

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

LUANA CRISTINE CAVRUCOV

MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO
COTRIM

ERECHIM

2022

LUANA CRISTINE CAVRUCOV

**MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO
COTRIM**

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

Orientadora: Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Cavrucov, Luana Cristine
Mulheres negras nos livros didáticos de História de
Gilberto Cotrim / Luana Cristine Cavrucov. -- 2022.
120 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2022.

1. Livros didáticos, mulheres negras, PNLD. I.
Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUANA CRISTINE CAVRUCOV

**MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO
COTRIM**

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

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior – UNICAMP
Avaliador

Prof.^a Dr.^a Thaís Janaína Wenczenovicz – UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho a todo mundo que por
alguma razão acredita em mim.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas para agradecer nessa trajetória, mas começo pela minha família, que sempre incentivou que eu continuasse a estudar, principalmente a mulher fantástica que me pariu e nunca desistiu de mim, minha mãe, dona Ana. Ao meu companheiro Ismael, que nesses últimos anos tem estado presente me incentivando na construção desta pesquisa. Também agradeço às amigas que construí no mestrado, possibilitando mais leituras, conhecimentos e risos, mesmo que de desespero em momentos de correria, como também as amigas já fortalecidas com o tempo e que permaneceram como raízes na minha vida. Sem dúvidas, agradeço ao meu orientador Halferd Carlos Ribeiro Junior, que me ajudou a moldar a pesquisa e que vem desde a graduação gentilmente fazendo parte de momentos importantes da pesquisa. Também não posso deixar de agradecer a minha atual orientadora Zoraia Aguiar Bittencourt, que assumiu o desafiante papel de me orientar, literalmente nos últimos minutos do segundo tempo. Você foi humana comigo em um momento que me desesperei, obrigada. E um agradecimento a todos professores e professoras que vieram ao longo desses dois anos contribuindo das mais diversas e significativas formas, não só com a pesquisa, mas comigo como ser humano que vem buscando crescer epistemologicamente.

“Não estou preocupado com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente, para disciplinar e normalizar”

Thomas Popkewitz

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada *Mulheres Negras no Livro Didático de História de Gilberto Cotrim*, analisou imagens e textos onde mulheres negras estavam representadas nos livros didáticos de História, sendo a Coleção História Global Brasil e Geral do 1º ano do Ensino Médio, do PNLD 2012, e as Coleções História Global Brasil e Geral utilizadas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, dos PNLD 2015, 2016 e 2017 e PNLD 2018, 2019 e 2020, todos sob autoria de Gilberto Cotrim. Também foram analisados os livros relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, do PNLD 2020, em que o autor é um dos quatro autores presentes. As discussões estão inseridas no campo do Ensino de História ao debater aspectos de sala de aula, como os usos dos livros didáticos e os desafios presentes nesta área do ensino, e com debates teóricos interdisciplinares, ao dialogar com autores e autoras de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Filosofia e a Educação. A partir das análises dos livros didáticos, foi possível constatar que as mulheres negras possuem pouca visibilidade como intelectuais, guerreiras ou personagens históricos. São mais visíveis quando se trata da escravidão em retratos de colonizadores, dentro de uma visão eurocêntrica e patriarcal.

Palavras-chave: Livros didáticos, mulheres negras, PNLD.

ABSTRACT

This research, entitled *Black Women in the Didactic Book of History* by Gilberto Cotrim, analyzed images and texts where black women represented in History textbooks, being the *Global History Brazil and General Collection* of the 1st year of High School, from PNLD 2012, and the *Global Brazil and General History Collections* used from the 1st to the 3rd year of high school, from the PNLD 2015, 2016 and 2017 and PNLD 2018, 2019 and 2020, all authored by Gilberto Cotrim. Books related to *Applied Human and Social Sciences*, from PNLD 2020, in which the author is one of the four authors present, were also analyzed. The discussions are inserted in the field of Teaching History by debating aspects of the classroom, such as the uses of textbooks and the challenges present in this area of teaching, and with interdisciplinary theoretical debates, by dialoguing with authors from other areas of knowledge, such as the Social Sciences, Philosophy and Education. From the analysis of textbooks, it was possible to verify that black women have little visibility, as intellectuals, warriors or historical characters. They are more visible when it comes to slavery in portraits of colonizers, within a Eurocentric and patriarchal vision.

Keywords: Textbooks, black women, PNLD.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – PNLD 2015	71
Figura 2 – PNLD 2018	72
Imagem 1 – Capa do livro	75
Imagem 2 – Estrutura do livro	75
Imagem 3 – Abertura da unidade	75
Imagem 4 – Capítulo	76
Imagem 5 – Boxes	76
Imagem 6 – Glossário	76
Imagem 7 – Oficina de História	77
Imagem 8 – Capas	78
Imagem 9 – Capas	78
Imagem 10 – Capas	78
Imagem 11 – Conheça seu livro	78
Imagem 12 – Abertura de unidade	79
Imagem 13 – Seções dos livros	79
Imagem 14 – Seções dos livros	79
Imagem 15 – Seções dos livros	80
Imagem 16 – Seções dos livros	80
Imagem 17 – Capas	81
Imagem 18 – Capas	81
Imagem 19 – Capas	81
Imagem 20 – Capas	83
Imagem 21 – Capas	83
Imagem 22 – Capas	83
Imagem 23 – Capas	83
Imagem 24 – Capas	83
Imagem 25 – Capas	83
Imagem 26 – Capas	83
Imagem 27 – Principais tópicos	85
Imagem 28 – Área indicada	85
Imagem 29 – Página 13	95

Imagem 30 – Página 13	95
Imagem 31 – Página 35	96
Imagem 32 – Página 47	96
Imagem 33 – Página 203	97
Imagem 34 – Texto.....	100
Imagem 35 – Texto.....	100
Imagem 36 – Projeto	101
Imagem 37 – Página 16	106
Imagem 38 – Página 94	107
Imagem 39 – Página 215	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de publicações por ano	27
Gráfico 2 – Quantidade de livros por área	27
Gráfico 3 – Quantidade de mulheres negras em livros didáticos	28
Gráfico 4 – Valores de Aquisição por tiragem em reais.....	39
Gráfico 5 – Número de pesquisas por ano.....	63
Gráfico 6 – Instituições de Ensino	64
Gráfico 7 – Aquisições Gilberto Cotrim por PNLD Ensino Médio	73
Gráfico 8 – Comparação Censos	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros didáticos utilizados na pesquisa	24
Quadro 2 – Livros didáticos no PNLD do autor Gilberto Cotrim.....	69
Quadro 3 – Dados estatísticos anteriores (2004 a 2010)	70
Quadro 4 – Informações sobre os livros didáticos	74
Quadro 5 – PNLD 2012.....	95
Quadro 6 – PNLD 2015.....	99
Quadro 7 – PNLD 2018.....	99
Quadro 8 – PNLD 2015.....	101
Quadro 9 – PNLD 2018.....	102
Quadro 10 – PNLD 2015.....	105
Quadro 11 – PNLD 2018.....	108
Quadro 12 – PNLD 2020.....	109
Quadro 13 – PNLD 2020.....	110
Quadro 14 – PNLD 2020.....	110
Quadro 15 – PNLD 2020.....	110
Quadro 16 – PNLD 2020.....	111
Quadro 17 – PNLD 2020.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valor total de aquisição por Editora do PNLD 2020.....	37
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	SOBRE A PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO	26
2	DEBATES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS	30
2.1	LIVROS DIDÁTICOS ENTRE MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.1.1	Para além da sala de aula: Livros didáticos como artefatos	35
2.1.2	Os livros didáticos em meio às guerras de História no Brasil.....	52
3	GILBERTO COTRIM: DA ACADEMIA À SALA DE AULA	59
3.1	PESQUISAS RELACIONADAS A GILBERTO COTRIM	60
3.1.1	Sobre o Autor e suas Coleções para o Ensino Médio.....	65
3.1.2	Materialidade dos livros do Gilberto Cotrim	73
3.1.3	Os livros do PNLD 2020.....	82
4	MULHERES NEGRAS ENTRE TEXTOS E IMAGENS	87
4.1	PARA INICIAR: HISTÓRIA DAS MULHERES.....	88
4.1.1	Análises dos livros didáticos	94
4.1.2	Sobre os manuais do primeiro ano	94
4.1.3	Sobre os livros do segundo ano	101
4.1.4	Sobre os livros do terceiro ano	105
4.2	Considerações sobre o PNLD 2020	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
6	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Hoje, eu gostaria de pedir que todo mundo fechasse os olhos e se perguntasse ‘como eu quero contar minha história?’ Imagine-a. Na forma de um desenho. De um poema. Um livro. Uma música. Do jeito que você quiser. Afinal, ela é sua. Só sua. De mais ninguém. (XAVIER, 2019)

E é com a citação da historiadora Giovana Xavier (2020) que inicio este trabalho. Mulher, negra e intelectual brasileira que, em meio à escrita desta Dissertação, veio a meu conhecimento através de uma professora de História que naquele momento também acabava de conhecer. Uma leitura recente, que veio a contribuir com meu trabalho. Essa autora elabora uma escrita que se interessa, nas palavras dela, em apresentar caminhos alternativos de produção científica, dentro da abordagem que conceitua a história intelectual das mulheres negras a partir de Patrícia Hill Collins sobre autodefinição e narrativa na primeira pessoa, já pensada por Xavier (2020).

O material dessa historiadora que tive acesso veio contra todas as formas de aprendizado que obtive no meu processo acadêmico. Desde o primeiro semestre, aprendi que jamais se usa a primeira pessoa, não é considerado científico. Essa não é uma abordagem que mantere em todo meu trabalho, mas a utilizarei para iniciá-lo, explicar a partir de que momentos me interessei pelo Feminismo negro, Livros Didáticos e a relação que construí com eles. Não vejo como iniciar de outra maneira a não ser essa, a de manter uma escrita na primeira pessoa, mas buscando também manter o acadêmico, pois ele é indispensável.

A cidade onde nasci e que também passei a maior parte do tempo, o suficiente para constituir uma identidade como cidadã, como lugar de pertencimento, foi a cidade de Erechim. Embora tenha vivido um breve tempo na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, e em outros municípios do Rio Grande do Sul, a partir dos meus cinco anos todas minhas memórias se constituem no município de Erechim.

Erechim é uma cidade no extremo norte do Rio Grande do Sul, que foi durante muito tempo caracterizada como eminentemente branca, de ascendência europeia, mas que recentemente tem apresentado trabalhos acadêmicos mostrando uma outra narrativa. No entanto, nem sempre foi assim. A participação de afrodescendentes e indígenas não se fez presente na construção da narrativa histórica da cidade, por longos anos, e sim uma história baseada na chegada de colonizadores europeus, que foram considerados os responsáveis pela “construção” da cidade. E essa narrativa me acompanhou desde a vida escolar e em alguns aspectos na vida familiar.

Meu sobrenome é Cavrucov, sobrenome herdado do meu pai. Não levo o sobrenome do lado da família de minha mãe em meu nome. Desde cedo aprendi que era descendente de russos, que os antepassados de meu pai fugiram da Rússia, pois estavam passando fome e buscaram uma nova vida no Brasil, aliás, ninguém mencionava o fato de ter nascido no Brasil e ser brasileiro, o que era falado era “nós somos russos”. Por parte familiar da minha mãe, apenas era falado que nós éramos uma “mistura de raças”, que minha bisavó era uma índia e meu bisavô um descendente de alemães.

Pelas razões citadas acima, comecei minhas indagações, pois meu pai um branco, louro de olhos azuis, juntou-se com minha mãe, uma mulher cujas origens étnicas estão ligadas à miscigenação no Brasil, que não era considerada branca. E aqui cito Munanga (2020, p.24):

O que significaria ser ‘branco’, ser ‘negro’, ser ‘amarelo’ e ser ‘mestiço’ ou ‘homem de cor’? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico que biológico, que adquirimos o hábito de pensar em nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

No decorrer da vida, e da minha vida escolar, não compreendia o que era mestiçagem e muito pouco sobre o racismo no Brasil. E isso passou a ser algo importante quando passei a ser questionada pelas pessoas a respeito, na escola ou em outros lugares, de como era possível eu ser descendente de russo, ter um sobrenome sendo da “minha cor”. Ou ouvir frases do tipo minha cor ser de cuia, ou ouvir que eu era uma “bugrinha”. Inclusive ouvia isso de familiares que consideravam “bugrinha” uma forma carinhosa. Eu também achava, até mais tarde entender, na universidade mesmo, que se trata de uma forma de racismo contra os povos indígenas também.

De tanto as pessoas questionarem de que “raça” eu era, comecei a duvidar de mim e de que lugar eu pertencia, até realmente entender a conotação racista dessas perguntas e a pressão que a sociedade faz, por conta do colonialismo, com pessoas que não são brancas. Além das questões identitárias, havia o fato de que a presença das mulheres, principalmente da família de minha mãe, sempre foi muito forte. Esse foi um dos motivos que mais tarde me aproximou do Feminismo não só na vida, mas na vida acadêmica.

