fotografia é apresentada como antecessora a saída da realeza brasileira após a declaração da República do Brasil.

Imagem 28 – Fotografia da Família Imperial do Brasil



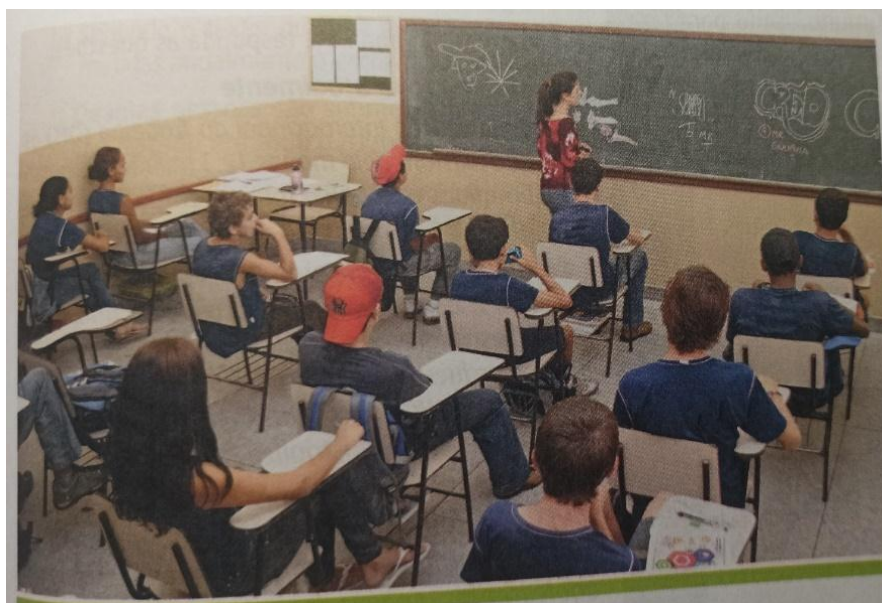
Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 280).

Ao considerar os aspectos informados, no parágrafo anterior, bem como nos apontamentos de Scott (1995), entendemos que além da representação do fim da monarquia, temos aqui um retrato da permanência das representações tradicionais do masculino e feminino e da família patriarcal direcionadas aos estudantes, visto que a imagem traz o homem mais velho como central (na figura do Dom Pedro II), as mulheres de um lado, homens de outro e as crianças a frente. Ao atentarmos para a categoria de raça, identificamos que este ideal de família tradicional se baseia no fato de ser um retrato da própria branquitude no Brasil sustentada na afirmação de poder, como descreve Lourenço Cardoso: “a identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode *ser* poder e *estar* no poder” (2010, p. 611, grifos do autor). Visualmente, reforça-se que este é o modelo de família idealizado no Brasil – salientamos que a imagem se refere à família com maior poder no Brasil neste contexto histórico –, marcado pelo machismo e racismo. Caso contrário, qual outra finalidade esta imagem teria?

Dando seguimento a análise, trazemos a seguir a imagem 29 como uma amostra de uma prática comum as quatro obras didáticas de nossa pesquisa: a retratação de uma sala de

aula. Em todos os casos, temos mulheres que assumem o papel de professora, já os estudantes sempre são representados de modo diverso enquanto as categorias de raça e gênero.

Imagem 29 – Fotografia de uma sala de aula



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 281).

Embora essa fotografia exponha um caso de maioria absoluta do gênero feminino situado em um espaço público de trabalho (o magistério), salienta-se que essas imagens reiteram simbolicamente que mulheres têm sua atuação profissional limitada a trabalhos que atualmente remetem ao cuidado, ao zelo e à criação. A representação da docência como um trabalho feminino, para Guacira Lopes Louro, é uma criação do masculino: “quem ‘falou’ sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos” (1997, p. 103).

A professora retratada nesta imagem, tem sua apresentação retraída: seu cabelo é amarrado, sua roupa cobre totalmente seu corpo, não possui decotes, muito menos adereços, sua postura corporal também é contida e direciona-se ao quadro (símbolo de seu trabalho). Tal representação cristaliza um tipo ideal de professora que é construído historicamente, um sujeito assexuado: “de um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as ‘marcas’ distintivas da sexualidade feminina, seus trajés e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados” (LOURO, 1997, p. 106).

É possível afirmar, considerando as inferências acima, que os LDs limitam a docência a um dos poucos espaços de trabalho que possuem representação feminina em termos quantitativos e, concomitantemente, envia uma mensagem simbólica a estudantes e a

professoras de que há um tipo ideal de professora que abdica de aspectos de sua identidade para desempenhar tal profissão com maestria. Tal evidência nos faz concordar com a teoria de Louro (1997), de que a escola, além de controlar corpos e ser atravessada por gênero, também constrói gênero.

Na sequência a imagem 30 é um exemplo desta escolha que é unânime nos LDs analisados, indicando uma permanência de representações que associam atividades que requerem força física na representação da negritude. Nesta fotografia recorrida com fins ilustrativos, temos uma multidão negra com suas ferramentas de trabalho, posando em uma lavoura, ao canto há um homem um pouco distanciado observando estas pessoas.

Imagem 30 – Pessoas negras escravizadas no meio rural



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2012, p. 246).

Na sequência nos direcionamos para a análise do material imagético da obra didática intitulada *História: Sociedade & Cidadania* (2015) do PNLD de 2017.

5.3.3 Retratos do Livro Didático *História: Sociedade & Cidadania* (2015) do PNLD de 2017

Para as análises das imagens selecionadas do LD *História: Sociedade & Cidadania* (2015), do PNLD de 2017, selecionamos a totalidade de 16 unidades imagéticas, que serão analisadas na sequência.

Inicialmente apresentamos a imagem 31 que, ao considerar estas representações simbólicas presentes, encontramos dois elementos constitutivos de gênero que Scott (1995)

nos informava: a veiculação de símbolos culturalmente disponíveis e a normatização conceitual do feminino e masculino. Ambos os elementos se expressam na representação destes imigrantes, em que: homens realizam o trabalho fora do espaço do lar que requerem certa força bruta (como lidar com animais de grande porte), e quando relacionados ao lar trata-se do conserto da propriedade, já as mulheres deveriam cuidar dos deveres do lar ou afazeres ligados à estética e cuidado.

Imagem 31 – Pintura de Imigrantes brancos



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 233).

Tal concepção de papéis atribuídos a homens e mulheres expressos nesta pintura poderão ser reproduzidos no imaginário dos alunos leitores destes LDs, ou ainda, são reafirmados (pois é o senso comum que, infelizmente, permanece no Brasil).

Ao prosseguir a análise, identificamos que Dom Pedro II é a personagem histórica com maior frequência em nosso recorte de análise, sendo veiculado de modo variado nos LDs: enquanto adulto, criança, idoso e jovem, como mostra a pintura na imagem 32.

Imagem 32 – Pintura de Dom Pedro II jovem



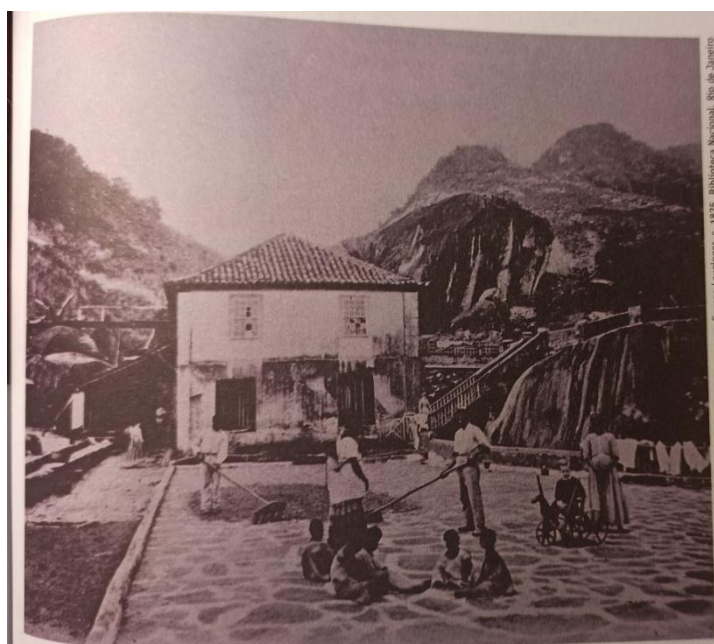
Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 234).

Trata-se de uma pintura que teve um caráter ilustrativo no LD, trazendo não apenas um lembrete simbólico sobre o quão jovem esta pessoa se torna imperador do Brasil, mas que o acesso ao poder político e econômico é um privilégio da branquitude masculina (COLLINS, 2015; KILOMBA, 2019), no Brasil (CARDOSO, 2010).

Outra observação importante refere-se à representação de mulheres brancas e pessoas negras, que dificilmente acessam cargos políticos (tal como espaços nas representações imagéticas dos LDs), e quando o fazem acabam sendo deslegitimadas ou até mesmo assassinadas, como Marielle Franco.

No que se refere à representação de personagens negras em imagens considerando a quantidade das personagens, a variedade de contextos e atividades destas, assim como as modalidades de imagens, percebemos que nesse livro encontramos uma melhor representação em comparação com as outras três obras analisadas. Para ilustrar essa afirmação apresentamos a imagem 33, de uma fotografia do período da sociedade escravista.

Imagem 33 – Diversos escravizados em uma fotografia



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 239).