No ano de 2012, ingressei no Curso de Licenciatura em História e, em meio a tantos temas e assuntos, percebi que a questão racial era muito debatida no campo acadêmico, principalmente nas disciplinas *História do Brasil I, II e III*, ministradas em semestres diferentes, como também leituras nas demais disciplinas, como *História da África*, na disciplina eletiva chamada de *História, escravidão e pós-abolição*.

O mundo acadêmico denota também contato com professores e com colegas que depois vieram a ser amigos, e nesses contatos com colegas da História e de outros cursos das Ciências Humanas conheci o Feminismo Negro e autoras como Sueli Carneiro. O primeiro texto que tive contato dessa importante autora negra foi *Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Um pequeno artigo elucidativo a respeito da luta de mulheres negras e indígenas na sociedade, que, por transgressão do colonizador, nega o papel dessas mulheres na sociedade, além de negar, as violenta, erotiza, negando seus direitos.

Esse pequeno artigo teve um impacto substancial em mim, não só nas minhas escolhas acadêmicas, mas também em mim como uma mulher que já se declarava como feminista, mas que nunca foi capaz de entender de forma concreta e humana a dor de uma mulher não branca, mesmo pertencendo a um grupo de mulheres na família que nunca foram consideradas brancas e participando de um coletivo feminista¹ com amigas negras e pardas como eu. Pude compreender que, muito mais que lutar por direitos iguais, mulheres negras precisam lutar para serem entendidas como seres humanos.

Outra leitura que se sucedeu foi da autora Djamila Ribeiro. Sobre a filósofa, além de acompanhá-la através de suas redes sociais, li um livro chamado *O que é lugar de fala?* Nesse livro, a autora faz uma abordagem histórica, apontando as dificuldades que as mulheres negras vivenciaram e ainda vivenciam por serem vistas inicialmente pelo colonizador como mulheres racializadas, diminuídas, portanto, escravizadas nesse contexto e vivendo atualmente as heranças racistas deixadas pelo colonizador na nossa sociedade.

A filósofa então explica o que seria esse lugar de fala. Ela explica que existe uma confusão entre lugar de fala e representatividade:

¹ Em Erechim existiu um Coletivo chamado *Marias de Luta*. Foi o primeiro coletivo feminista criado na cidade. Infelizmente o coletivo não existe mais.

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver a desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir da sua localização social assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio é legítimo que exista uma luta para que elas de fato possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação apesar dos seus limites. (RIBEIRO, 2017, p. 84)

Esse exemplo foi um dos que me fez entender o que seria esse lugar de fala e qual seria o meu lugar de fala, lembrando que a autora também rompe com outra falácia sobre lugar de fala, que é a lógica que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer pensem (RIBEIRO, 2017). Djamila afirma que é preciso que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017). Ainda segundo Ribeiro (2017), pensar *lugar de fala* é uma postura ética, para sabermos o lugar de onde estamos falando, para pensarmos hierarquias, desigualdades, pobreza, racismo, sexismo.

Com isso, entendi meu lugar de fala, que é o de uma mulher, numa sociedade patriarcal, machista, num mundo capitalista com desigualdades, num país que foi colonizado por brancos que dividiram nossa sociedade por cor e poder aquisitivo. É o lugar de uma mulher que não se identifica como branca, que também foi racializada ao longo da vida. Porém, menos retinta e com mais privilégios que mulheres negras retintas e mulheres indígenas. Me identifico como parda, “nem preta, nem branca”, nem amarela, segundo o IBGE. Sou fruto de uma sociedade miscigenada e hoje busco me identificar de alguma forma, porque minha raiz me foi tirada.

Outra leitura realizada foi da autora Maria Carolina de Jesus, em que tive uma melhor percepção de diferentes realidades. Seu livro *Quarto de Despejo* aborda uma realidade dura, vivida e relatada por ela, nos anos 1950:

21 de maio - Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Por que eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, às margens do Tietê. E com 9 Cruzeiros apenas, Não tenho açúcar porque ontem eu sai e os meninos comeram o pouco que tinha. (JESUS, 2014, p.39)

Foi inevitável pensar como as coisas podem ser muito mais difíceis em grandes centros urbanos. Não há como pensar como o Estado abandona as pessoas, como o sistema é um sistema de exclusão. Foi um livro que chorei em muitos trechos, horas por me colocar no lugar dessa mulher, horas por lembrar de situações vividas por mulheres da minha família. Não é uma ficção ou uma historinha inventada, infelizmente foi a realidade vivida dessa autora e ainda hoje é a triste realidade de muitas pessoas.

Essas leituras causaram profunda reflexão sobre essa sociedade em que vivemos. Foi aí que percebi que, mesmo as mulheres sendo oprimidas, ainda existiam grupos que eram ainda mais oprimidos que outros, mesmo dentro do Feminismo, e que essas diferenças eram sim muito relevantes e deveriam ser debatidas. Em meio às minhas descobertas, relato aqui minha entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História no ano de 2013, o que despertou ainda mais meu interesse pela sala de aula. Fiquei seis meses no PIBID.

Posteriormente, no ano de 2014, ingressei no PIBID - Interdisciplinar. Neste grupo havia bolsistas das licenciaturas da universidade, quer seja das Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Geografia e História. Além de conhecer a realidade de sala de aula, também conhecíamos as turmas, fazíamos anotações sobre como eram dirigidas as aulas, sobre a rotina das turmas, os conteúdos abordados, as situações que surgiam em meio às aulas, os desafios que os professores e equipe das escolas enfrentavam. Além disso, realizávamos oficinas, as quais passaram a ser realizadas após uma pesquisa para entender as demandas necessárias e planejar de acordo com os apontamentos dessa pesquisa.

Após a pesquisa, um dos temas que foi sugerido por mim e apoiado pelos demais colegas bolsistas relacionava-se às questões raciais, África e aspectos que estivessem ligados a esse tema. Após as observações feitas nas salas de aula, vimos a necessidade de tratar do tema com os alunos e desconstruir preconceitos existentes. Essa atividade foi realizada na escola, cuja realidade era mais tranquila, porém apresentava essas questões que eram necessárias de serem trabalhadas.

Em umas das oficinas, ministrei uma “aula” sobre racismo científico, em que explorei várias imagens de como aconteceu, a exemplo dos judeus, e como isso se propagou no Brasil também. Utilizei o livro da Lilia Moritz Schwarcz, *Espetáculo das raças Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*, e o quadro *Redenção de Cam*, para explicar a teoria do branqueamento da população brasileira.

Também foi explorado o conhecimento dos alunos sobre o Continente Africano. Nessa aula procurei utilizar muitos recursos visuais. Em um primeiro momento, mostrei aos alunos diversas imagens, propositalmente selecionadas para causar comoção, eram imagens do holocausto. Os alunos iam descrevendo o que os deixava incomodados, como os corpos dos mortos, os corpos magros, a tristeza no rosto dos sobreviventes.

Após, selecionei imagens de pessoas negras que foram escravizadas no Brasil. O objetivo era o mesmo, causar impacto, comoção, então selecionei as imagens que mostravam surras, cicatrizes, fotografias de escravas brincando de cavalinho com crianças brancas. No entanto, ao perguntar sobre a reação dos alunos, ela não foi nada comovente, principalmente quando comparada com as primeiras fotos. Dessa forma, fiz uma provocação aos alunos buscando fazê-los pensar por que o holocausto comoveu mais eles e a escravidão não. Os estudantes ficaram reflexivos.

Em outro momento, mostrei imagens com estereótipos sobre o continente Africano e depois imagens que mostravam uma outra realidade que é igualmente vivida por esses países. Sempre ressaltando que sim, alguns países do Continente vivem uma realidade difícil, a intenção não era negar, mas a de ver uma outra perspectiva, pois somos acostumados através da mídia a ver apenas estereótipos, como fome e guerras.

Também planejamos atividades para finalizar a oficina. Uma das atividades que os alunos deveriam realizar eram observações e anotar em um bloquinho que enfeitamos com bonequinhos negras de cabelos crespos. A atividade era baseada no texto *Existe racismo no Brasil? Faça o Teste do Pescoço e descubra*, de Maria Angelou, disponível no Geledés.

O texto aborda que, se as pessoas observarem com cuidado, o racismo existe e é visível. Os alunos teceram suas observações sobre a cidade e sobre a invisibilidade das pessoas negras. A conclusão final do Projeto foi no dia 20 de novembro, com várias oficinas sobre a valorização do cabelo crespo, a História Afro, mas a Oficina que os alunos mais gostaram foi a de instrumentos de batuque feita com um professor de música especialista na área. Era uma atividade prática e só mostrava mais o quanto sabemos muito pouco sobre Cultura Africana.

Após as oficinas, fomos aos relatos, queríamos saber o aprendizado dos alunos e fomos surpreendidos com o depoimento de uma aluna. Ela falou para todos nós sobre como tinha sido sua experiência nas aulas e o que havia percebido sobre si, admitindo que havia discriminado colegas com atitudes racistas. Relatou sobre a importância que as aulas tiveram para ela, pois foi assim que ela notou suas atitudes, foi algo inesperado e que emocionou a todos. E para as alunas negras teve um valor importante em sua autoestima, e isso era notável a cada semana, assim como a quebra do preconceito que sofriam. A aluna que deu seu depoimento discriminava as alunas negras. Ao entender seus posicionamentos, se desculpou com as colegas.

Este conjunto de momentos em ambas as escolas ajudou a definir meu tema para o TCC, pois me identificava com a área do Ensino de História e especificamente com os assuntos que estavam relacionados à parte da História do Brasil que aborda a colonização e a luta contra o racismo. E claro, minha trajetória pessoal como mulher que se identifica como parda. Por isso, decidi analisar como as mulheres negras eram representadas nos livros didáticos de História.

Este trabalho de análise bibliográfica foi apresentado e aprovado no ano de 2017. Os livros que foram escolhidos para análise são de uma coleção composta de três volumes utilizados com o Ensino Médio nos anos de 2015, 2016 e 2017. Todos os livros eram de autoria do historiador Gilberto Cotrim. O trabalho foi intitulado *A mulher negra no livro didático de História: Uma análise a partir da Coleção Global Brasil e Geral*. O trabalho tinha como objetivo analisar como as mulheres negras estavam inseridas nos livros didáticos desta coleção nos elementos pré-textuais, textuais e paratextuais.

Quando finalizei o curso de História, esses anseios pessoais também e acadêmicos continuaram comigo. Durante o processo de escrita para esse trabalho final, passei por muitas dificuldades, pois tive uma jornada pesada de trabalho durante o dia e foram necessárias muitas noites sem dormir. No entanto, não foi um processo solitário, pois tive muito apoio familiar, de amigas e amigos, minha orientadora Débora Clasen de Paula, que me apoiou de forma excepcional e fez um trabalho muito além da orientação, um trabalho de confiança e incentivo.

E, claro, indicações de leitura, principalmente sobre a temática dos livros didáticos indicadas pelo professor Halferd Carlos Ribeiro Junior, que, mesmo estando de licença da universidade por estar cuidando do seu doutorado fora do país naquele momento, me enviava dicas e leituras. Um trabalho de muita importância na minha trajetória pessoal, mas também acadêmica, pois iniciou desta maneira, e, com pesquisas e aprofundamento, foi se encaminhando para meu Projeto de Mestrado, conseqüentemente ao presente trabalho.

Acho importante ressaltar que nesta pesquisa sou, estou em construção, e que cada leitura veio a contribuir em minha formação sim, acadêmica, mas também como ser humano, como uma mulher racializada. Minha intenção sempre foi a de poder contribuir, mesmo que um pouquinho, com as análises desses materiais. Dadas as explicações que originaram esta pesquisa, vamos às fontes.

Todo mundo que foi ou vai à escola portou, ou em algum momento entrou em contato, com livros didáticos. No início do ano letivo, cada estudante recebe vários deles, dirigidos a uma área do conhecimento: Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e Filosofia. Livros didáticos são uma das ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula. No Brasil, a distribuição faz parte de uma política de Estado. Embora as realidades sejam múltiplas no país e os usos e não usos desse material variem de estado para estado, de professor para professor, os livros didáticos fazem parte dessas possibilidades de instrumentos de sala de aula.

Desde as décadas de 1960, os livros didáticos passaram a ser focados nos alunos e, em 1985, institui-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (INSAURRIAGA; JARDIM 2015), através do Decreto Lei nº 91542, de 19 agosto de 1985, com o objetivo de chegar ao Ensino Fundamental. O Programa passou por uma reestruturação em 1993 e, a partir de 2007, ampliou-se para o Ensino Médio. Também ampliou-se para a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, nos dias atuais, é um programa de distribuição que se inicia na Educação Infantil e segue até o Ensino Médio. Desde o ano de 2017, há uma nova Legislação do PNLD:

Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro foram unificados. Assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD².

Este é um programa do Governo Federal responsável pela distribuição de obras didáticas e literárias, que são destinadas a alunos e professores das escolas públicas. Para que participem do Programa, segundo o site do PNLD, dirigentes de escolas públicas devem encaminhar Termo de Adesão manifestando seu interesse em receber os materiais do Programa e comprometendo-se a executar as ações do Programa conforme a legislação³. O PNLD também faz uma seleção dos livros didáticos que comportem todos os critérios exigidos pelo Ministério da Educação e elabora o Guia do Livro Didático. Este Guia, além de expor os critérios avaliativos, apresenta

² Disponível em: <file:///C:/Users/zorai/Downloads/19.2018%20-%20Nova%20legislao%20do%20PNLD.pdf>

³ Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php>

uma lista com os livros mais adequados e passíveis de escolha pelos professores. A partir de então, são feitas as distribuições sob o amparo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ainda que sejam ferramentas utilizadas em sala de aula, tanto por professores, quanto por alunos, os livros didáticos também são fontes que vêm sendo analisadas no campo das Ciências Humanas. São instrumentos que reproduzem discursos, selecionam o que faz parte e o que não faz parte da História. Consequentemente, o que não está presente no conteúdo desses manuais faz parte? Como?

Considerando que nosso país possui problemas voltados para questões étnicas e de gênero ao longo da história, entendemos que analisar como mulheres negras são representadas em livros didáticos é importante. Tomamos o cuidado de delimitar um período, para acompanhar as mudanças que o escritor do nosso objeto de análise, Gilberto Cotrim, realizou ao longo de suas produções didáticas, por isso analisaremos livros didáticos de História no período de 2010 a 2020. Serão examinados 14 manuais de duas editoras diferentes, uma é a Editora Saraiva, que é responsável por 8 das publicações desta pesquisa, a outra é a Editora Moderna que publicou os outros seis livros analisados, contudo nestes últimos Gilberto Cotrim não é o único autor e por isso leva seu nome nesses manuais junto aos de outros colegas, isso devido às mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴:

Quadro 1 – Livros didáticos utilizados na pesquisa

Título da obra	Editora	PNLD/Publicação	Ensino
História Global Brasil e Geral	Saraiva	2010	Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2012, 2013 e 2014	1º ano - Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2015, 2016 e 2017	1º ano - Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2015, 2016 e 2017	2º ano - Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2015, 2016 e 2017	3º ano - Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2018, 2019 e 2020	1º ano - Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2018, 2019	2º ano - Ensino

⁴ Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo voltado para as redes de ensino públicas e privadas, referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares.

		e 2020	Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD - 2018, 2019 e 2020	3º ano - Ensino Médio
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - População, território e fronteiras.	Moderna	2020	Ensino Médio
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Sociedade e meio ambiente	Moderna	2020	Ensino Médio
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Trabalho e transformação social	Moderna	2020	Ensino Médio
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Estado, poder e democracia	Moderna	2020	Ensino Médio
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Ética e Cidadania	Moderna	2020	Ensino Médio
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Ciência, cultura e sociedade	Moderna	2020	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Todos os livros didáticos são do Ensino Médio. Em uma primeira análise desse *corpus* documental, identificamos um período específico da História está exposto nesses manuais, o que corresponde à Colonização, II Reinado e parte da I República, sendo os momentos da História nesses livros em que notamos que as mulheres negras possuíam alguma visibilidade, sejam em imagens ou no corpo do texto.

Antes desta análise dos livros didáticos, foi realizada uma pesquisa sobre o tema das representações das mulheres em livros didáticos para conhecer demais pesquisas apresentadas em Programas de Pós- Graduação do país que já tivessem discutido a temática, até mesmo com o objetivo de demonstrar em que medida a presente pesquisa se aproxima, se distancia e avança em relação ao que já foi dito sobre o assunto. Assim com a pesquisa do Estado do Conhecimento⁵, foi possível constatar que existem poucos trabalhos relacionados à mulher negra em livros didáticos. As procuras foram realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ sobre mulheres em livros didáticos e foram encontradas 12 pesquisas, sendo que nenhuma delas apresentava análise de livros de Gilberto Cotrim, o que mostra a relevância acadêmica da presente Dissertação.

⁵ Tem como estratégia realizar um levantamento de pesquisas que vêm sendo realizadas com a mesma temática deste trabalho.

⁶A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

1.1 SOBRE A PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO

Na primeira busca, foram utilizados os descritores *Mulheres* no título e *livros didáticos* no título também, com a delimitação de tempo iniciando no ano de 2011 ao ano de 2020. Foram localizadas 12 pesquisas, sendo 11 dissertações e uma tese. Desses trabalhos, foram encontrados um em cada ano (2011, 2012, 2015, 2017 e 2020), sendo que cinco foram encontrados no ano de 2019 e três no ano de 2018.

Eles se encontram entre os anos de 2018 e 2019. O trabalho do ano de 2011 chama-se *O Lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado*, de autoria de Dalva de Oliveira Costa, da Universidade Federal de Alagoas. No ano de 2012, temos o trabalho *Multimodalidade e Representações Sociais da Mulher em Livros Didáticos de Língua Inglesa para o Ensino*, de autoria Edna Maria de Araujo Vasconcelos, pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa *Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa: uma história a ser contada*, de autoria de Vanessa Janaina Chaves de Oliveira Georgette, pela Universidade Estadual de Londrina, de 2015, versa sobre como mulheres negras estão representadas em livros didáticos da Língua Portuguesa. De 2017, há a pesquisa *Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia*, de autoria de Aline Renata dos Santos, pela Universidade Federal de Pernambuco.

No ano de 2018, há as seguintes pesquisas: *A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio*, de autoria da Eudma Poliana Medeiros Elibson, pela Universidade Federal do Espírito Santo; *A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)*, da autora Gisele Garcia Lopes, pela Universidade Federal de Santa Catarina; o trabalho *Mulheres nos livros didáticos de história: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013*, de autoria de Suellen Peixoto de Rezende, pela Universidade Federal de Goiás.

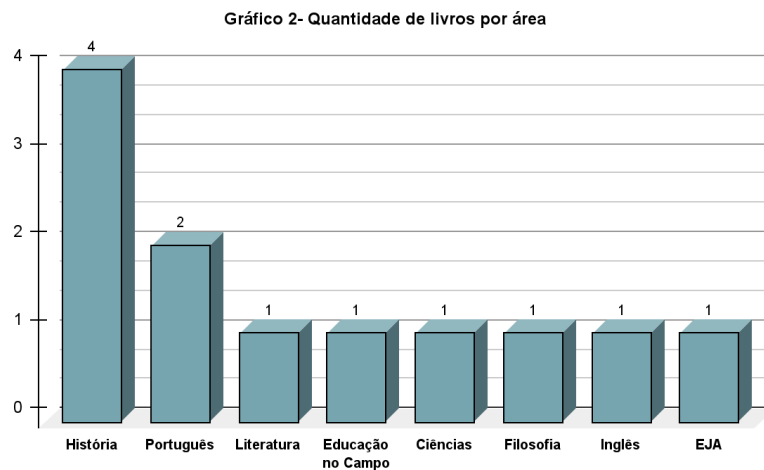
Sobre as pesquisas do ano de 2019, os títulos são *Mulheres nos livros didáticos de história : um olhar Foucaultiano*, de autoria de Roberto Henrique Wolter, pela Universidade Regional de Blumenau; a pesquisa *Em busca das mulheres na filosofia: a participação das filósofas nos livros didáticos de filosofia do Programa Nacional do Livro Didático – 2018*, de autoria de Iron Mendes de Araújo, pela Universidade Federal de Pernambuco; *Mulheres sem rosto: imagens do feminismo nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004-*

2012), de autoria de Daiane Dala Zen, pela Universidade de Caxias do Sul; *A representação da mulher brasileira em livros didáticos de Português Brasileiro como língua adicional : uma análise sobre a construção multimodal do feminino*, de autoria de Priscila Formiga dos Santos, pela Universidade de Brasília; e o trabalho de 2020 intitulado *Representação da mulher nas ciências nos livros didáticos de ciências da década de 1960 até 2010*, de autoria de Angélica Felício da Costa, pela Universidade Federal de São Carlos.



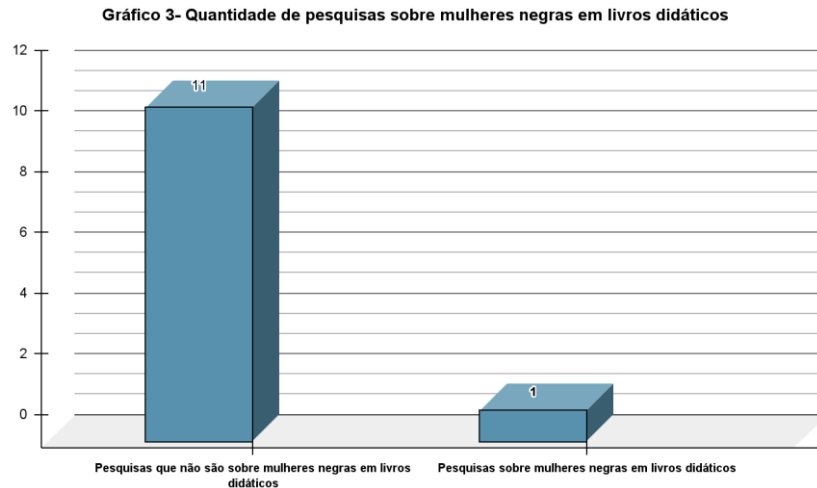
Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas encontradas analisaram mulheres em livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento. É possível observar um número maior de pesquisas voltadas para livros didáticos de História, totalizando quatro pesquisas, após em livros didáticos de Português com duas pesquisas. E em seguida em livros de Inglês, Literatura, Educação no Campo, Ciências, Filosofia e EJA, totalizando uma pesquisa para cada área.



Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível observar também que de todas essas pesquisas apenas uma delas tem como foco principal a mulher negra. Nosso objetivo principal nessa busca era o de encontrar pesquisas relacionadas à visibilidade de mulheres negras em livros didáticos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, continuamos nossa busca. Na segunda tentativa, colocamos nos descritores *mulheres* no título, *negras* no assunto e *livros didáticos* no título. Na delimitação do tempo, permanecemos com o mesmo, de 2011 a 2020, e não encontramos nenhum registro a respeito. Na terceira tentativa, colocamos nos descritores *mulheres* no título, *negras* no título e *livros didáticos* no título. Na delimitação do tempo, permanecemos com 2011 a 2020 e encontramos um trabalho.

Este trabalho também apareceu na primeira tentativa, que, no caso, era o único que abordava a respeito das mulheres negras. Na insistência, fizemos uma última tentativa, ainda com o mesmo objetivo, que era o de encontrar algum trabalho sobre mulheres negras em livros didáticos. Colocamos nos descritores *mulheres* no assunto, *negras* no assunto e *livros didáticos* no assunto também, com a mesma delimitação de tempo utilizada nas outras tentativas. Dessa vez, encontramos duas dissertações, sendo que uma delas é a que aparece na primeira e na terceira tentativa.

O período delimitado corresponde a dez anos. Percebe-se que as pesquisas encontradas são mais recentes e são poucas. Se analisarmos com cuidado, veremos que a representatividade de mulheres nos livros didáticos é, principalmente, nas pesquisas encontradas na primeira tentativa, muito pequena.

Das pesquisas encontradas, quatro delas se aproximam mais dos interesses da presente pesquisa, como a pesquisa de 2015: *Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa:*

uma história a ser contada, de autoria de Georgette Vanessa Janaina Chaves de Oliveira, realizada na Universidade Estadual de Londrina. Embora seja uma pesquisa que foi realizada com livros didáticos da área de Português, há um interesse em comum, que é a forma como mulheres negras estão representadas.

Já as demais pesquisas tratam da questão de gênero, porém, ao contrário da pesquisa de Oliveira, cuja representação da mulher negra em livros didáticos é o centro de discussões teóricas, as demais não vão para o mesmo caminho, mas, por se tratarem de pesquisas que se interessam por livros didáticos de História, ainda sim existe o interesse da questão de gênero a ser explorada, como as pesquisas: *Mulheres sem rosto: imagens do feminismo nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004-2012)*, de autoria de Daiane Dalla Zen, que foi defendida no ano de 2019 na Universidade de Caxias do Sul; a pesquisa *A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)*, da autora Gisele Garcia Lopes, defendida no ano de 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina; e, por fim, a pesquisa *Mulheres nos livros didáticos de história: um olhar Foucaultiano*, de autoria de Roberto Henrique Wolter, defendida no ano de 2019 na Universidade Regional de Blumenau.

Os livros didáticos são nosso objeto de pesquisa, por isso achamos importante trazer os principais debates feitos sobre Livros Didáticos, a fim de aproximar nosso objeto com as discussões e fazer apontamentos sobre esses manuais. Também será produzido um capítulo específico sobre autoria e o autor Gilberto Cotrim, suas produções didáticas, contribuições e a materialidade de seus manuais. E, por fim, um último capítulo em que serão expostas as análises realizadas dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa.