É possível observar a variedade das personagens (homens, mulheres e crianças) em atividades distintas, possibilitando uma melhor visualização de relações socioculturais do contexto, como a divisão sexual do trabalho escravo, e quais crianças recebiam o cuidado e educação. Diferente dos outros LDs, que comumente recorrem às charges da época ou pinturas de viajantes europeus para situar o contexto escravista, nesta obra foram escolhidas fotos, culminando em outros olhares sobre a história e os sujeitos históricos, e não necessariamente a perspectiva de alguém que produz uma narrativa visual que pode até mesmo distorcer fatos históricos (embora a fotografia na atualidade também tenha este poder).

Logo, cabe ressaltar que esta imagem não invisibiliza a historicidade do contexto escravista no Brasil, traz uma variedade das pessoas negras e apresenta as dinâmicas de opressão sofridas pela negritude e operadas pela branquitude (a legenda da imagem destaca este fato). Ela não estereotipa e naturaliza a negritude nas projeções racistas quanto ao racializado (KILOMBA, 2019) e, concomitantemente possibilita refletir criticamente sobre o escravismo e suas desigualdades no Brasil.

Na obra didática de Boulos Júnior (2015), além de fotos¹⁰⁰, percebemos uma busca em trazer imagens de personagens negras de modo positivado, expressando aspectos da sua descendência étnica e cultural, como retratada na imagem 34, em que a personagem é descrita pela legenda como “Esta cativa de olhar altivo [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 244).

¹⁰⁰ Vale destacar que no início do século XIX, tanto a prática de fotografar quanto as fotos eram limitadas, quem dirá aquelas que retratem grupos sociais marginalizados.

Imagem 34 – Fotografia de uma mulher negra

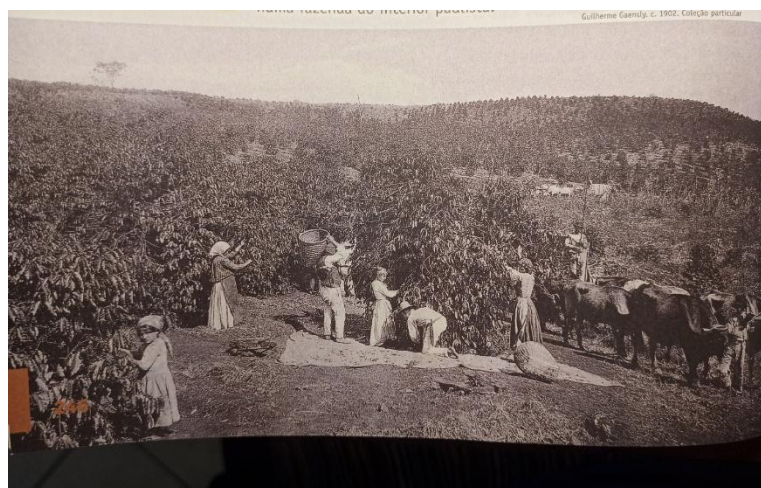


Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 244).

Vale ressaltar ainda que essa fotografia possibilita visualizar aquilo que Albuquerque (2019) sugere como modos de resistência de africanos e afro-brasileiros escravizados, que por meio da execução de práticas culturais de seu local de origem, mantinham laços com sua matriz étnica e identitária.

Ao avançar na análise, apresentamos a imagem 35, situada no contexto do pré-abolição, onde é representada uma família de imigrantes europeus trabalhando em uma fazenda de café em São Paulo. Imagens assim apareceram nas quatro obras analisadas.

Imagem 35 – Imigrantes brancos numa lavoura de café



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 246).

Esta fotografia veicula a narrativa didática sobre o processo de imigração como forma de substituição de mão de obra de escravizados, sendo isto um problema historiográfico, pois limita a compreender a escravidão e sua abolição apenas por um viés econômico e político:

Ainda hoje, o processo de abolição da escravidão no Brasil foi bem mais estudado do ponto de vista econômico e político do que de uma perspectiva social ou cultural. Enquanto problema econômico, quase naturalmente tendeu-se a privilegiar a questão da substituição do trabalho nas áreas mais prósperas da cafeicultura paulista e a substituição quase absoluta do escravo negro pelo imigrante europeu (RIOS; MATTOS, 2004, p. 174).

Além de ignorar os aspectos e as mudanças sociais e culturais que ocorrem com estes dois processos históricos (abolição e imigração), percebemos também que é enfatizada uma percepção de que a imigração europeia do século XIX não trouxe simplesmente pessoas de um determinado país europeu, mas sim, famílias. Tal questão nos permite problematizar outro privilégio da branquitude, pois em comparação às imagens que se referem às famílias da negritude, dificilmente, são enfatizados simbolicamente arranjos, dinâmicas e culturas familiares como ocorrem com os grupos familiares destes imigrantes. É bem provável que em uma análise aprofundada dos textos dos LDs tal privilégio simbólico da branquitude (CARDOSO, 2010) permaneceria qualitativa e quantitativamente.

A seguir na imagem 36, há ainda um retrato da temática da imigração no Brasil no século XIX, sendo uma foto com cinco mulheres brancas que trazem consigo ferramentas agrícolas.

Imagem 36 – Mulheres imigrantes do século XIX



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 247).

Esta representação da feminilidade branca, diverge da maioria das imagens que encontramos devido a estas personagens exercerem trabalhos que não reforçam uma percepção do feminino associado unicamente à família e aos fazeres em torno dela. Possibilita, dessa forma, perceber as mulheres imigrantes, de modo mais amplo, no que diz respeito a sua identidade de gênero, visto que “o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco” (SCOTT, 1995, p. 22). A legenda desta imagem enfatiza estas mulheres enquanto protagonistas do processo de imigração informando sua dupla jornada de trabalho (historicizando as desigualdades no Brasil), que também evidencia o caráter somatório da identidade que Collins (2015) constrói – além de mulheres, estas personagens também são agricultoras, mães e imigrantes.

Nesse livro, referente ao tema da Guerra Do Paraguai, a representação veiculada pela abaixo pela imagem 37 nos possibilita inferir acerca da participação de negros e brancos no conflito, que num primeiro olhar aparenta ser positivo por veicular representação de pessoas negras em outros espaços de trabalhos, durante o período pré-abolicionista. Porém, um olhar mais atento, amparado em Kilomba (2019), que discorre sobre a projeção da *infantilização* sobre o racializado, pois a personagem negra continua sendo associada a um superior, como percebe-se na imagem a seguir.

Imagem 37 – Foto do negro enquanto infantilizado

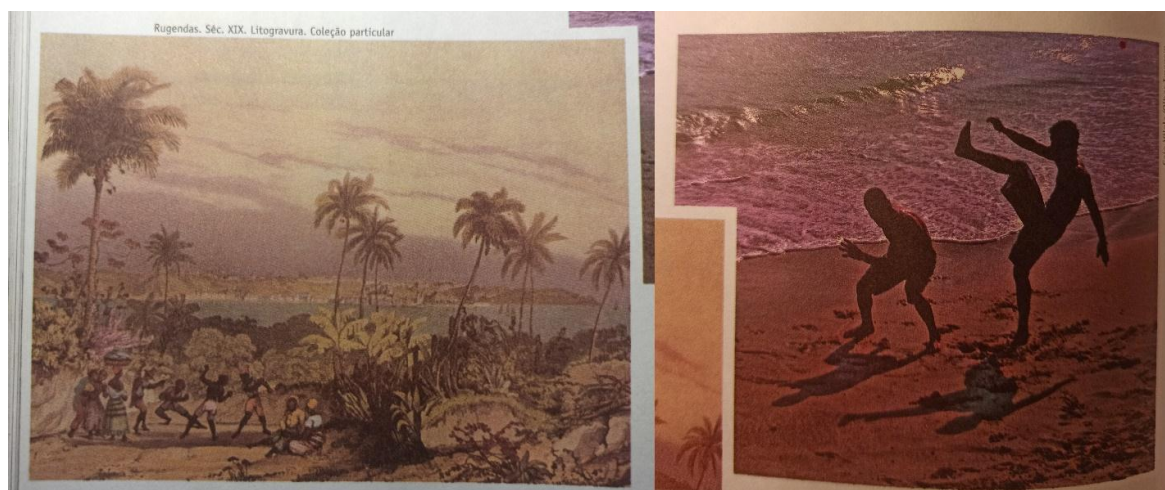


Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 252).

A fotografia também reforça as relações assimétricas de poder entre branquitude e racializados (KILOMBA, 2019; CARDOSO; 2010), em que homens negros até podem acessar certos espaços de poder, como o meio militar, porém continuam ocupando as funções mais baixas da hierarquia.

A resistência dos escravizados no Brasil também é veiculada neste LD quando trata do processo de abolição. São apresentadas duas imagens referentes à prática da capoeira: uma delas é uma foto atual, e a outra é a litogravura de Joan Mortiz Rugendas veiculadas a seguir, na imagem 38. Pelo fato de a pintura ser apresentada em conjunto a uma foto contemporânea, percebemos a intencionalidade do autor de, além de oferecer a visualização de formas de resistência dos escravizados, demonstra práticas culturais afro-brasileiras que permanecem em nossa sociedade até a atualidade, enquanto um legado político e cultural.

Imagem 38 – Imagens retratando a capoeira



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 260).