Ressalto que, embora existam debates voltados ao Ensino de História e parte dos livros analisados sejam Livros Didáticos de História, a fundamentação teórica foi construída no caráter Interdisciplinar, com a finalidade de construir diálogos que auxiliem a pesquisa, possibilitando um debate mais amplo.

2 DEBATE SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

Os livros passaram por diversas transformações ao longo dos séculos, sejam eles de literatura ou didáticos. Hoje o acesso a eles foi ampliado, desde quando se estabeleceu um ensino gratuito a todos, pois, até então, eram disponíveis apenas a uma pequena elite. Textos eram copiados à mão até meados 1450, e, de repente, uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita (CHARTIER, 1997), mudança possível graças à invenção de Gutenberg.

Os livros didáticos passaram por algumas transformações ao longo do tempo. Assim como os livros literários se adaptaram às novas tecnologias, os didáticos também foram se adequando, não só aos novos tempos, mas também às novas exigências de um mundo capitalista, o que tornou esse objeto tão utilizado como suporte atualmente em sala de aula um produto para consumo, uma mercadoria (MUNAKATA, 2012).

Neste capítulo, serão abordadas algumas das pesquisas que amparam a construção teórica do presente trabalho, quando os objetos de análise são livros didáticos. Inicialmente a preocupação se deu em inserir o Livro Didático de História (LDH), sua origem no ensino, mas, principalmente, no Ensino de História, a fim de salientar que esse objeto complexo possui uma história vinculada a essa área e que, entre uma mudança ou outra em seu currículo, acabou surgindo o Livro Didático (LD) como suporte a estudantes e professores entre os finais do século XIX e início do XX.

Após, serão apontadas problemáticas, como o uso desses manuais como instrumentos de Estado, as funções que estes podem apresentar, além de pesquisas que têm sido alvo de interesse de pesquisadores e pesquisadoras desses manuais. Também serão debatidos os usos desses manuais em sala de aula, como os usos de imagens e como documentos. Discute-se, ainda, como também tratar do livro didático como um produto e a principal questão a se pensar no presente trabalho, que é o debate sobre as questões raciais nesses manuais.

Por fim, alguns debates que estão vinculados a algumas mudanças curriculares, e discursos que recaem sobre elas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinha sendo elaborada desde 2016 e foi instituída em 2018 e trazendo mudanças significativas no ensino. Saliento que o objetivo não está no debate sobre currículo, que é muito mais amplo, mas sim em fazer apontamentos que geram tais mudanças nos livros didáticos.

Debate-se, ainda, assuntos voltados para “as guerras da História”, ao mostrar que sempre haverá interesses próprios de certos setores da sociedade quando o ensino não está de acordo com um padrão aceitável. Além disso, também apontaremos a importância de leis, como a 10.639 e a 11.642, que devem garantir um ensino em que negros e indígenas estejam representados, no caso desta pesquisa, nos LDH.

2.1 LIVROS DIDÁTICOS ENTRE MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A preocupação com livros didáticos de História tornou-se evidente por meio de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas, após o fim da II Guerra Mundial, com interesse na realização de mudanças nesses manuais. Além disso, se tornaram uma preocupação por parte de especialistas das universidades dos anos 1970 e 1980 (BITTENCOURT, 2011) logo, são fontes para estes pesquisadores.

“Currículo, livros didáticos e o Ensino de História em geral constituem um campo de intensa discussão ideológica sobre o uso do passado nas sociedades contemporâneas” (ABUD, 2017, p.13). Esse campo sempre teve que lidar com sucessivas reformas, as quais exercem, segundo Abud (2017), o papel transformador sobre currículos, livros didáticos e profissionais da educação. A existência do LD está inserida na área de “História do Ensino de História”. Essa linha de pesquisa tem o interesse de estudar as diversas temáticas relacionadas ao ensino de História, como o livro didático, a formação de professores, o currículo e a função social do ensino de História (RIBEIRO, 2008).

O surgimento da História como campo de conhecimento organizado coincidiu com a criação das primeiras escolas secundárias que se voltaram para o atendimento dos jovens das camadas médias urbanas, na realidade seriam os únicos que seriam habilitados a frequentá-las. (ABUD, 2017, p.16).

Os livros didáticos também aparecem na “História do Ensino de História”, principalmente em disputas voltadas para mudanças no ensino brasileiro desde o período colonial, e a constituição da disciplina entre o final do século XIX e início do XX, em que foi possível constatar que conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das *Humanidades clássicas* em escolas jesuítas dos séculos XVI ao XVIII (BITTENCOURT, 2018).

O objetivo era o de determinar uma formação religiosa e formar um bom orador, principalmente nas colônias, com um ensino voltado para as elites do período. Para tal, autores cristãos eram “cristianizados” e os mestres eram sempre clérigos. Já no período imperial:

Os Programas de Pedro II foram os alicerces da construção da disciplina escolar, imprimindo na História ensinada às características do seu tempo e permanecendo, algumas vezes com mais força, outras com menos, na disciplina quando ensinada nas escolas. (ABUD, 2017, p.20)

Conforme Bittencourt (2018), muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios eram adaptados e minuciosamente selecionados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia, que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” (BITTENCOURT, 2018, p.129), assim podiam justificar as atrocidades da escravização e extermínio de indígenas e africanos.

Com as reformas de Pombal em 1759, as Humanidades clássicas passam por uma reformulação e os jesuítas são expulsos de todo reino português. O ensino passa a ser responsabilidade do Estado, e não mais da Igreja. De acordo com Bittencourt (2018), no século XVIII o Seminário de Olinda (colégio) organiza os currículos modernos com inspiração em John Locke e Luis Antonio Verney (BITTENCOURT, 2018), onde deveriam ser ensinados “os princípios gerais, em que se funda toda a História” e as “principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum” (BITTENCOURT, 2018, p.130):

Criou-se, a partir de então, um modelo para uma forma da escrita da história, concebida como ‘narrativa cronológica’, e essa foi fundamental para sistematizar a história das novas nações modernas. E essa concepção serviu para a constituição do ensino da história escolar conforme se constata pelos primeiros livros de História do Brasil do início do século XIX, tais como o *Compendio de Geografia e história seguido de um breve epítome sobre os globos e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de SM. I. D. Pedro II* (FREESE, 1842 apud BITTENCOURT, 2018, p. 130).

No entanto, não foi o único projeto. O outro registro em que se propôs a existência desses manuais, tanto para alunos quanto para professores, data de 1823, com o deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada, membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte daquele ano. “Neste contexto, sua principal proposta estava em tornar o sistema educacional de caráter público e desvinculado da interferência da Igreja” (BITTENCOURT, 2018, p.131).

“O ensino de História também passa a ser apresentado como conhecimento específico e desvinculado do tronco das letras humanísticas” (BITTENCOURT, 2018, p.131). A organização do ensino proposta pelo deputado seria em dois graus, um Primeiro Grau elementar, com três anos de duração para alunos entre 8 e 10 anos, e um Segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos, organizado por “disciplinas”, e dentre elas a História e a Geografia (BITTENCOURT, 2018). Estavam incluídos em suas propostas os livros didáticos:

Martim Francisco incorporava também as ideias de Condorcet para a efetivação do projeto, ao sugerir a confecção de livros que deveriam ser de duas naturezas distintas: os compêndios para alunos e os livros dos mestres ou dos professores que conteriam

‘anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores responder às questões das crianças, às definições das palavras difíceis’. (TRENARD, 1986 apud BITTENCOURT, 2018, p.132).

O projeto do deputado acabou sendo negado, “mas em 1826 outro projeto retomou o problema da organização do ensino ‘secundário’ no país com base em pressupostos liberais e conservadores” (BITTENCOURT, 2018, p.132). Assim, a trajetória da disciplina de História vai ser concretizada ao ser oferecida em cursos seriados:

Com a instalação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e em Olinda, Pernambuco (depois transferido para Recife), a partir de 1828, houve também a criação do curso de preparatório anexo às academias com o objetivo de preparar alunos para o ingresso nos cursos acadêmicos, e esse curso se constituiu também sob o controle da administração pública. A partir de 1831, História e Geografia foram incluídas nesses exames e integraram, portanto, o curso preparatório das academias, e a partir de 1855 tornaram-se matérias obrigatórias para a matrícula nos cursos de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. (BITTENCOURT, 2018, p. 133)

Forma-se, dessa forma, a disciplina de História como um pré-requisito nesses exames, imprimindo uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos em escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais (BITTENCOURT, 2018). Já na passagem do século XIX para o século XX, a disciplina de História a ser ensinada transitava entre a História Universal e a História Geral (CAIMI; ROCHA, 2014), e debates acerca da existência de uma disciplina de História do Brasil autônoma vão aparecer. A disciplina de História do Brasil vai ser conquistada em 1849, mas passará a ser incorporada no Colégio Pedro II a partir de 1850.

Com idas e vindas e mais mudanças no Ensino, em que ora perde sua autonomia, ora ganha, “no ano de 1931 a disciplina é anexada junto a de História da Civilização com a Reforma de Francisco Campos” (ROCHA; CAIMI, 2014, p.128).

Como disciplina autônoma de História, tem seu retorno garantido apenas em 1942 com a Reforma Gustavo Capanema, que, segundo as autoras, tinha como papel primordial o de cultivar fatos políticos e biografias dos maiores vultos da história pátria. A partir dessa mudança, surgem as bases do currículo convencional de História,

pelo qual se estudava primeiramente a história do Brasil em sua organização tripartite (história colonial, imperial e republicana), em 2 anos escolares, seguida da História Geral, em sua conhecida organização quadripartite (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), nas duas séries seguintes. (ROCHA; CAIMI, 2014, p.128)

Ambos os modelos podem ser considerados controversos, pois são estudados, ainda, a partir de uma visão eurocêntrica da História. Além disso, essas transições no Ensino brasileiro marcaram mudanças no currículo, garantiram a existência de uma disciplina de História, com

suas divisões até a existência de uma disciplina autônoma de História do Brasil, apresentaram entre uma mudança e outra a existência desses manuais, que acabaram acompanhando essas modificações. “Como consequência, uma boa parte da história ensinada se concentrou nas questões nacionais” (ABUD, 2017, p.17), e tais mudanças recaíram sobre os manuais:

Os manuais escolares foram redigidos por aqueles mesmos historiadores que valorizaram a República, ajudaram a propagar ideias nacionalistas ressaltando os grandes heróis da pátria e colocaram em evidência o Estado Nacional, compreendido como o sujeito das transformações. Ao difundirem essa ideia, se tornaram importante apoio para a conquista colonial, na qual se empenhavam, no século XIX, os países europeus, enquanto adquiriram estatuto de estados nacionais.

Nos currículos e programas, se articulam a escrita e o Ensino de História em uma dimensão política. “Por essa razão, a História é apontada pela formação política dos estudantes” (ABUD, 2017, p.17). Isso, segundo Abud (2017), foi o elo que ligou quase que indissoluvelmente a História ensinada à História dos historiadores, que seria a principal referência do saber escolar. Embora o conhecimento histórico acadêmico seja a principal referência do saber escolar:

É nessa perspectiva que se forjou a identidade nacional brasileira e se revela a importância da história escolar, considerada como principal aparato para a produção social da identidade nacional. Por essa perspectiva elaboraram os primeiros programas e se organizou todo o Ensino de História do Brasil. (ABUD, 2017, p.20)

Isso, segundo Abud (2017), apesar das mudanças de linguagem, mostra permanências indiscutíveis nos currículos e programas de História e também nos livros didáticos, que, de certa forma, são o resultado das discussões realizadas entre uma mudança ou outra no Ensino de História. Os livros didáticos são artefatos historicamente datados e dotados de sentido (CAIMI, 2020), fazendo com que sejam de interesse das Ciências Humanas, em pesquisas voltadas para esses manuais.

Por estarem inseridos nas discussões dessa área, devem ser examinados e também fazer parte de uma política de Estado, no sentido de que são distribuídos pelo Governo Federal, que estabeleceu ao longo dos anos através do FNDE uma série de regras, como as apontadas na introdução, desde sua construção até sua distribuição, além de que, como órgão Federal, investe dinheiro público nesses manuais. Como veremos a seguir, são fontes com diversos temas de interesses de pesquisadores e pesquisadoras.

2.1.1 Para além da sala de aula: Livros Didáticos como Artefatos

Como já mencionado, o interesse em utilizar livros didáticos como fontes manifestou-se após a II Guerra Mundial. “No Brasil, surgem pesquisas acadêmicas que acabaram marcando um constante crescimento a partir dos anos 1980” (BITTENCOURT, 2011, p.490). Tais pesquisas foram realizadas principalmente em cursos de pós-graduação demarcando sua importância, mas também levantando problemas relacionados a essas fontes, como apontado por Bittencourt (2011, p. 491):

O volume de pesquisas e a dispersão em variados centros de pesquisa no nosso país, com poucos grupos estáveis dedicando-se ao tema, constituem-se em um primeiro desafio. Um outro problema para realizar o levantamento, este, mais específico do LDH, refere-se à sua condição de ser também fonte para a história da disciplina ou para a própria história da historiografia podendo, assim, ser objeto de investigação de grupos independentes das preocupações educacionais.