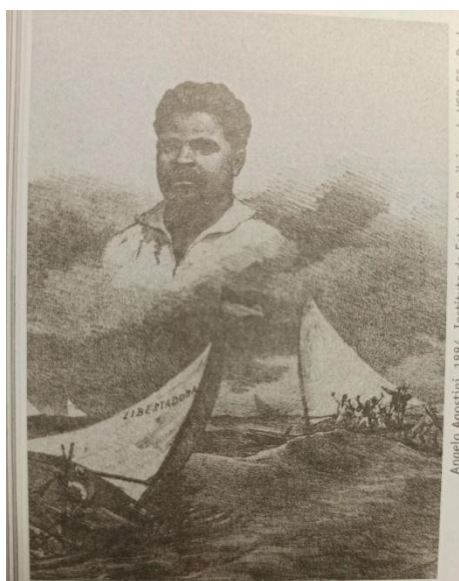
A seguir apresentamos imagens utilizadas como suporte biográfico de personagens históricas representantes dos movimentos abolicionistas. As imagens foram utilizadas como retratos de pequenas biografias. Dentre estas personalidades, tem-se nomes reconhecidos com frequência nos LDs, como José do Patrocínio, André Rebouças e Luiz Gama. Porém este livro avança ao apresentar outras personagens históricas em ilustrações, como Francisco de Paula Brito na imagem 39 e Francisco José do Nascimento na imagem 40, como apresentado na sequência, embora pouco veiculadas.

Imagem 39 – Ilustração de Francisco de Paula Brito



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 263).

Imagem 40 – Ilustração do marinheiro Francisco José do Nascimento, o “Dragão do Mar”



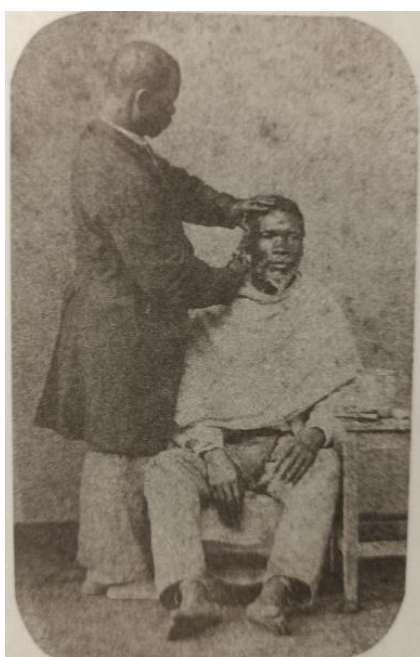
Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 264).

O fato deste LD expor outras personagens negras e históricas para apresentar os movimentos abolicionistas torna-se relevante para a desconstrução da concepção de que o movimento abolicionista abrigou apenas um grupo ou perspectiva sobre a abolição da escravidão. Nesse sentido “[...] esses protagonistas eram tão unânimes quanto aos benefícios que o fim da escravidão traria ao país, quanto dessoantes acerca dos desdobramentos daí advindos” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 81). Superar, em termos simbólicos, as representações clássicas do abolicionismo da historiografia tradicional, possibilita aos alunos visualizarem tal pluralidade política e identitária, a fim de compreender que se trata de movimentos abolicionistas e não apenas um (único) movimento abolicionista.

Todavia, não encontramos nas imagens deste LD personagens femininas sendo protagonistas do movimento abolicionista, o que possibilita questionar a concepção do movimento abolicionista identificado apenas por um gênero, constituindo-se em um privilégio masculino no que concerne as representações simbólicas.

Na sequência, apresentamos a imagem 41, onde observamos representações simbólicas de homens negros retratando aspectos socioculturais do contexto escravista no Brasil.

Imagem 41 – Foto de escravizado enquanto barbeiro



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 267).

Nesta fotografia, temos um homem desempenhando a atividade de barbeiro, que embora fosse comum a escravizados neste período histórico, dificilmente é apresentada em LDs, que optam em retratar escravizados apenas em atividades agrícolas. Deste modo, o livro apresenta questões culturais do contexto social do escravismo, sem estereotipar o racializado a *projeções do incivilizado ou animalizado* (KILOMBA, 2019), pois os personagens operam atividades que não requerem apenas seus corpos ou força física.

Ao prosseguir a análise, observou-se na imagem 42 o processo de fuga de escravizados no LD, tal objeto simbólico é apenas ilustrativo, sendo que em sua legenda é informado que se trata da percepção do chargista Angelo Agostini.

Imagem 42 – Charge de Cativos realizando uma fuga



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 267).

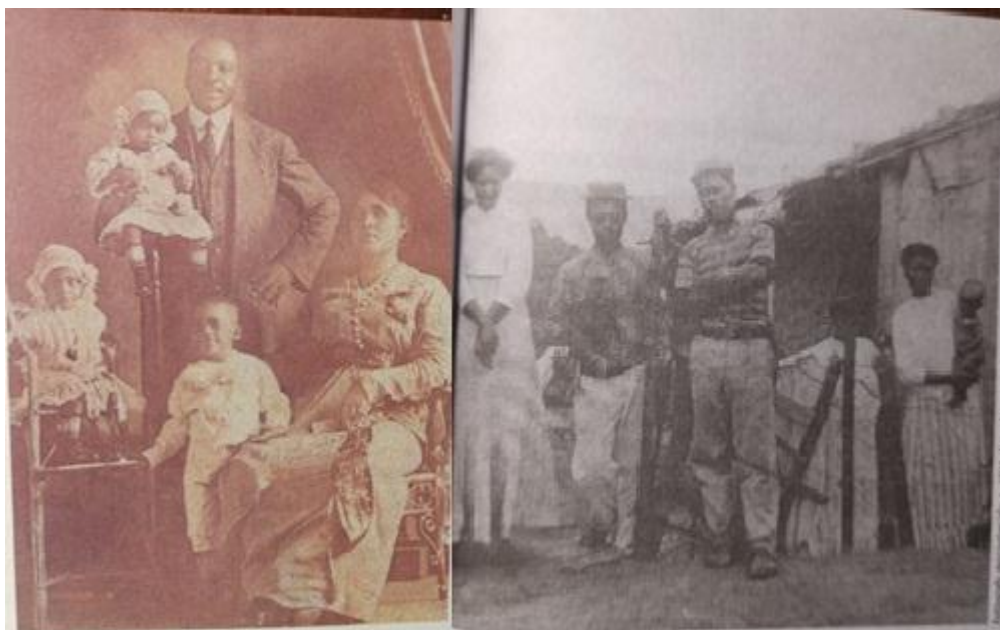
Essa imagem nos permite perceber que a inexistência de uma reflexão textual em torno dela, pode possibilitar a cristalização de uma percepção de pessoas negras como prováveis infratores, e por isto estão sempre a fugir de arquétipos da autoridade ou repressão (capitão do mato, senhor de escravos, justiça, polícia, exército etc.), contribuindo para a projeção racista do *Incivilizado* (KILOMBA, 2019).

Tal representação simbólica é ainda mais problemática, pois, historicamente, dados e diversas pesquisas apontam para o contrário: a população negra na verdade é vítima de órgãos repressores e legisladores do estado brasileiro¹⁰¹. Além da cristalização do imaginário da negritude enquanto criminosa, a imagem dissimula a opressão e a falta de cidadania deste grupo, como aponta Albuquerque (2019).

Outro tema representado em imagens neste LD são as famílias negras no pós-abolição. Como é possível observar na imagem 43, onde há a representação de duas fotos. Trata-se de uma das poucas vezes em que são retratados núcleos familiares da negritude.

Imagem 43 – Fotografias de famílias negras no pós-abolição

¹⁰¹ No livro *Racismo Estrutural* (2019), Silvio Almeida descreve como a política, ideologia, economia e o direito se articulam em estruturas e instituições racistas.



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 267).

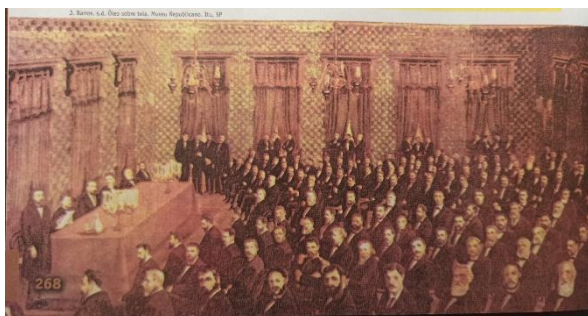
As fotos indicam simbolicamente a mensagem de que existem famílias negras que vivem em condições econômicas desfavorecidas e as que ascenderam social-economicamente. Tal aspecto é positivo, na medida em que apresenta uma variedade de núcleos familiares de pessoas negras, uma realidade presente no contexto abolicionista como apontado por Ariella Araujo (2013, p. 29-31).

Uma delas, retrata uma família não-nuclear (pai, mãe e filhos), mas possivelmente um modelo familiar muito comum nas famílias mais pobres, que “possuíam uma rede de solidariedade, incluindo parentes, vizinhos e amigos, como forma de superar as privações materiais” (ARAUJO, 2013, p. 31). Essa representação permite perceber uma cena histórica muito próxima da maioria das organizações familiares do contexto histórico do pós-abolição (lembrando que a maioria destas famílias pobres e negras tinha como configuração a matrilinearidade) (ARAUJO, 2013).