Diferentes formas de abordagem dificultam a identificação das pesquisas que têm o LDH como objeto central da análise ou aquelas cujo tema relaciona-se à história da disciplina e dos currículos, sobre a formação dos professores ou às políticas públicas (BITTENCOURT, 2011) e por nem sempre estarem ligadas à área educacional ou da História.

Choppin (2004), ao tratar sobre os principais temas e tendências que vêm sendo abordados nas pesquisas históricas sobre livros e edições didáticas em alguns países, também constatou dificuldades, indicando quatro dificuldades. A primeira dificuldade encontra-se para a definição desses objetos, pois o livro didático é apresentado de maneiras diferentes com variações linguísticas para sua designação. A segunda, está relacionada ao caráter recente desse campo de pesquisa. A terceira, relaciona-se ao número crescente de publicações que se interessam pelos livros didáticos, principalmente no interesse por manuais mais antigos:

Constatamos, então, que mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e que 45% têm menos de dez; em relação às 2 mil referências que temos hoje processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, corpus sobre o qual nos apoiamos neste artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990 (CHOPPIN, 2004, p.550).

A quarta e última dificuldade relaciona-se à barreira da língua, que, segundo o autor, mesmo com as traduções, não é o mesmo que trabalhar com o material original. Choppin (2004) admite que, mesmo com os esforços para realizar sua pesquisa, é um inventário incompleto, sobretudo, por conta das dificuldades iniciais apontadas por ele.

No contexto desta pesquisa, ela se encontra na área educacional. Embora debata aspectos do Ensino de História e analise o LDH, tem sua ótica interdisciplinar, principalmente

nas análises do capítulo três, por utilizarmos de um suporte teórico que não está ligado apenas ao Ensino de História, mas às diversas áreas das Ciências Humanas. A segunda e a terceira dificuldades se relacionam em um aspecto para este trabalho, que é no fato de existirem poucas publicações específicas relacionadas ao LDH e mulheres negras em um mesmo trabalho, o que inicialmente representou um desafio na construção teórica.

Além das dificuldades, Choppin (2004) apontou interesses de muitos países na economia editorial nos últimos dois séculos. No caso do Brasil, no início do século XX, esses manuais correspondiam a dois terços dos livros publicados. Em 1996 representavam aproximadamente 60% da produção nacional (CHOPPIN, 2004).

As universidades federais são as instituições responsáveis pelo maior número de produções acadêmicas em que o LDH é objeto de estudo, sendo a USP com a maior porcentagem de pesquisas, de 1980 a 2009. Esse crescimento é apontado por Bittencourt (2011, p. 494) por duas razões, “uma está associada à atuação de projetos financiados, como o caso do Projeto Livres, com participantes de várias instituições”. A outra razão diz respeito à “dispersão de cursos de pós-graduação em várias instituições do país em que o LDH torna-se objeto de estudos sob diversas perspectivas e abordagens” (BITTENCOURT, 2011, p. 494).

Isto é, existe um número expressivo de livros didáticos no Brasil, como o apontado por Choppin (2004), e a produção acadêmica que analisa esses manuais também cresceu, como o indicado na pesquisa de Bittencourt (2011). A produção desses manuais está fortemente ligada a uma política de Estado, embora este não seja o responsável pelas editoras, que, no caso, são todas privadas. Os livros são livremente concebidos pelos editores privados e livremente escolhidos pelos professores (CHOPPIN, 2008), mas, no caso do Brasil, existem algumas regras.

Existe por aqui uma política responsável pela organização e distribuição de LD. Nenhum livro chega livremente nas mãos desses professores antes de passar por uma equipe técnica responsável por selecionar quais são considerados os melhores, para então construir o Guia do PNLD. A partir deste Guia é que os professores devem escolher quais livros desejam utilizar em sala de aula. Apesar da existência do Guia, acontecem irregularidades ao ponto de editoras contarem com equipes de divulgadores, na tentativa de sensibilizar professores (MUNAKATA, 2012). Tais práticas são proibidas pelo Governo Federal.

Mesmo com um mercado privado produzindo esses manuais, eles não ficam desconectados das normas estabelecidas pelo Estado, como já mencionado, desde a seleção desses livros, que são feitos pelo PNLD, portanto, um órgão governamental, até a sua distribuição realizada pelo FNDE, também um órgão governamental.

O governo investe milhões em livros didáticos. Segundo os dados estatísticos do PNLD 2020, a Educação Infantil adquiriu 28.407 exemplares. Os anos iniciais do Ensino Fundamental distribuiu um total de 71.816.715 exemplares. Aos anos finais do Ensino Fundamental foram distribuídos 80.528.321 exemplares e ao Ensino Médio foram distribuídos 20.198.488 de exemplares, custando um total de R\$ 1.390.201.035,55 centavos aos cofres públicos.

Isso leva à outra análise feita por Choppin (2008) no que tange à importância do livro didático, ainda na construção identitária dos Estados Modernos. Segundo o autor, o livro passa a ser considerado como um símbolo identitário da mesma forma que a moeda e a bandeira. Para Choppin (2008), uma análise deve levar em consideração os contextos legislativos e normativos que regulamentam, financiam e utilizam esses manuais:

Na maioria dos países do mundo, a regulamentação que se aplica aos livros de escola diverge da que se usa para outras publicações. Geralmente, ela é mais restrita, incidindo sobre a elaboração, concepção, fabricação, autorização; ou em seu uso (modo de difusão e financiamento, procedimentos de seleção, utilização). O manual escolar constitui, assim, um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente (CHOPPIN, 2008, p.13)

No último PNLD, o de 2020, somaram-se 24 editoras. Na tabela abaixo, vemos o valor pago por editora:

Tabela 1- Valor total de aquisição por Editora do PNLD 2020

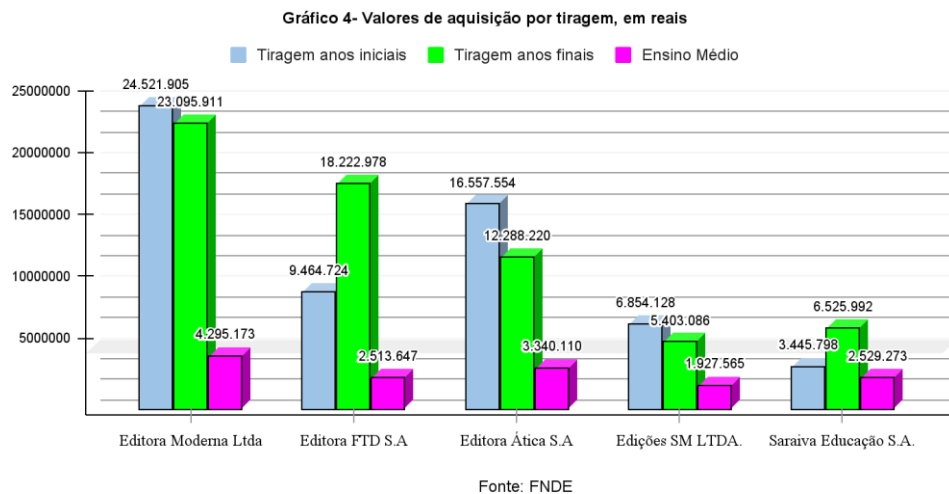
Editora	Valor Total
Daniella Almeida Barroso	R\$ 17.563,16
Berlendis Editores Ltda	R\$ 908.886,80
Palavras Projetos Editoriais Ltda – ME	R\$ 1.025.541,00
Kit'ts Editora Comercio e Industria Ltda	R\$ 1.482.549,17
Base Editorial Ltda	R\$ 1.603.185,99
Autêntica Editora Ltda	R\$ 2.530.488,50
Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda	R\$ 4.310.602,45
Editora Aprende Brasil Ltda	R\$ 5.434.259,90
Terra Sul Editora Eireli Ltda	R\$ 6.401.479,14
Editora Dimensão Eireli	R\$ 6.932.292,29
FBF Cultural Ltda	R\$ 7.068.677,35
Zapt Editora Ltda	R\$ 8.476.594,13

Editora	Valor Total
Editora AJS Ltda	R\$ 17.077.709,03
MVC Editora Ltda	R\$ 21.102.050,42
Quinteto Editorial Ltda	R\$ 21.710.936,84
Richmond Educação Ltda	R\$ 26.972.833,38
IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda	R\$ 50.573.062,02
Editora Scipion S.A	R\$ 58.303.265,74
Editora do Brasil S.A	R\$ 74.606.637,72
Saraiva Educação S.A.	R\$ 111.307.799,51
Edições SM Ltda	R\$ 126.968.469,31
Editora Ática S.A	R\$ 226.861.773,82
Editora FTD S.A	R\$ 240.877.985,62
Editora Moderna Ltda	R\$ 367.646.392,27
Total	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

Cada editora recebe de acordo com as tiragens: a tiragem dos anos iniciais, a tiragem dos anos finais e a tiragem do Ensino Médio, por isso o valor de cada editora é diferente. Nesse PNLD, as cinco editoras que mais venderam e, portanto, fizeram mais tiragens foram a *Editora Moderna*, que também foi a que realizou mais tiragens, pois fez um total de 51.912.989 somando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio, e a *Editora FTD*, que fez um total de 30.201.349 tiragens.

A *Editora Ática* realizou 32.185.884 tiragens. A *Editora Edições SM Ltda*, 14.184.779 tiragens e, por último, a *Editora Saraiva Educação*, com um total de 12.501.063 tiragens. Embora a política de escolha e distribuição dos livros seja estatal, as editoras privadas produzem e lucram com as tiragens, ou seja, existe uma relação de mercado. Os custos por livro podem variar. Segundo os dados do PNLD 2020, o livro mais caro custou R\$ 73,07 e o mais barato custou ao Governo R\$ 5,64. No gráfico abaixo, é possível visualizar o valor total das tiragens por cada editora citada e também quantas tiragens foram realizadas pelas três etapas do ensino citadas:



Fonte: PNLD 2020- Gráfico elaborado pela autora.

Nas tiragens feitas apenas no Ensino Médio, a Editora Moderna é a que possui mais tiragens dentre as cinco, seguido das Editoras Ática, Saraiva, FTD e, por último, a SM LTDA. Os livros didáticos desta pesquisa, como já citado, são da Editora Saraiva e da Editora Moderna e ambas estão entre as cinco citadas com maior número de tiragens e no valor total na aquisição por elas. Os livros da Editora Moderna ocupam a primeira posição com mais tiragens e os livros da Editora Saraiva ocupam a terceira, sendo esta editora a responsável pela maioria dos livros didáticos publicados do autor Gilberto Cotrim.

Segundo o site da Editora Saraiva, ela foi fundada por um imigrante português em 1917, Joaquim Ignácio da Fonseca, que inicialmente publicava livros para a área do Direito, mas que mais tarde veio a produzir livros didáticos para a Educação Básica também. Essa editora é a responsável pelas publicações do autor Gilberto Cotrim ao longo dos anos citados na pesquisa, no caso de 2010 a 2020.

Ao lado do setor industrial e comercial, outros aspectos despertam, atualmente, a atenção dos historiadores, como a relação entre o livro didático e a formação dos professores (CHOPPIN, 2008). Essa é uma preocupação relevante em nosso país, cuja formação dos professores nem sempre é qualificada.

Professores mal remunerados precisam adotar jornada dupla e, muitas vezes, tripla, ou seja, trabalhando de manhã, à tarde e à noite. No reajuste do piso salarial dos professores, que foi estipulado em 2020, houve um reajuste de 12,84% para 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24, mas esse ajuste pode variar em cada estado. Essas jornadas impedem estes profissionais de continuarem a investir em suas formações, e, em muitas situações, o livro didático acaba sendo um amparo para esses professores e professoras.

Livros didáticos são objetos complexos, que podem assumir diversas funções, coexistem com outros suportes educacionais (CHOPPIN, 2004). Consequentemente, pensar nas funções desses manuais é fundamental. Os livros didáticos assumem quatro funções essenciais que podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (CHOPPIN, 2004): a função referencial, a função instrumental, a função ideológica e a função documental.

A função referencial, que também é chamada de curricular ou programática, é fiel ao programa instituído. No caso do Brasil, está ligada com a recente criação da BNCC. Nos anos de 2015 e 2016, pesquisadores debateram a construção da BNCC, documento que gerou e ainda gera debates a respeito de uma base nacional. Trataremos mais à frente de tais questões. Há a função instrumental, que se preocupa com a memorização, com exercícios, com métodos de aprendizagem. No país, existem livros de cursos pré-vestibulares com métodos de aprendizagem e memorização para este fim.