Já na foto ao lado, temos uma família nuclear negra de classe média, caracterizada pelo termo elite negra (DOMINGUES, 2004 apud ARAUJO, 2013) em ao menos dois sentidos específicos, o “[...] educacional ou cultural, pois eram alfabetizados e considerados ‘evoluídos’; e, por fim, o ideológico, pois reproduziam muitos valores da classe dominante” (ARAUJO, 2013, p. 30). Todavia, podem ser veiculadas outras concepções da negritude desassociando-as ao estereótipo do negro apenas enquanto pobre.

Em continuidade a nossa análise, a pintura da imagem 44 se refere a um exemplo de uma prática que continua consistente neste LD: a representação simbólica de decisões políticas limitadas à branquitude masculina.

Imagem 44 – Pintura referente à Proclamação da República no Brasil



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 268).

Tal como nos LDs do PNL D de 2011 e 2014, temos esta permanência no LD de 2017. Ao representar apenas homens brancos nestes contextos de decisões políticas, tem-se dois problemas: o primeiro consiste no campo da construção de uma identidade nacional, pois se há apenas brancos nestas imagens de processos políticos, se reafirma simbolicamente um dos argumentos da superioridade racial branca de que “a identidade nacional é associada a identidade racial e étnica, logo, o nacional autêntico seria o branco [...]” (CARDOSO, 2010, p. 621). Além de reafirmar uma noção do ato de politizar-se como um privilégio branco, a imagem invisibiliza pessoas negras, indígenas e outros grupos raciais enquanto brasileiros. O segundo problema se situa no campo do gênero, uma vez que mulheres também são invisibilizadas como agentes políticas, constituindo uma percepção binária de gênero que limita as vivências e experiências da mulher apenas no campo privado e do homem no público (SCOTT, 1995).

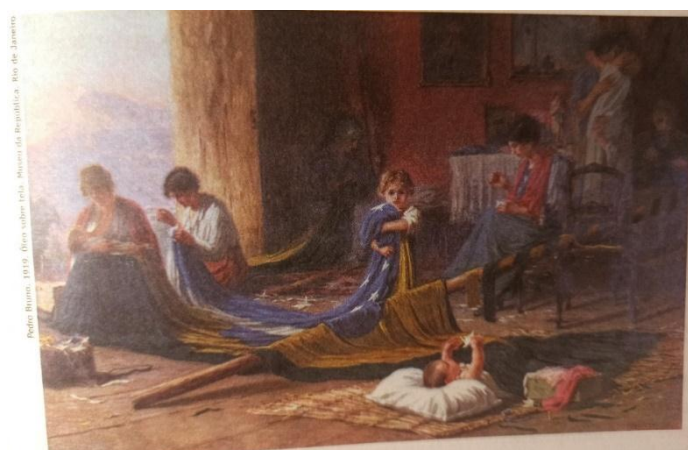
Se as mulheres pouco são representadas como agentes e sujeitos políticos e históricos, em contrapartida foram utilizadas como representantes simbólicas de valores políticos e nacionais, como explicitado nas imagens 45 e 46, a seguir.

Imagem 45 – Representação da República



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 270)

Imagem 46 – Representação da Pátria



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 279).

Na primeira pintura, a figura feminina representa o estabelecimento da República, já na imagem 46 representada abaixo, em que a personagem simbolizando a bandeira do Brasil serve como representação feminina da Pátria.

Considerando que ambas são utilizadas em textos ou atividades pedagógicas referentes a Proclamação da República e que gênero é “[...] um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 23) inferimos que se recorre ao gênero feminino enquanto um elemento simbólico para veicular, por meio da figura feminina, valores nacionais políticos que devem ser apreciados, utilizados, defendidos e criados. Todavia, é importante ressaltar que esta figura comumente está associada à fragilidade ou a uma beleza fixada no encantador ou divino.

Nos LDs analisados, observou-se que conceitos políticos/ideológicos como a República, a Pátria, a Liberdade, a Justiça, a Monarquia, dentre outros, foram representados por meio de personagens femininas. Por outro lado, temáticas relativas ao debate e à disputa foram representadas por políticos brasileiros, isto é, como homens brancos. Ao considerar o entendimento de Scott (1995) sobre o gênero ser uma categoria relacional e de relações de poder, compreendemos que o conjunto de imagens analisadas evocam a ideia de dominação do masculino sobre o feminino.

Ao final da análise qualitativa deste LD, podemos perceber que a permanência de privilégios da branquitude e da masculinidade são representações constantes. Porém é notável alguns avanços qualitativos referentes às representações femininas e masculinas brancas e negras.

Na sequência nos direcionamos para a análise do material imagético da obra didática intitulada *Inspire História* (2018) do PNLD de 2020.

5.3.4 Retratos do Livro Didático *Inspire História* (2018) do PNLD de 2020

Neste momento, iniciaremos a análise das imagens da obra *Inspire História* (2018), do PNLD de 2020, totalizando 10 unidades imagéticas. A imagem 47, que retrata Dom Pedro II e seus ministros durante o segundo reinado. Esta litogravura é utilizada enquanto fonte histórica e ilustração acerca da temática dos grupos políticos institucionais durante o Brasil Império, em que as personagens são brancas e masculinas na sua totalidade.

Imagem 47 – Homens brancos enquanto representantes da política institucional



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 186).

Ao constatar tal representação simbólica somada as análises de imagens dos LDs anteriores, constata-se que os atores políticos institucionais são representados essencialmente como homens brancos nos LDs da atualidade, ao menos no que se refere ao recorte histórico delimitado em nossa pesquisa.

É por meio da constância de tais representações simbólicas que são mantidas opressões tanto institucionais quanto estruturais às mulheres e pessoas negras, pois contribuem para a hierarquização social no que concerne suas identidades de gênero e raça, (COLLINS, 2015), constituindo, assim, o privilégio simbólico, institucional e estrutural da branquitude (CARDOSO, 2010).

Contribuindo para a constatação elaborada nos parágrafos anteriores, apresentamos abaixo a imagem 48, que se refere a mais uma pintura de Dom Pedro II adulto. Apesar de ser uma figura central para aprender a História do Brasil, a recorrência desta personagem nas imagens dos LDs cristaliza a percepção da política institucional enquanto um local da branquitude masculina.

Imagem 48 – Pintura de Dom Pedro II adulto

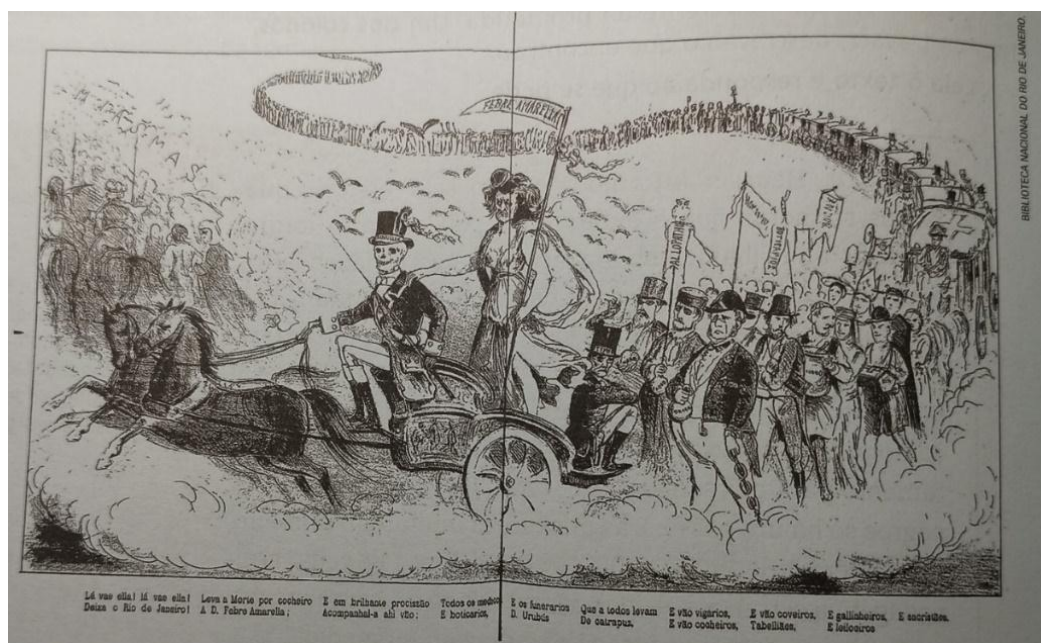


Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 209).

Por meio do traje desta personagem, também é possível fomentar debates com alunos visando a reflexão sobre como gênero é uma construção histórica e, portanto, mutável perante o tempo e as sociedades (SCOTT, 1995).

Na sequência, podemos visualizar duas charges em que evidenciamos a permanência, até os LDs atuais, da representatividade de personagens femininas como um conceito ou valor social negativo ou frágil.

Imagem 49 – Figura feminina enquanto uma doença



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 196).

Por meio desta imagem cujo objetivo foi tratar da falta de saneamento no Brasil durante o período imperial, temos a representação de uma marcha, liderada por uma personagem feminina branca, com uma faixa escrito febre amarela, e uma caveira, permitindo uma possível interpretação de que nestas representações nem sempre é recorre-se a valores ou conceitos positivos perante o estado ou nação.

Em continuidade, observamos a imagem abaixo, uma charge que ilustra a temática da Lei do Ventre Livre, em que a imagem feminina branca é utilizada para representar a ideia de libertação, e as personagens femininas negras são situadas em segundo plano.

Imagem 50 – A lei do ventre livre enquanto uma mulher branca



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 200).