A função ideológica e cultural, que surgiu após o século XIX na constituição dos estados modernos, quando o livro tornou-se uma representação da língua, da cultura e dos valores dos “dirigentes”, tornando-se um símbolo da soberania nacional. Como objetos culturais, são documentos que representam um determinado pensar de uma sociedade e, de certa forma, acompanham em dadas épocas determinadas ideologias, ou podem ser usadas por elas, quando associadas a agentes do poder ligados ao Estado. As funções instrumental, ideológica e cultural requerem um olhar mais atento, pelos objetivos delas e por estarem mais atreladas àquilo que pode ser proposto pelo Estado, seja ele democrático ou autoritário.

E, por último, a função documental, que tem como objetivo explorar esses materiais como um documento visando a autonomia dos alunos. É uma maneira crítica de se trabalhar em sala de aula, mas que, segundo Choppin (2004), também exige um bom preparo educacional. Essas funções dos livros didáticos indicam que eles possuem significados e podem ser explorados de outras formas, que vão além do uso habitual.

Diante disso, o autor também indica que existem duas grandes categorias de pesquisa feitas por historiadores sobre livros didáticos, uma que concebe o livro didático como um documento histórico e aqueles que não analisam os conteúdos e o consideram um produto fabricado (CHOPPIN, 2004). Para o autor:

No primeiro caso, a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular; além disso, é frequente que os livros didáticos constituam apenas uma das fontes às quais o historiador recorre. Na segunda categoria, ao contrário, o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente

em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores. Essa distinção é seguramente esquemática, uma vez que uma pesquisa geralmente participa ainda que em proporções variáveis das duas categorias. Nós a manteremos, no entanto, em nome da clareza e comodidade de nossa exposição. (CHOPPIN, 2004, p.554)

Embora, como Choppin salienta, as duas pesquisas quando pensadas são distintas, é possível que esta participe das duas categorias. Nossa pesquisa se preocupa com as funções classificadas por Choppin. Dentre as duas categorias de pesquisa apontadas pelo autor, nos aproximamos da que concebe o livro didático como um documento histórico, pois nos interessa o conteúdo ensinado por meio do livro didático e as camadas que esses livros podem apresentar.

A análise desses temas mostra que determinadas questões são frequentemente retomadas em cada país. De acordo com Choppin (2004), elas se referem à formação da identidade nacional, que são as mais comuns e, portanto, ligadas à categoria documental. Essa categoria tem o interesse de mostrar o que esses conteúdos retratam sobre determinada identidade nacional do país, bem como seu povo, cultura, o que se entende sobre a arte desse país.

Há preocupações com o conteúdo, a forma como ele é ensinado e a forma como ideologias podem ser, ou estar sendo, representadas. Já a categoria que enxerga o livro como um objeto físico, um produto fabricado, se interessa pela sua fabricação, embora não se interesse pelos conteúdos. Compreendemos que é possível, em algum momento da pesquisa, essas duas categorias se encontrarem.

Temas relacionados à atualidade também fazem parte das pesquisas sobre livros didáticos, como a questão das minorias. Choppin (2004) cita o exemplo dos Estados Unidos, que têm publicações desde 1941, e o exemplo da França, com publicações sobre a descolonização, pontuando que podem ser feitas leituras negativas dessas temáticas:

Esta situação, é preciso lembrar, talvez ocorra pelo fato de as autoridades não garantirem àqueles que estão sob sua jurisdição o direito de se expressar livremente, o que explica a ausência de qualquer pesquisa em (mas não necessariamente sobre) um grande número de países, notadamente aqueles que, *de jure* ou *de fato*, têm edições produzidas pelo Estado. Mas isso também pode se dever ao fato de que o pesquisador não chegou a abandonar os preconceitos constitutivos de sua própria identidade cultural. Essas escolhas e esses silêncios remetem à delicada questão do papel do pesquisador e de sua impossível objetividade. (CHOPPIN, 2004, p.556)

No caso do Brasil, a falta de representatividade de minorias em livros didáticos têm uma forte ligação com um ensino eurocêntrico, fazendo com que grupos como indígenas e negros não sejam representados, ou, quando o são, aparecem de forma estereotipada, como o apontado por Silva (2019), que, em seu livro *A discriminação do negro no livro didático*,

publicado em 1995, analisou 82 livros de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar estereótipos e preconceitos em textos e ilustrações nesses manuais. O interesse da autora por esse objeto de investigação ocorreu durante as atividades profissionais na área da educação na rede pública de ensino estadual e da militância no Movimento Negro Unificado (MNU), a partir de 1978.

Neste trabalho, Silva (2019) realizou entrevistas com 20 professores da escola onde fez suas análises. Ao justificar a razão pela qual escolheu esse número de entrevistados, a autora explica que escolheu mais de um professor para os livros que apresentaram maior incidência de estereótipos. Segundo Silva (2019, p.23):

Os contatos com crianças e jovens negros em sala de aula me permitiram identificar em muitos dele um comportamento de auto-rejeição e rejeição ao seu outro assemelhado étnico, assim como uma atitude superioridade e desvalorização em relação a eles por parte dos seus colegas de pele mais clara.

Silva (2019) procurou soluções com outros professores, mas foram tentativas sem êxito, uma vez que seus colegas de trabalho negaram a existência do racismo. Assim, Silva (2019), além de analisar livros didáticos, também realizou uma análise da percepção dos professores enquanto agentes mediadores desses estereótipos nas próprias práticas pedagógicas indicando inicialmente 12 trabalhos realizados anteriormente ao dela. O primeiro trabalho que foi apresentado utilizou seis livros didáticos de uma autora chamada Esmeralda V. Negrão.

Nesses livros, Esmeralda V. Negrão identificou a representação do negro em situação inferior à do branco, personagens negros tratados com desprezo, bem como a representação da raça branca como sendo mais bela e a mais inteligente. (SILVA, 2019, p.25)

O segundo trabalho que a autora encontrou foi dos anos 1956 e 1957 realizado pelo Centro de Pesquisas Educacionais, em que foi feita uma análise de conteúdo de livros didáticos brasileiros e de outros volumes usados por alunos e professores (SILVA, 2019). Segundo a autora, esse trabalho foi em parceria com a UNESCO, com o objetivo de conseguir uma compreensão a nível internacional para o estudo em questão (SILVA, 2019), e com isso surge o trabalho de Guy de Holanda,

que analisou a história do Brasil com o objetivo de verificar o tratamento dispensado pelos autores o tema da escravidão no Brasil; W.Bazzanella analisou 10 livros de leitura do Ensino Fundamental, com objetivo de identificar a presença de estereótipos e valores explícitos. O autor concluiu que a ocorrência de estereótipos é muito pequena nos livros, uma vez que identificou apenas duas vezes o preconceito racial. (SILVA, 2019, p.26)

Algumas pesquisas, segundo a autora, enfocaram o negro, sem, contudo, ser ele a preocupação das investigações (SILVA, 2019), citando o trabalho de Maria Filomena Rêgo, que analisou 18 livros de Língua Portuguesa das terceiras e quartas séries do Ensino

Fundamental de três municípios do Rio de Janeiro. A autora Maria Filomena Regô foi pesquisada por ela quando aparecia o tema pátria. Segundo Silva (2019, p.16):

Regô concluiu que a não descrição da raça branca nos textos é um indicador da sua superioridade e da sua presença óbvia. Além disso, verificou que os personagens negros são citados como pertencentes a um passado histórico, não atuantes no presente e identificados como escravos, humildes e colocados em posição inferior.

Silva (2019) também cita o trabalho de Maria de Lourdes Nosella, que analisou 166 livros de Comunicação e Expressão da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental. Segundo Silva (2019), a questão negra foi investigada por essa autora ao investigar os temas família e pátria. Uma das observações feitas pela autora deste trabalho é a de que nas descrições sobre família os autores descreviam as empregadas com características de mulheres negras.

Ao analisar pátria, essa autora identificou em um texto uma justificativa para a morte de 130 soldados da Guerra do Paraguai, os quais foram deixados no campo de batalha. A justificativa se dava ao fato de serem negros. Já o trabalho de Eloísa Mattos Hofling investigou a concepção de cidadania veiculada nos livros de Estudos Sociais mais utilizados no ano de 1978 por professores das escolas oficiais de Piracicaba (SILVA, 2019). Segundo Silva (2019, p.27) sobre as conclusões dessa autora:

Hofling concluiu que existem omissões sobre os fatores econômicos, políticos e sociais interagindo nos processos históricos. Evidenciou a mistificação de pessoas como responsáveis por processos históricos, citando como exemplo a abolição da escravatura.

O trabalho de Norma Abreu Telles, citado por Silva (2019), analisou como diferentes culturas brasileiras eram representadas nos livros de História do Ensino Fundamental e Médio. Essa autora identificou o eurocentrismo desses livros além de identificar a omissão do que vinha antes da chegada dos portugueses no país. Já o trabalho de Regina Paim Pinto investigou livros de leitura das Escolas de Ensino Fundamental de São Paulo no período de 1941 e 1975,

procurando apreender a representação do meio sociocultural e, em particular, das categorias sexuais, étnicas e etárias que o compõem bem como a posição social que lhes é atribuída, e as relações que entre elas aí se desenvolvem. (SILVA, 2019, p.28)

Silva (2019) cita brevemente a dissertação de mestrado de Nelson Pretto, na qual foram investigadas a ideologia em livros de Ciências da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental. Sobre o trabalho de Ana Lúcia Goulart de Faria, esta analisou 35 livros da segunda às quartas séries de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, os quais, segundo a autora, foram os títulos mais vendidos em 1977 e 1978. Segundo Silva (2019, p.28), esse estudo “objetivou evidenciar o conceito de trabalho via livro didático,

numa análise de ideologia do livro didático inaugurada por Umberto Eco, que encontrou vários seguidores na América Latina”.

Os estudos de Luís Alberto Gonçalves, apontados por Silva (2019), também analisaram materiais pedagógicos no Ensino Fundamental e se interessaram por estudar como as formas de discriminação racial se manifestaram em materiais pedagógicos e também nas informações que os professores transmitiam.

Silva (2019) também cita de forma breve a pesquisa de Maria Eunice Verde e Jônatas da Conceição. Uma analisou textos básicos e exercícios e o outro analisou livros de Português. Ao investigar as ideologias subjacentes no ensino de gramática, concluiu que a Língua Portuguesa dos alunos despossuídos não coincide com o Português, sendo por isso discriminada na escola (SILVA, 2019). Por fim, Silva (2019, p.29) finaliza ao tratar dos últimos trabalhos, que são de Maria Romano Schreiber e Fulvia Rosemberg.

Sobre o trabalho de Maria Romano Schreiber (1975), que examinou 98 obras e 54 autores diferentes, “que escreviam para jovens de oito a doze anos no período de 1950 a 1974, com o objetivo de verificar o tratamento por eles dispensado por minorias étnicas” (SILVA, 2019, p.29), a conclusão foi a identificação de famílias brancas da classe média com poucos filhos e personagens negros sempre retratados como escravos ou pretos velhos.

Já o trabalho de Rosemberg (1980) realizou um estudo acerca de discriminações étnico-raciais na literatura infantil brasileira (SILVA, 2019). Esse trabalho constatou que esses livros “veiculam a relação opressor-oprimido”, e brancos são tratados com características universais enquanto que mulheres negras, por exemplo, são retratadas como domésticas. Pessoas brancas sempre aparecem em diversas profissões, enquanto negros sempre ligados a personagens maus, à sujeira à maldade e à tragédia (SILVA, 2019). Dentre as discussões:

A Ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, que parecem ter como causa fundamental o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça, e do possível antagonismo a ser gerado a partir da exigência de direitos de cidadania e de respeito às suas diferenças étnico culturais (SILVA, 2019, p.31).

Essas diferenças apontadas por Silva (2019) nunca foram respeitadas desde a chegada dos africanos ao Brasil, cujo colonizador justificou a escravidão e a marginalização dessas pessoas atribuindo ao negro a inferioridade. A autora também apresenta o debate da ideologia no currículo escolar, pois para ela a escola e o currículo são responsáveis pela transmissão da ideologia da classe dominante.

Um dos capítulos do trabalho de Silva (2019) dedica-se a expor aspectos relacionados ao estereótipo. O estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo (SILVA, 2019), e isso constrói uma ideia negativa

sobre o outro. A autora faz apontamentos importantes, como, por exemplo, sobre o negro ser estereotipado desde a escravidão como selvagem, primitivo, mau, instintivo.

Essas características descreveram negros mesmo na literatura e após a abolição. Um outro aspecto discutido pela autora diz respeito à forma como negras de pele clara eram vistas, como exóticas, lascivas e sedutoras. Sua beleza era interpretada como produto de sua “positiva” ascendência branca, a lascívia viria da “negativa” negra (SILVA, 2019). Esses eram alguns dos estereótipos utilizados com mulheres negras de pele clara.

A preocupação de Silva em trazer a questão do estereótipo se dá porque a autora, em suas análises nos materiais pedagógicos, mostra como muitos dos estereótipos associados a mulheres e homens negros são presentes. Os materiais pedagógicos têm um papel fundamental na reprodução das ideologias (SILVA, 2019). Choppin (2004) aponta a preocupação ideológica de pesquisadores e pesquisadoras de livros didáticos, como é o caso da pesquisa de Silva (2019), cuja principal preocupação é a ideologia que esses materiais podem apresentar. A autora compreende o papel que esses materiais possuem quando apresentam estereótipos:

O livro didático de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma esterotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima. (SILVA, 2019, p.51)

As imagens se configuram em recursos pedagógicos, mas que também podem ser portadores e difusores desses estereótipos. Inicialmente livros didáticos utilizavam ilustrações francesas, ou seja, ilustrações eurocêntricas sobre o país. Bittencourt (2004) aponta dois aspectos relevantes sobre imagens: os aspectos ideológicos e a evolução das técnicas gráficas. As imagens como parte de um produto cultural e como recursos seguem regras mercadológicas, possuem técnicas de fabricação que interferem no processo de seleção e organização das imagens:

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, as dimensões, as cores das ilustrações enfim são decisões técnicas, de programadores, visuais, sendo que o autor pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. (BITTENCOURT, 2004, p.77)

No entanto, esse não é o único objetivo das imagens, elas concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico, auxiliam na memorização dos conteúdos ao associá-los com o conteúdo escrito ali. Como produto, são um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2008), e com isso podem

transmitir estereótipos e valores de grupos dominantes, como o apontado por Silva (2019) ao denunciar esses valores presentes nos livros didáticos de suas análises.

Para além do exemplo de Silva (2019), Bittencourt (2008) cita a forma como os indígenas eram representados em alguns livros didáticos e também demonstra a relação de imagens com o texto presente em livros dos anos 70 e 80 do século XIX, em que esses povos foram representados como selvagens, por autores de livros didáticos do período e com ideias racistas do período sobre esses povos. Isso, a fim de problematizar a forma como a História ensinada construiu uma imagem deturpada dos povos indígenas no Brasil. As imagens, segundo a autora, eram utilizadas em livros didáticos para ver cenas que eram consideradas históricas. Eram vistas também como formas de memorização dos conteúdos. Nas análises dessas imagens, realizadas por Bittencourt (2008), ela constatou a marca francesa nas ilustrações dos livros escolares de História:

A presença francesa na produção dos livros brasileiros ocorreu por termos nos baseado, durante muitos anos, nas propostas curriculares da França, mas também pela relação das casas editoriais brasileiras com este país, sendo que a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até os anos 30 deste século (BITTENCOURT, 2008, p. 76).

É possível afirmar, então, que a influência na construção, não só teórica, bem como seu caráter mercadológico, é de influência europeia, desde a época citada pela autora, o que também explica as visões estereotipadas de imagens dos povos indígenas trabalhados pelos autores. Sabe-se que muitas das pinturas realizadas por artistas europeus não retratam apenas a realidade de fato.

Quando analisadas de forma isolada, podem apresentar muito mais que isso e até os dias atuais algumas dessas pinturas são reproduzidas em livros didáticos. Segundo a autora, hoje existem especialistas em pesquisas iconográficas nas editoras. Para o caso das imagens utilizadas nos livros didáticos sobre História do Brasil, foram necessárias organizações de acervos próprios. Segundo Bittencourt (2008, p. 77):

As ilustrações mais comuns sobre o passado da nação foram reproduzidas, por desenhistas ou por fotógrafos, de quadros históricos produzidos no final do século XIX. Dessa galeria de arte que os livros didáticos foram os principais divulgadores, dois quadros têm sido os mais reproduzidos, desde o início do século: o sete de setembro de 1822, de Pedro Américo, e a Primeira Missa no Brasil, de Vitor Meirelles de Lima.

Quando analisadas, imagens podem indicar muito mais que um simples retrato do momento, existe um jogo de cores, a luminosidade, entre outras características. A história ensinada é preocupante, pois da mesma forma também há uma imagem deturpada dos povos vindos do Continente Africano, grupo que estava sempre relacionado somente à escravização, de forma submissa, que não lutou por liberdade e que ganhou sua liberdade graças à princesa

Isabel. Outros aspectos da História e Cultura Afro-brasileira não eram mencionados, o que traz aqui a preocupação de Choppin (2004), acima citado, sobre o silenciar quando não se escreve algo. Essas preocupações passaram a ser corrigidas desde a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Mesmo com a Lei existem muitos problemas quando o assunto é História da África, uma vez que ainda representam este continente e sua história inseridas em uma visão colonial e eurocêntrica. Segundo Souza (2012), as dificuldades sobre a temática se devem à falta de empenho de quem está à frente na implantação da Lei e à má formação dos profissionais. Os livros didáticos sozinhos não representam mudanças, até porque, mesmo com a Lei, como já mencionado, apresentam estereótipos.

Vê-se uma pequena preocupação em expor aspectos que antes não estavam presentes. Mesmo assim, a forma como se apresentam são questionáveis, pois até que ponto realmente oferecem mudanças? A preocupação ideológica com as imagens aproxima-se dos nossos interesses ao observar as imagens analisadas, principalmente as imagens em que mulheres negras estão representadas. Essa perspectiva será aprofundada e explorada no capítulo três da presente pesquisa.

No entanto, além dos aspectos ideológicos, não há como ignorar que as ilustrações estão relacionadas aos aspectos mercadológicos e técnicos (BITTENCOURT, 2008). Em vista disso, essas decisões técnicas mostram que o livro também é um produto fabricado, como apontado por Choppin (2004). Bittencourt (2008) apresenta formas de como trabalhar com esses recursos, caminhando para comparações críticas e reflexivas, a fim de estabelecer comparações históricas entre as permanências e as mudanças (BITTENCOURT, 2004), ou seja, podem ser usados como instrumentos de reflexão e crítica. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA, 2019).

No trabalho de Silva (2019), muitas das imagens dos livros analisados associavam pessoas negras a animais, ou, como no caso de personagens negros, eram citados de forma estereotipada. O primeiro livro que foi analisado chamava-se *As brincadeiras de Camila*. Nele, Silva (2019) descreve duas ilustrações, nas quais uma criança negra desempenha a mesma função que um macaco. Insinua-se que ambos nela são malsucedidos (SILVA, 2019). Como a autora aponta, essas associações podem evidenciar incapacidade intelectual.

No livro *Ciranda do saber*, utilizado com a segunda série, a autora relatou uma imagem do livro em que tia Anastácia, de Monteiro Lobato, é desenhada de perfil ao Rabicó e este personagem é desenhado com características físicas semelhantes aos de Anastácia. Outra associação do negro a um animal, encontrada pela autora, aparece nas ilustrações de uma página

do livro *Caminho Certo*, também utilizado com a segunda série, onde o menino negro cai na terrina de doces, sai dela ajudado pelo amigo branco e sacode o corpo semelhante a um animal, para retirar os doces (SILVA, 2019). A desumanização apontada por Silva acontece em exemplos descritos em outros livros que ela analisou, além de associações com seres sobrenaturais ligados por exemplo a ações de demônios e outras formas de desumanização:

Além de ser ilustrado e descrito de forma desumanizada, o negro também apareceu nos textos e ilustrações exercendo funções e papéis considerados inferiores na nossa sociedade. Ele é ilustrado como escravo, mendigo, serviçal, favelado. A mulher negra apenas como doméstica. (SILVA, 2019, p.57)

Em todos os livros da pesquisa de Silva (2019), as mulheres negras, sempre que apareciam, eram descritas como empregadas domésticas e sempre de forma estereotipada. A profissão nunca era retratada como um serviço de extrema importância social (SILVA, 2019). Nas considerações da autora, crianças, homens e mulheres negras se encontram sempre em posição subalterna, com pouco prestígio social.

A análise do livro didático permite identificar a discriminação racial de forma explícita, contrariando o lugar-comum popular que diz ser o racismo velado e dissimulado no Brasil (SILVA, 2019). Esse racismo dissimulado, na visão da autora, também aparece no elogio da riqueza, das religiões afro-brasileiras, no elogio da sensualidade negra, ou seja, segundo Silva (2019), o intelecto contra o corpo, a razão contra os sentimentos, não é elogiar, mas desvalorizar as ordens “inferiores”. Isso se percebe nos livros didáticos explicitamente, de forma imagética e textual:

Deste modo existe uma interação real entre os veículos reprodutores da ideologia da depreciação e a efetiva depreciação existente na sociedade. A escola e outras instituições reprodutoras da ideologia inferiorizante procuram construir e fixar uma imagem deformada e cristalizada do negro, que justificaria o tratamento socialmente a ele dispensado. (SILVA, 2019, p.66)

O trabalho de Silva (2019), embora tenha sido voltado para séries iniciais, expõe o problema de uma ideologia dominante, que é o racismo. Ela apresenta estereótipos evidentes da figura da mulher e do homem negro, o que nos faz questionar a forma como as imagens são utilizadas em manuais. Silva (2019) também critica esses livros ao apresentarem o segmento negro como minoritário no Brasil, algo explicado na ideologia de branqueamento do país, com o objetivo de apresentar um país hegemonicamente branco iniciado na imigração de europeus. Esse aspecto é problematizado pela autora também, pois, dessa maneira, o papel do negro é invisibilizado na sociedade.

A autora, por fim, trata brevemente do papel do professor como mediador do livro didático e realiza a conclusão de sua pesquisa. Segundo ela, o professor é o mediador dos

estereótipos veiculados no livro didático. Silva (2019) aponta que isso, muitas vezes, acontece de forma involuntária, o que é igualmente preocupante. A autora indica, ainda, que professores são preparados para ensinar um aluno ideal que traria valores da classe dominante, e esse aluno ideal não existe. Para que o professor não seja esse mediador dos estereótipos, ele precisaria conhecer o mundo desse aluno (SILVA, 2019). Sobre as conclusões das entrevistas que foram realizadas com os professores, Silva (2019) registra que os resultados obtidos confirmaram os pressupostos levantados por ela, uma vez que dos 20 professores entrevistados apenas um identificou a presença de uma ilustração com uma criança negra.

Segundo a autora, essa professora que identificou essa ilustração considerou positiva a ilustração e ainda observou “Esse livro é tão bom que até criança de cor aparece nele” (SILVA, 2019), e não realizou nenhuma observação sobre a ilustração que apresenta um personagem negro caricaturado. Já sobre os demais professores consideraram tanto os textos quanto os livros bons e se preocuparam mais com a confecção desses livros e a didática dos mesmos, o que a autora confirmou como uma atitude acrítica desses professores. Segundo a autora: “Os dados obtidos levam a concluir que o mito da ‘democracia racial’ e a ideologia do branqueamento são eficientes no seu papel de ocultar, distorcer e criminalizar a discriminação racial existente em relação ao negro”. (SILVA, 2019, p.100)

Já a respeito da conclusão que a autora fez sobre seu trabalho, Silva (2019) concluiu que a presença do negro foi pouco frequente e, quando aparecia em alguns livros, era descrito ou visualizado de forma estereotipada e desumanizada. O livro acaba reproduzindo o ideal da ideologia do branqueamento. A autora considera importante a atuação de militantes das entidades negras e pesquisadores junto a professores a fim de realizar um trabalho reflexivo e crítico nos livros utilizados nas séries iniciais.

Acreditamos que os trabalhos realizados sobre o tema, as denúncias e as reivindicações das entidades negras, à divulgação dos resultados de encontros e seminários onde se discute a problemática do racismo na educação e suas consequências para os alunos negros e brancos, venham sensibilizar os professores e conduzi-los a discutir o problema. (SILVA, 2019, p.79)

A pesquisa de Silva, embora analise livros didáticos das séries iniciais, é referência para o presente trabalho, pois aborda aspectos importantes a serem discutidos sobre o conteúdo em livros didáticos. Em seu trabalho, a principal preocupação se dá no que tange ao conteúdo ideológico, o que é um dos apontamentos feitos por Choppin (2004) sobre os interesses de pesquisadores de livros didáticos.

Outro ponto abordado pela autora, mas que não é aprofundado, diz respeito ao livro ser uma política de Estado no Brasil. A autora escreve a respeito, cita a Lei do período, mas não levanta problematizações a respeito. No entanto, isso acaba por ser compreensível, já que o foco principal da autora está no caráter ideológico dos livros estudados, nos quais o negro ou é invisibilizado ou é comparado a animais.

No período de estudo abordado pela autora, também não existia a Lei 10.639/03, que trouxe algumas mudanças para esses manuais, mas é sem dúvidas um trabalho que denuncia o racismo presente. O trabalho de Silva teve continuidade. Este trabalho, como já mencionado, nasce de uma Dissertação de Mestrado defendida em 1988 e, posteriormente, no ano de 2001, a autora segue a mesma linha de pesquisa em seu Doutorado.

Nilma Lino Gomes (2020) cita este trabalho de Ana Célia Silva em seu artigo *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*, artigo do livro *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico*, organizado por Joaze Bernardino Costa, Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel. Nele, ela cita a importância do trabalho de Silva ao denunciar o racismo nestes livros.

No entanto, de que forma o trabalho de Silva se aproxima e se distancia com o que propomos nesta pesquisa? Silva analisou livros didáticos das séries iniciais, nosso trabalho se propôs a analisar livros didáticos direcionados ao Ensino Médio, ou Primeiros e Segundos Graus, ou seja, são livros didáticos direcionados para faixas etárias diferentes.