Sob uma perspectiva histórica e pedagógica, entende-se que tal representação imagética reforça a ideia de raça emancipadora e raça emancipada veiculada nos meios científicos e jurídicos brasileiros do século XIX e XX (SCHWARCZ, 1993), em que o branco é o sujeito que possibilitará e guiará negros e indígenas a tornarem-se cidadãos civilizados no Brasil. Tal concepção é errônea se considerarmos os apontamentos enfatizados tanto por Albuquerque (2019) quanto por Rios e Mattos (2004) de que os processos que culminam nas leis abolicionistas são reflexo de ações políticas de vários grupos sociais e raciais, não apenas de legisladores ou pessoas brancas.

Ainda sobre esta imagem, interpreta-se que, embora seja uma das poucas imagens que tragam uma variedade de personagens femininas, permanece a *projeção do infantilizado* destas personagens negras (KILOMBA, 2019), visto que elas aparecem desoladas ou adorando a figura feminina branca, enquanto uma salvadora, reafirmando uma relação de dependência, tal como, reforça uma ideia de as mulheres negras serem incapazes cognitivamente de lidar com tais opressões, ou lutar por seus direitos.

Ao observarmos a imagem a seguir, temos uma fotografia de uma marcha do Dia da Consciência Negra onde há uma faixa com várias personagens históricas negras brasileiras vítimas do racismo ou que contribuíram para o combate dele.

Imagem 51 – Foto do Dia da Consciência Negra



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 210).

Apresentar estas personagens de contextos históricos distintos na atualidade possibilita aos leitores do LD visualizarem as permanências históricas de hierarquias e relações de poder assimétricas, discriminações e violências articuladas por meio da raça, corroborando com a desmistificação de que os problemas raciais findam com o fim da escravidão (ALBUQUERQUE, 2019). Assim, entendemos esta como uma imagem positiva, especialmente considerando os pressupostos da lei 10.639/2003, pois localiza o racismo e a luta antirracista como fatos presentes na atualidade, além, é claro, de visibilizar personagens negras e seus legados para a nossa sociedade.

Em continuidade, a imagem 52, apresenta uma foto de uma mulher branca, senhora de escravizados e dois homens negros ao seu lado. Esta imagem é situada em um texto referente à popularização da prática da fotografia.

Imagem 52 – Foto da relação escravista enquanto reforço de poder e status social



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 212).

A imagem reitera a relação de dominação entre a branquitude e a negritude – que inclusive perpassa por gênero, visto que neste caso é a mulher que exerce poder sobre o homem –, que expressa a forma como a branquitude se constitui, hierarquizando-se acima de outros grupos racializados (CARDOSO, 2010), e de constituir a *projeção do infantilizado* sobre o negro (KILOMBA, 2019). Todavia, é situada num contexto em que o próprio conteúdo a ser ensinado problematiza tal relação de subordinação e, concomitantemente trata de outro assunto histórico, assim demonstrando a possibilidade do uso de imagens em LDs de modo responsável, no que tange uma educação antirracista, pois apresenta as desigualdades sociais e raciais sem naturalizá-las, e permite uma interpretação crítica sobre este tema.

Assim como nos outros LDs analisados, a guerra do Paraguai é um tema histórico abordado simultaneamente ao processo de abolição da escravidão. Para isso recorre-se à charge referente às voluntárias da Pátria – apresentada anteriormente na análise do LD *Saber e Fazer História* – e a imagem abaixo apresenta mulheres e crianças paraguaias, vítimas deste conflito.

Imagem 53 – Foto de mulheres e crianças na Guerra do Paraguai



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 214).

Esta representação simbólica, ao ser exposta, permite a visualização de uma variedade de contextos sociais e econômicos ao que diz respeito de gênero e nacionalidade, à medida que são apresentadas outras mulheres participantes deste conflito. O LD visibiliza o protagonismo de mulheres brasileiras na condição de guerreiras – que foi devastadora para o povo paraguaio –, e em contrapartida mostra as condições de subalternidade e desolamento submetida às mulheres e crianças paraguaias. Esse fato possibilita levantar questionamentos na perspectiva interseccional entre gênero, raça, nacionalidade e classe.

Na sequência, como é possível observar na imagem abaixo, temos uma ilustração que apresenta a participação de homens negros na Guerra do Paraguai como uma consequência

para o início da decadência da escravidão no Brasil é recorrente também neste LD. Na ilustração temos homens negros na trincheira e homens brancos mais à lateral.

Imagem 54 – Ilustração de homens na guerra do Paraguai



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 219).

Ao apresentar majoritariamente homens negros em uma trincheira nesta ilustração, visibiliza-se a periculosidade e a sujeição à violência e até mesmo à morte, como meio/condição para os escravizados ascenderem socialmente supostamente na condição de libertos, constituindo aquilo que Achille Mbembe (2020) conceituaria como necropolítica. Devido ao fato de não se explicitar as motivações dos escravizados nesta imagem, compreendemos que esta constitui a *projeção do primitivado* (KILOMBA, 2019) a estes homens negros, pois, enquanto homens brancos participavam do conflito por escolha, ou carreira militar, negros eram condicionados visto que eram tratados como um outro tipo de humanidade, um produto/mercadoria.

Dando continuidade à análise, para abordar a campanha abolicionista no Brasil é utilizada a charge a seguir. Ela retrata a fuga de sujeitos escravizados e a perseguição destes durante o contexto escravista.

Imagem 55 – Charge sobre fuga de escravizados



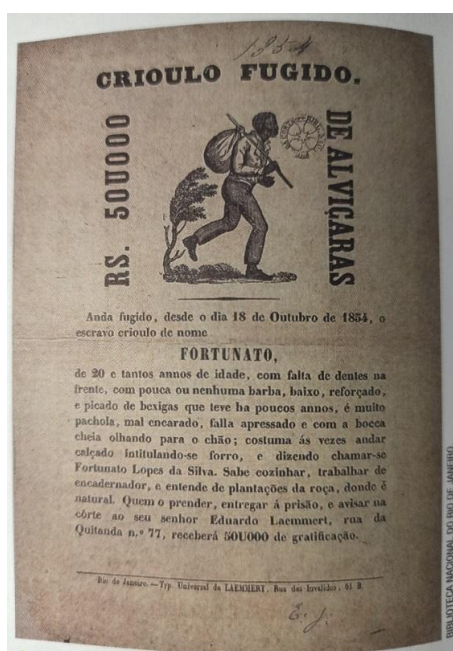
Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 222).

Observando a charge de Ângelo Agostini, percebemos a *projeção do incivilizado* (KILOMBA, 2019) para as personagens negras, visto que as posturas das personagens indicam preocupação, medo e desespero, sugerindo que estavam a fazer algo incorreto moralmente, como se fossem suspeitos. A personagem do homem branco aparece neste contexto como aquele que impede a fuga, enfatizando o caráter destas personagens negras enquanto criminosas, e a branquitude como a representante da moralidade e justiça. Assim, esta representação simbólica indica a fuga de escravizados como o problema, e não uma resistência ao sistema escravista (RIOS; MATTOS, 2004).

Esta charge também possibilita identificar o caráter somatório das opressões (COLLINS, 2015) na personagem feminina negra que carrega consigo um bebê, mostrando que além de resistir ao escravismo, cabe às mulheres negras a responsabilidade pelos filhos. Tal representação é problemática, pois normaliza o cuidado e proteção dos filhos como uma característica do feminino.

Na próxima imagem, que, para ilustrar a campanha abolicionista, emprega-se o uso de um panfleto sobre a recompensa de um escravo fugitivo, havendo uma descrição criminalista e a recompensa pela captura desse sujeito, ao escancarar a *projeção do incivilizado* (KILOMBA, 2019), visto o caráter de alerta e perigo que é construído para este homem negro. Assim, veicula-se uma percepção comum da branquitude, em que homens negros são ameaçadores ou perigosos (AKOTIRENE, 2019).

Imagem 56 – Documento de homem negro enquanto fugitivo



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 222).

Em sequência a imagem 57 é empregada para uma atividade direcionada à interpretação de documentos, da lei dos sexagenários e a legislação quanto à discriminação racial, é usufruída em conjunto a outras imagens retiradas de charges de Antônio Agostini, datadas pós a lei dos sexagenários.

Imagem 57 – Ilustração de Idoso liberto abandonado



Fonte: Seriacopi; Azevedo (2018, p. 228).

Nesta imagem temos a *projeção do infantilizado* (KILOMBA, 2019), pois indica que pessoas negras são dependentes dos senhores (da branquitude), caso contrário, estarão fadadas à miséria. Todavia, a legenda utilizada para esta imagem (tal como a atividade pedagógica na qual se situa) pode possibilitar problematizações e reflexões sobre as estruturas raciais que mantêm a narrativa de dependência, tal como a violência institucional do contexto escravista

para com idosos negros. Embora veicule uma projeção da branquitude, esta imagem é apropriada para identificar e problematizar desigualdades raciais e etárias, tanto no passado como no presente.

Ao analisar as imagens do LD *Inspire História* (2018), percebemos a permanência de representações simbólicas que cristalizam: a inferiorização da negritude; a pouca visibilidade do feminino na condição de sujeito histórico; e a política sendo um espaço da branquitude masculina. Também percebemos a constância de imagens que representam a branquitude como a libertadora dos escravizados, assim como a ausência de representações simbólicas que situem este grupo como responsável pelo escravismo.

Neste momento, finalizamos a análise das imagens selecionadas deste LD, tal como a segunda parte da HP de Thompson (2011). A seguir, nos direcionamos a sua terceira parte: a Interpretação/Reinterpretação, discorrida nas considerações finais desta dissertação.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: REVENDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste movimento de retomada interpretativa e reflexiva, concentramo-nos a olhar a totalidade das informações levantadas em nossos materiais de análise, visando interpretar em que medida os quatro LDs analisados apresentam mudanças e/ou permanências das representações simbólicas de humanos considerando raça e gênero no processo abolicionista.

Primeiramente, gostaríamos de fazer um adendo. Embora não tenha sido nosso foco de análise, percebemos por meio de um olhar superficial certas invisibilizações e estereotipações de outros corpos marcados por opressões simbólicas, como de pessoas indígenas, asiáticas, LGBTQIA+ e deficientes. Posto isto, salientamos a pertinência de pesquisas futuras, que considerem estes sujeitos e suas representações em imagens.

Ao observar os dados quantitativos sobre os quatro LDs analisados, percebemos que as personagens masculinas brancas geralmente são mais visibilizadas do que as outras personagens, sendo que as femininas negras são as mais invisibilizadas.

Quando comparamos os LDs, percebeu-se que o LD *História: Sociedade & Cidadania*, do PNLD 2017, da editora FTD, apresenta uma menor discrepância quantitativa entre as categorias selecionadas (personagens: negras e brancas; femininas e masculinas). Este fato pode ser explicado devido à formação acadêmica do autor, pois os critérios do edital do PNLD posterior (2020) são mais minuciosos, e o livro *Inspire História* da mesma editora, retrocede, uma vez que há um aumento na diferença da representação quantitativa das personagens.

A vantagem quantitativa se constitui também numa representação mais heterogênea, e assim, complexificando e subjetivando mais homens brancos do que outras pessoas, por ter uma representação mais humanizada. Essas informações quantitativas também nos informaram outras constâncias considerando raça e gênero. Personagens femininas, em especial as negras, se situam em imagens de ambiente ou função doméstica. Personagens negras estão associadas ao trabalho de força física, meio rural ou suburbano e à falta de cidadania, assim como se concentram no período e no recorte temporal do Brasil sociedade escravista. E personagens masculinas negras são associadas à criminalidade. Assim, é cristalizado também ideais de cidadania de acordo com gênero e raça dos sujeitos, durante e após o processo de abolição da escravidão no Brasil.

Tais constatações por si só já indicam um privilégio simbólico de homens brancos nos LDs de História desta última década, em detrimento a mulheres brancas e pessoas negras. Se

considerarmos a comunicação simbólica das imagens destacadas das obras analisadas, o indicativo torna-se uma afirmação.

Ao avaliar as imagens da obra *Tudo é História*¹⁰², percebemos que as representações de personagens negras comumente são subalternizadas e/ou marginalizadas, embora não apareçam em condições de violência física (como apontam diversas pesquisas sobre LDs de História de datação anterior ao nosso recorte). Tal condição cristaliza a percepção de que pessoas negras devem estar nos piores locais de poder na sociedade.

Quando atentamos apenas as mulheres negras, constatamos uma redução delas em relação ao seu corpo, sendo sexualizadas e estereotipadas, constituindo uma desumanização por meio da coisificação de seus corpos. Já os homens são comumente representados como infantilizados e/ou dependentes da branquitude, ou como sujeitos violentos. Por outro lado, percebemos algumas imagens que veiculam homens negros em outros espaços de trabalho, como na medicina e na educação, fato que a nosso ver se constitui em um avanço nessas representações.

No que se refere às representações da branquitude, detectamos uma associação desta ao poder econômico e político. Os homens estão comumente ligados à política e à liderança. Já as mulheres estão vinculadas ao poder por meio do domínio de pessoas escravizadas (reafirmando que raça e gênero se constituem de modo relacional), estando ligadas também ao consumo, à delicadeza e suporte a homens brancos.

No LD *Saber e Fazer História*, do PNLD de 2014, identificamos certas permanências e algumas mudanças, como por exemplo, nas representações da negritude, que apesar de continuar associando as pessoas negras a atividades de força física, também propala personagens escravizadas ou livres em espaços de atuação e trabalho variados, bem como a explicitação e valorização da cultura afro-brasileira.

Por outro lado, há uma permanência de representações que cristalizam o entendimento equivocado de que a branquitude é a identidade racial dos fazeres políticos e de poder, tal como o modelo de família no Brasil, difundindo também uma normatização do patriarcado. Embora a obra ainda veicule imagens que naturalizam gêneros a determinadas atividades profissionais, encontramos algumas personagens femininas em outras funções e espaços, sendo expressas como protagonistas de um determinado fato ou processo histórico.

A obra do PNLD de 2017, *História, Sociedade & Cidadania*, apesar de continuar a veicular imagens que associem a negritude às projeções da branquitude, percebe-se um

¹⁰² Cabe ressaltar que aprendemos muito com essas análises e, neste ponto de nossos estudos, optamos, também por destacar, separadamente, os resultados de nossas apreensões e aprendizagens.

esforço maior em trazer personagens negras em destaque, desmistificando também noções da família patriarcal branca. Além disto, a obra é enfática em desconstruir a perspectiva da branquitude na condição de raça emancipadora da negritude no processo abolicionista, apesar de continuar a invisibilizar mulheres negras enquanto agentes políticas deste processo.

As imagens deste LD buscam difundir mais personagens femininas, e assim como no LD de 2014, veiculam estas de modo variado. Todavia, é perceptível a associação da feminilidade branca como algo idealizado, por meio de valores ou conceitos morais e políticos, que são dominados pela branquitude masculina – a qual continua a ser a principal categoria representada enquanto sujeitos políticos e históricos de destaque.

Em *Inspire História*, do PNLD de 2020, há um retrocesso quanto às representações imagéticas no que diz respeito à raça e gênero. Apesar de vincular o racismo contemporâneo como um reflexo da ausência de políticas para negritude no pós-abolição brasileiro, a obra continua a recorrer ao problemático retrato da branquitude enquanto agente principal do processo abolicionista.

Ao veicular menos imagens sobre este processo histórico, a obra limita o protagonismo da negritude e de personagens femininas como sujeitos históricos ativos, restando-lhes papéis secundários, como da vítima, do dominado, do lamentável, expressando tanto uma projeção da branquitude como a perpetuação da normatização de gênero colonialista.

Referente à totalidade das análises das obras, percebemos um tímido avanço ao longo dos triênios quanto às representações de raça e gênero no processo abolicionista e no pós-abolição, embora o PNLD de 2020 sinalize um certo recuo. Todavia, essas breves positavações do gênero feminino e da negritude, e as problematizações de opressões sofridas por esses sujeitos são insuficientes por dois motivos: os corpos mais atravessados por estas identidades continuam a ser os mais invisibilizados, a exemplo das personagens femininas negras, mostrando a necessidade de uma perspectiva interseccional para o processo de escolha de imagens em LDs. A narrativa visual nos LDs continua sendo eurocentrada, branca, cisgênera, heteronormativa e elitista, negligenciando a problematização dos privilégios de sujeitos beneficiados pelas dinâmicas e estruturas de opressão de raça e gênero. Tal hierarquização histórica de locais sociais de gênero e raça, de certo modo, são reforços de concepções advindas do século XIX para a nossa atualidade.

Dado este apontamento, entendemos que é imprescindível um comprometimento sobre a visibilização das diferenças identitárias em personagens nas imagens de LDs, na medida em

que, problematize não só as opressões, mas também os privilégios simbólicos. Visa-se, assim, desconstruir essas dinâmicas que se expressam também na materialidade das relações do cotidiano e nas estruturas sociais, que inclusive afetam a compreensão deste processo pelos usuários das obras didáticas, ou seja, os/as estudantes e professores/as do ensino básico brasileiro.

Tal pressuposto infere um questionamento insistente por parte dos autores/as dos LDs, objetivando compreender: quais papéis são desempenhados pelas personagens? Quais mecanismos de estereotipação podem ser veiculados? A qual narrativa visual estão atendendo? Sem estes e outros questionamentos, continuaremos a ter representações estereotipadas e retrógradas de gênero e raça. Essas inquietações também devem se estender aos/as professores/as, no sentido de provocar um conhecimento crítico-reflexivo acerca das concepções equivocadas sobre as relações de gênero e raça.

Ao considerar que, à medida que os critérios de avaliação dos editais do PNL D se consolidam, tal como a legislação de 10.639/2003, o meio educacional se enriquece, conseqüentemente as representações melhoram. Assim, temos um indicativo da importância do desenvolvimento de políticas públicas, portarias e legislações educacionais que corroborem para a problematização de privilégios e opressões de raça e gênero. Caso contrário, a transformação destas representações simbólicas continuará à mercê da omissão de políticas públicas, privilegiando as editoras, que concebem o LD como mercadoria.

As questões levantadas ao longo desta pesquisa, situadas no campo simbólico (imagens), explicitam também as opressões e privilégios vivenciados cotidianamente na sociedade, em especial nas escolas, constituindo desigualdades estruturais. Pois, aquilo que é veiculado nas narrativas visuais de meios de comunicação não está dissociado da materialidade sócio-histórica.

Portanto, esta pesquisa tem a intenção de contribuir com reflexões e a prática didática pedagógica das escolas, tendo em vista a necessidade de proporcionar em escolas e cursos de licenciatura condições para os professores receberem formações que contemplem análises de livros didáticos numa perspectiva emancipatória quanto à gênero e raça.

Salienta-se também a importância desta pesquisa enquanto um movimento de auto responsabilização na condição de homem branco, visto que as violências e desigualdades que perpassam por gênero e raça são resultados de ações e privilégios destes grupos sociais. Logo, cabe, especialmente a nós, pessoas brancas e homens contribuirmos para movimentos, debates e ações que visem de algum modo findar essas matrizes de opressão.

Em nosso caso, nos responsabilizamos com uma empreitada de sensibilidade humana e política direcionada a instrumentos de trabalho de docentes e meios de conhecimento de estudantes, que certamente contribuem para a formação de novas gerações de cidadãos.

Considerar a pertinência de uma revisão crítica sobre as representações de gênero e raça em LDs, sobretudo no processo de abolição e pós-abolição é essencial, pois, como apontam nossos referenciais teóricos, este processo histórico constitui diversas cidadanias que atualizam dinâmicas e estruturas sociais machistas e racistas e que se perpetuam até a atualidade. Desconsiderar este fato contribui para uma lacuna histórica amparada em um senso comum equivocado, de que opressões e privilégios marcados por raça e gênero, pertencem a um passado longínquo na história do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARAÚJO, Ariella Silva. **A mulher negra no pós-abolição**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l], v. 5, n. 9, p. 22-36, fev. 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/234>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Ensino de história: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico em Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. – 8º ano. 3. ed. São Paulo: FDT, 2015.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRASIL. **Edital do PNLD que regulamenta o processo de escolha de livros didáticos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no ano de 2011**. 2010. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 08 dez. 2020.
- BRASIL. **Edital do PNLD que regulamenta o processo de escolha de livros didáticos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no ano de 2014**. 2013 Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antecedentes>. Acesso em: 08 dez. 2020.
- BRASIL. **Edital do PNLD que regulamenta o processo de escolha de livros didáticos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no ano de 2017**. 2016. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Edital do PNLD que regulamenta o processo de escolha de livros didáticos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no ano de 2020. 2019.** Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Guia do Livro correspondente aos livros didáticos aprovados pelo edital PNLD 2011.** Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3017-editais-antiores>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Guia do Livro correspondente aos livros didáticos aprovados pelo edital PNLD 2014.** Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Guia do Livro correspondente aos livros didáticos aprovados pelo edital PNLD 2017.** Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro: PNLD. 2019.** Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S. l.] v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028. Acesso em: 08 jul. 2021.

CARDOSO, Oldimar. **Tudo é História – 8º ano.** São Paulo: Ática, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre Práticas e Representações.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmxcwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891528.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista.** São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer História – 8º ano.** 7. ed. São Paulo: FDT, 2012.

DE SOUZA, Mariane Pizarro; FEITOSA, Lourdes Conde. Olhares sobre as mulheres da antiguidade em livros didáticos: (des)construindo estereótipos de gênero? **Revista Hélade**, Niterói, v. 4, n. 1, p. 183-205, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/13283>. Acesso em: 21 set. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. Colección Sur-Sur. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 1 [31], p. 159-192, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v13n01/v13n01a07.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

FILHO, Macioniro Celeste; ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. O livro didático no Brasil: uma trajetória dos tempos imperiais à contemporaneidade. *In*: JORGE, Marcos; REIS, Márcia Lopes; MAGNONI, Maria da Graça Melo (org.). **Cadernos de Docência na Educação Básica IV: as experiências da docência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 157-167.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília: REDUC/INEP, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru-SP: Edusc, 2004.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo do cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Colección Sur-Sur. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Neide Cardoso de. Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da Ideologia de Gênero. *In*: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013,

Goiânia/GO. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. [22] p. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2943_texto.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eea/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2019.

OLIVEIRA, Maria Márcia Costa. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. **Estudos Semióticos**, [S. l.] v. 5, n. 1, p. 17-27, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49226>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 319-343.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126. Colección Sur-Sur. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Local de Fala**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Tradução de Guacira Lopes Louro. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane Campos. **Inspire história: 8º ano**. São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANEXO A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Recorte temporal do levantamento Bibliográfico: 2010 à 2020.

Plataformas investigadas no levantamento: CAPES; BDTD; ANPED; ANPUH;

Os levantamentos quantitativos constam no capítulo referente ao levantamento bibliográfico.

Quadro – Lista dos descritores utilizados no levantamento bibliográfico.

DESCRITORES UTILIZADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO
Livro Didático
Livro Didático e Raça
Livro Didático e Gênero
Livro Didático, Gênero e Raça
Livro Didático, História, Gênero e Raça
Livro Didático e Etnia
Livro Didático e Racismo
Livro Didático e Machismo
Livro Didático e Discriminação
Livro Didático e Pós-abolição
Livro Didático, Imagem, Raça e Gênero
Livro Didático, Representação, Raça e Gênero

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho no portal da CAPES;

Autor	Tema/Pesquisa	Ano	Instituição
MOREIRA, Gledison Oliveira; SILVEIRA, João Paulo de Paula.	Identidades e a Diversidade Cultural: Limites Reflexivos do Livro Didático de História.	2011	UEG; Faculdade Anicuns.
PALOMARES, Alba Gonzáles; REY-CAO, Ana. ALTMANN, Helena;	Estereótipos de Gênero nas imagens dos livros didáticos de Educação Física do Brasil.	2015	Universidade de Virgo; UNICAMP
COSTA, Fábio Soares. DOS SANTOS, Andréia Mendes.	Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise.	2016	PUCRS
DA SILVA, Florisbete de Jesus; DA SILVA, Edvânia Gomes.	Gênero, Discurso e Sentido: O Masculino e o Feminino no Livro Didático.	2016	PUCRS
OLIVEIRA, Sara.	Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.	2016	UnB
RODRIGUES, Fábio Augusto Rodrigues; COUTINHO, Francisco Ângelo.	Realidades Colaterais e a Produção da Ignorância em Livros Didáticos de Biologia: Um Estudo sobre os Hormônios e a Questão de Gênero.	2016	UFOP; UFMG.
TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues; DALCIN, Andréia.	Um olhar sobre as questões de gênero em livros didáticos de Matemática.	2017	UFMT
DE OLIVEIRA, Rosana Medeiros de Oliveira	Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo.	2017	UnB
ROZA, Luciano Magela.	Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011).	2017	UFVJM
LONGO, Isis Sousa	Permanências de estereótipos étnico-raciais nos discursos e imagens de livros didáticos.	2017	USCS
DE SOUZA, Willian Eduardo Righini.	Em nome da moral e dos bons costumes: censura a livros com temática de gênero no	2018	IFSP

	Brasil do século XXI.		
DE OLIVEIRA, Susane Rodrigues.	Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018).	2019	UnB
PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz.	Gênero e currículo: olhares do feminismo negro e decolonial sobre um livro didático de Sociologia.	2019	UERJ
SILVA, Janssen Felipe; SARTORE, Anna Rita; DOS SANTOS, Aline Renata;	Imagens de mulheres negras e indígenas nos livros didáticos dos territórios campestres brasileiro e colombiano.	2019	UFPE
DIAS CASTRO, Maria Aparecida; MIGUEL, Antonieta.	Indícios de uma falta: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos.	2019	UEB
SANTOS, Marliza de Oliveira; MACIEL, Francisca Izabel Pereira.	A constituição da identidade negra nos textos e livros didáticos no Ensino Fundamental.	2020	UEMG UFMG
ALBUQUERQUE, Carolina do Nascimento; MARQUES, Ana Maria.	Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: análise de coleções didáticas.	2020	SEED; UFMT

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quadro – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho no portal da BDTD.

Autor	Tema/Pesquisa	Ano	Instituição
RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido	Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012).	2011	UNESP
SANTOS, Marcelo Sousa	A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica.	2013	UnB
ROZA, Luciano Magela.	A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos.	2014	UFMG
MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de	Representações de gênero em livros didáticos: imagens e seus sentidos.	2015	UFFS
GEORGETTE, Vanessa Janaina Chaves de Oliveira	Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa: uma história a ser contada.	2015	UEL
MONTEIRO, Paolla Ungaretti;	(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015).	2016	PUC-RS
DAMBRÓS, Lilian Paula	Construção das Identidades Sociais de Raça com Intersecção de Classe nos Livros Didáticos de Inglês do Ensino Médio aprovados pelo PNLDs 2012 e 2015.	2016	UEPG
ENEVAN, Édina Aparecida da Silva	Um olhar sobre as representações das identidades sociais de Raça: Análise de Livros Didáticos para o ensino de Espanhol/LE.	2016	UEPG
SILVA, Samira do Prado	As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia.	2016	UEL
CELESTINO, Gabriela Santetti.	Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014).	2016	UFSC
FRANÇOSO, Fernanda Gomes	Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.	2017	UNESP
SANTOS, Aline Renatos	Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da edu-	2017	UFPE

	cação do campo do Brasil e da Colômbia.		
DA COSTA, Wellington Narde Navarro	Sociologia em “Mangas de camisa”: representação do negro brasileiro nos livros didáticos.	2017	UFRGS
OLIVEIRA, Inácio Ribeiro	Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio.	2019	UFPEL
LEÃO, Cleber Teixeira	Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de história.	2020	UFRGS

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quadro – Pesquisas relacionadas à temática de nossa pesquisa, no GT 21 da ANPED

Autor	Tema/Pesquisa	Ano	Instituição
DO NASCIMENTO, Sergio Luis	Personagens negros e brancos em livros didáticos de ensino religioso.	2010	33ª Reunião Nacional da Anped
DOS SANTOS, Wellington Oliveira	Relações Raciais em Livros Didáticos de Geografia do Paraná	2011	34ª Reunião Nacional da Anped
DOS SANTOS, Wellington Oliveira	Negros/as e brancos/as em livros didáticos de Geografia	2012	35ª Reunião Nacional da Anped
TEIXEIRA, Rozana PACÍFICO, Tania Mara	Negritude e Branquitude em Livros Didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física.	2013	36ª Reunião Nacional da Anped
MÜLLER, Tânia Mara Pedroso	A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: Estado do conhecimento (2003-2013).	2015	37ª Reunião Nacional da Anped

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quadro – Pesquisas relacionadas à temática de nossa pesquisa, no GT 23 da ANPED.

Autor	Tema/Pesquisa	Ano	Instituição
MOURA, Neide Cardoso	Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero	2013	36ª Reunião Nacional da Anped
TEIVE, Gladys Mary Ghizoni ABUD, Cristiane de Castro Ramos	Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da AIDS em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011)	2017	38ª Reunião Nacional da Anped

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quadro – Pesquisas relacionadas à temática de nossa pesquisa, no portal da ANPUH.

Autor	Tema/Pesquisa	Ano	Instituição
SILVA, Márcia Barbosa	Diversidade Sexual nos Livros Didáticos de História: uma proposta de pesquisa.	2011	XXVI Simpósio Nacional de História
MARQUES, Ana Maria	História de Mato Grosso: gênero e livro didático	2011	XXVI Simpósio Nacional de História
MARTINS, Michele Borges MATOS, Julia Silveira	Ensino de História Moderna no Livro Didático: representações dos gêneros.	2013	XXVII Simpósio Nacional de História
DA SILVA, Maria de Fátima Barbosa	A lei 11.645-08 e os conceitos de “desenvolvimento” e a “hierarquização das culturas”, no Livro Didático de História.	2013	XXVII Simpósio Nacional de História
KRENISKI, Gislania	O Gênero nos livros Didáticos de Histó-	2013	XXVII Simpósio

Carla Potratz DE SENNA, Adriana Kivanski	ria como meios de ensino.		Nacional de História
NOBRE, Felipe Nunes	“Os primeiros habitantes do Brasil”: representações sobre os povos indígenas em livros didáticos de ensino fundamen- tal.	2015	XXVIII Simpósio Nacional de História
DE SOUZA, Jussara Oliveira	A colcha em retalhos: a(s) África(s) e sua(s) representação(ões) nos livros didáticos de história.	2015	XXVIII Simpósio Nacional de História
DA COSTA, Fernanda Pereira	As representações dos indígenas no ensino de História das escolas públicas do Estado de São Paulo. Análise de material didático e currículo.	2017	XXIX Simpósio Nacional de História
MONTEIRO, Gustavo Feital	Silêncio e ignorância: A presença do Holocausto nos livros didáticos e a abordagem do preconceito racial.	2017	XXIX Simpósio Nacional de História
DE SOUZA, Jussara Oliveira	Entre textos e imagens: a África repre- sentada nos livros didáticos de história.	2017	XXIX Simpósio Nacional de História
DA SILVA, Jessicka Dayane Ferrera	Questionando o patriarcado: história escolar e discursos sobre mulheres em livros didáticos.	2017	XXIX Simpósio Nacional de História

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

ANEXO B – MANUAL DE ANÁLISE – DADOS CATALOGRÁFICOS DAS OBRAS

CATEGORIA	INFORMAÇÃO	QUANTIDADE			
		A	B	C	D
SEXO DO(S) AUTOR(ES)	Masculino	1	2	1	1
	Feminino	0	0	0	1
	Indeterminado	0	0	0	0
COR/ETNIA DO(S) AUTOR(ES)	Branco	1	2	1	2
	Negro	0	0	0	0
	Outras	0	0	0	0
CURRÍCULO LITERÁRIO DO(S) AUTOR(ES)	Exclusivamente à livros didáticos	-	1	1	2
	Principalmente a obras não ficcionais para adultos	1	-	-	-
	Principalmente de produção acadêmica	-	1	-	-
	Indeterminado	-	-	-	-
SEXO DO(S) EDITOR(S) DE ARTE	Masculino	-	2	1	2
	Feminino	1	1	1	-
	Indeterminado	-	-	-	-
COR/ETNIA DO(S) EDITOR(ES) DE ARTE	Branco	-	3	2	2
	Negro	-	-	-	-
	Indeterminado	1	-	-	-
SEXO DO(S) ILUSTRADOR(S)	O livro não é ilustrado	1	1	-	-
	Masculino	-	-	7	7
	Feminino	-	-	-	2
	Indeterminado	-	-	2	1
COR/ETNIA DO(S) ILUSTRADOR(ES)	O livro não é ilustrado	-	1	-	-
	Branco	-	-	5	4
	Preto	-	-	1	-
	Indeterminado	-	-	3	6
IDENTIFICAÇÃO DO CAPISTA	O livro não tem capa ilustrada	-	-	-	-
	Indeterminado	-	1	-	-
	O Livro possui capista	1	-	1	1
	Masculino	-	-	1	1
	Feminino	1	-	-	-
	Indeterminado	-	-	-	-
	Não foi possível identificar o capista	-	1	-	-
COR/ETNIA DO CAPISTA	O livro não tem capa ilustrada	-	-	-	-
	Branco	1	-	-	-
	Preto	-	-	-	-
	Indeterminado	-	-	1	1
	Masculino	3	1	1	-

	Feminino	-	1	2	4
	Indeterminado	-	-	-	-
COR/ETNIA DO PESQUISADOR ICONOGRÁFICO	Branco	-	2	2	3
	Preto	-	-	-	-
	Indeterminado	3	-	1	1
DIAGRAMAÇÃO	Consta o nome de pessoas físicas	3	-	1	
	Consta uma pessoa jurídica	-	1	-	
SEXO DO(S) DIAGRAMADORES/ PRODUTORES	Não foi possível identificar o diagramador	-	1	-	-
	Masculino	1	-	1	1
	Feminino	2	-	2	-
	Indeterminado	-	-	-	-
COR/ETNIA DO(S) PROFISSIONAL(AIS) DA DIAGRAMAÇÃO/ PRODUÇÃO	Não foi possível identificar o diagramador	-	1	-	1
	Branco	1	-	2	-
	Preto	-	-	-	-
	Indeterminado	2	-	1	-

LEGENDA:

X → Afirmativo da informação; (Número) → Quantidade.

A → Quantidades correspondentes ao Livro Tudo é História

B → Quantidades correspondentes ao Livro Saber e Fazer História

C → Quantidades correspondentes ao Livro História, Sociedade & Cidadania.

D → Quantidades correspondentes ao Livro Inspire História

NOME DO LIVRO	Tudo é História	Livro Saber e Fazer História	Livro História, Sociedade & Cidadania	Livro Inspire História
DATA DE 1a. EDIÇÃO	2009	1995	2004	2018
LOCAL DE PUBLICAÇÃO	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
DATA DE EDIÇÃO ANALISADA	1ª Edição, 2009.	7ª Edição, 2012.	3ª Edição, 2015	1ª Edição, 2018

ANEXO C – MANUAL DE ANÁLISE – PERSONAGEM EM ILUSTRAÇÕES

Quadro - Relação dos capítulos analisados no levantamento quantitativo e qualitativo das imagens dos Livros Didáticos desta Pesquisa:

Tudo é História. – PNLD 2011
Capítulo 17 – Brasil: o governo dos cafeicultores. Capítulo 18 - O messianismo no Brasil. p.150-223
Saber e Fazer História – PNLD 2014
Unidade de Contexto: Capítulo 15 - Segundo Reinado no Brasil. Capítulo 16 – Crise do Império brasileiro. p. 246-285.
História Sociedade & Cidadania – PNLD 2017
Unidade de Contexto: Capítulo 11 – Regências a Unidade ameaçada. Capítulo 12 – O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração. Capítulo 13 – Abolição e República. p. 211-281
Inspire História – PNLD 2020
Unidade de Contexto: Capítulo 8 – A sociedade brasileira no Segundo Reinado. p. 92-101. Capítulo 13 – As migrações para o Brasil. Capítulo 14 – Brasil: a abolição da escravidão. Capítulo 15 A proclamação da República brasileira. Capítulo 16 O primeiro governo militar brasileiro. Unidade de Contexto: Unidade 4 - Terra e Meio Ambiente p.182-252

As informações quantitativas deste manual foram organizadas em número real, e porcentagem, considerando imagens de representações de humanidades. As informações levantadas estão apresentadas ao longo do capítulo 5.2 *Itinerários do Trajeto: As personagens sob um viés quantitativo* desta dissertação em quadros. Realizou-se a contagem total de personagens nos quatro livros explicitados acima, em que, considerou-se as categorias masculino, feminino, indeterminado, branco, negro e outros. Realizou-se também uma contagem das personagens apenas nos capítulos explicitados no quadro acima, da qual considerou-se as categorias listadas anteriormente, considerando algumas especificidades de análise, que construíram outras categorias como: Natureza da humanidade; Fase etária; Localização; Nacionalidade; Totalidade; Identificação; Uso da imagem; e Cidadania.