Silva apresentou problematizações existentes na sociedade brasileira, como o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e estereótipos atribuídos ao negro. Analisou livros didáticos, mas em nenhum momento cita autores específicos ou menciona Editoras, ou quanto o Estado investia em livros didáticos, ou como funcionavam os programas nesse período, como já mencionado. O trabalho de Silva tinha como foco a questão ideológica e, ao preocupar-se com o caráter ideológico de manuais didáticos, nosso trabalho se aproxima com o de Silva ao denunciar o racismo presente nesses materiais.

Embora a questão ideológica seja também nossa preocupação, também vemos como importante a questão da autoria, já que em nossas análises os livros didáticos analisados serão de apenas um autor de livros didáticos de História. Assim como os livros didáticos passaram por transformações ao longo do tempo, a autoria desses manuais também, ou, principalmente quando levado em conta o caso específico do país, onde esse produto cultural traz, segundo Bittencourt (2011), um retorno financeiro considerável, com um bom público escolar e um mercado assegurado pelo Estado.

Ou seja, o livro didático é uma mercadoria que gera lucros consideráveis pelas editoras (BITTENCOURT, 2004), como apresentado anteriormente. O autor de livros didáticos, segundo a autora, deve ser um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional, mas o autor não constrói esse livro sozinho. Para ter a obra publicada no mercado, ele depende do editor, fabricante, existe uma relação de dependência.

Bittencourt (2004) aponta que no Brasil existe um preconceito com relação a intelectuais que se dedicam a esse trabalho. É algo considerado secundário. E há uma importante questão apontada por ela:

Estariam nossos primeiros autores motivados pelas vantagens financeiras que a empreitada poderia oferecer ou seriam outros os motivos que os levaram à realização de um trabalho intelectual considerado inferior na hierarquia da produção do conhecimento? (BITTENCOURT, 2004, p.479)

Para responder essa questão, a autora indica que é necessário conhecer suas produções e entender a concepção que possuíam sobre o papel do livro didático na educação escolar, e os primeiros nomes apontados nos estudos da autora são nomes famosos, da vida política e cultural do século XIX e início do século atual (BITTENCOURT, 2004). Nos períodos entre 1810 e 1910, muda-se o perfil desses autores:

Um primeiro grupo iniciou sua produção a partir da chegada da família real portuguesa no Brasil, e suas obras foram produzidas pela Imprensa Régia, mas podemos identificar uma primeira ‘geração’ a partir de 1827, autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino de ‘primeiras letras’. Uma segunda ‘geração’ começou a se delinear em torno dos anos 1880, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de ‘cidadão brasileiro’, criando-se uma literatura que, sem abandonar o secundário, dedicaram-se à constituição do saber da escola elementar. (BITTENCOURT, 2004, p.480)

E assim a autora evidencia essas transições nas características dos autores na passagem de um século, de 1810 a 1910, e que, ao entendermos a trajetória dos primeiros autores brasileiros, possibilita-nos a identificação de algumas características entre autor, editor e Estado, pois eram pessoas que possuíam cargos de Estado ou tinham alguma relação de proximidade, por exemplo, com a família real. Mesmo com editoras privadas, a comercialização do livro didático sempre esteve dependente do Estado. Por fim, a relevância desses manuais também se manifesta em outros setores da sociedade, que inicialmente buscam intervir em mudanças curriculares, que podem ser motivadas por religiosidade, economia ou até mesmo por razões morais.

2.1.2 Os livros didáticos em meio às Guerras da História escolar no Brasil

As mudanças curriculares ao longo da História apresentam diferentes interesses de certos setores da sociedade, marcando o que Laville (2011) interpreta como “guerras de história escolar”, que podem se dar por motivos econômicos, religiosos ou morais. Essas transições também atingem tanto livros didáticos quanto currículos que passam por transformações que podem surgir de gritos de uma sociedade que reivindica por modificações, mas que nem sempre são bem recepcionadas por todos.

E é aqui a questão que Laville (2011) apresenta, nem todas as reivindicações são bem aceitas em certos setores da sociedade, que, com seus objetivos e justificativas, embora pareçam preocupadas com o Ensino, têm interesses próprios, como a economia, a religião e a moral e, como no caso de muitos países, também é visível no Brasil, como veremos.

Duas mudanças importantes para o ensino brasileiro aconteceram do início dos anos 2000 para cá, como a Lei 10.639/03, que regulamentou a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira em estabelecimentos de ensino público e privado, e a promulgação da Lei 11.645/08, que também torna obrigatório o Ensino de História Indígena no Brasil.

Mudanças que só vieram à tona após anos de fortes reivindicações do movimento negro e da luta dos povos indígenas. Elas também apontam um problema do ensino brasileiro, um ensino que é marcadamente eurocêntrico, o que torna essas leis importantíssimas de serem colocadas em prática, pois, durante séculos de ensino no país, por conta da colonização e das heranças racistas deixadas aqui, esses grupos foram ao longo da História apresentados com uma visão colonizada:

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.117)

E é essa classificação social perceptível na sociedade brasileira. O presente trabalho compreende que o colonizador causou um impacto profundo na sociedade ao realizar uma classificação e impor seu eurocentrismo. Esse impacto é vivido ainda nos dias atuais, pois são

os grupos que mais sofrem com a violência sistêmica promovida pelo capitalismo, colonial moderno e eurocentrado (QUIJANO, 2005) os que foram racializados.

Além dessas questões, após o país vivenciar no ano de 2016 o injusto e articulado impeachment da presidente Dilma Rousseff, tendo sido substituída por seu vice, Michel Temer, que terminou o mandato, ocorreram eleições de 2018, que, no segundo turno, elegeram Jair Messias Bolsonaro, um claro representante do conservadorismo brasileiro, com apoio de instituições religiosas do setor evangélico, que tendem a não respeitar o ensino proposto a partir das leis e promove entre seus eleitores a intolerância religiosa.

Além disso, vem desrespeitando terras demarcadas indígenas e promovendo a morte sistêmica tanto desses povos quanto da população negra brasileira, que sofrem com a violência policial. São leis que promovem a diversidade brasileira e promovem debates e reflexões relacionadas à identidade do país, que jamais deveriam ficar de “fora” dos currículos escolares e muito menos de manuais didáticos.

O governo também estimulou ao longo dos anos ataques ao sistema educacional, fazendo isso também contra professores que não compactuam com o projeto conservador de governo. Professores são amparados pela Constituição Federal de 1988, através do artigo 206, incisos II e III, que estabelecem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, características que não definem o governo autoritário de Jair Messias Bolsonaro.

Outro traço presente no atual governo encontra-se em um discurso nacionalista acentuado, procurando definir “um típico cidadão brasileiro”, em que minorias não fazem parte. Essa é a chamada “retórica do cidadão de bem” incorporada em um discurso que marca a diferença entre “nós” e “eles”, um “nós” positivo e um “eles” negativo.

Segundo Laville (2011, p.178) o nacionalismo é o plano de fundo das guerras da história, que se baseiam em uma ideia pré-determinada da identidade coletiva, que deve ser mantida e perpetuada”. Mudanças propostas por minorias, como negros, indígenas, deficientes e população LGBTQIA+, acabam se tornando uma ameaça capaz de modificar a ordem vigente e claramente não agradam um governo autoritário, como o do referido presidente. Segundo Laville (2011, p.179):

Nosso mundo conhece dezenas de guerras de história do gênero, também motivadas por preocupações de patriotismo e de identidade coletiva. Acontece que as questões nacionais e identitárias se redefinem, sobretudo impulsionadas pela globalização. Mas, nos últimos tempos, têm surgido novas formas, que parecem motivadas por outros objetivos – sem necessariamente excluir os precedentes. Estas surgem

carregadas de uma preocupação peculiar para a economia, para a religião, para uma certa moral.

Essas especificidades já podem ser levadas em conta no Brasil quando o assunto é a Reforma do Ensino Médio, que foi aprovada em 2017, com a justificativa de modernizar os currículos, melhorar a qualidade desse nível de ensino e apresentar campos de opções aos estudantes, de acordo com suas aptidões e interesses (GOMES, 2020), a qual foi implementada junto à BNCC:

Entre as várias mudanças dessa Reforma a serem iniciadas ainda em 2017 e concluídas em 2018, quando o governo aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão alguns pontos que merecem discussão: o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica). Português e Matemática continuam sendo disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, assegurando às comunidades indígenas o ensino de línguas maternas. Após longo debate e discordâncias, as disciplinas Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas pelo texto original da MP, também serão obrigatórias na BNCC. Entre as línguas estrangeiras, o Espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do Inglês, que continua sendo ensinado a partir do 6o ano do ensino fundamental. (GOMES, 2020, p.230)

“Propostas curriculares, orientações curriculares, parâmetros curriculares são expressões que vêm substituindo, desde os anos 1970, os programas de ensino” (ABUD, 2017, p.15). A BNCC é prevista pela LDB de 1996, e essas são algumas das questões polêmicas que precisam ser debatidas as quais Gomes (2020) apresenta como um currículo colonizado. Ainda segundo Bittencourt (2018, p. 143):

[...] tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos.

Esse é um modelo retrógrado, em conformidade com o capitalismo e que coloca em risco várias das conquistas realizadas pelas minorias brasileiras. “Tanto a Base quanto a Reforma do Ensino Médio tiveram seu eixo propositivo como políticas de Estado” (MARTINS, 2017, p.53), mas o Escola Sem Partido⁷ visava uma medida reformista e advogava o controle

⁷ Movimento, que visa excluir “ideologias” das escolas.

sobre os currículos e as práticas docentes (MARTINS, 2017). Segundo Laville (2011, p.186), essas guerras implicarão cada vez mais pessoas e grupos:

No Ocidente, os combatentes nas guerras de história não são mais apenas os originários dos grupos de interesse primeiros, ou seja, das autoridades políticas e escolares, dos historiadores e dos professores de história. Cada vez mais, o público se pronuncia sobre questões de ensino da história.

“A Base foi também engolida por debates sobre a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio” (MARTINS, 2017, p.52), que se autointitula dessa forma por ser contra “ideologias” nas escolas. “Caracteriza-se como um programa retrógrado, que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular” (GOMES, 2020, p.229). Segundo Gomes (2020), isso se mostra claramente um projeto autoritário, conservador, de direita e fundamentalista-religioso, ferindo os princípios constitucionais. Além disso, há também a abominação da palavra gênero:

Adeptos de algumas religiões pentecostais e de posturas políticas conservadoras e fundamentalistas, muitos deles estimulados pela narrativa do Programa Escola Sem Partido, têm se articulado e influenciado políticos durante as votações. A pressão é para que a palavra gênero seja retirada de todo e qualquer lugar dos textos que orientarão os governos na implementação dos planos. Alegam que se trata da imposição, via educação, do que passaram a chamar de ideologia de gênero. (GOMES, 2020, p.230)

Gomes (2020) defende como um currículo colonizado e que não se importa com a diversidade presente no país ao fomentar o preconceito a LGBTfobia e também a violência contra a mulher. O gênero é culturalmente construído, segundo Butler (2022). “Aqueles que alertam a favor da introdução dessa discussão no currículo alertam para o caráter formador, socializador e educativo na instituição escolar” (GOMES, 2020, p.231), mas o movimento Escola Sem Partido não é o que se pode chamar de um programa interessado em um debate com pluralidade de ideias, como é este debate. Nas escolas, abrange uma série de discussões com potencial educativo e de denúncia:

Denunciam como a presença de educadores vinculados às diferentes correntes do pentecostalismo nas escolas públicas têm invadido o currículo escolar com o ensinamento de dogmas religiosos, fundamentalistas e judaico-cristãos, discriminando não somente a discussão sobre gênero e sexualidade, mas também tudo aquilo que consideram ‘do mal’ e ‘do diabo’. Nesse cenário de extremismos, os(as) estudantes, os(as) docentes e as famílias vinculados às religiões de matriz africana e de terreiros têm sofrido perseguição, agressão, preconceito e violência dentro e fora da escola. (GOMES, 2020, p.231)

“Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos” (GOMES, 2020, p.231) e também no material didático. Existe um interesse de controle dos

currículos de acordo com esse conservadorismo, como também um interesse de controle pela lógica do mercado (BITTENCOURT, 2018), já que, como apontado acima, as premissas foram construídas a partir dos interesses do Banco Mundial.

E é aqui que entram também os livros didáticos, pois nessa mesma lógica é também um produto, uma mercadoria (MUNAKATA, 2012), e que mantém uma relação com a escola, que com sua expansão ampliou o público leitor e possibilitou a escolarização da sociedade, garantindo a existência desses manuais, que se consolidaram com a existência dos Estados nacionais quando foram estabelecidos os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório (MUNAKATA, 2012).

Como produtos escolares também são o resultado de um Estado, de uma sociedade, de uma determinada cultura, esses manuais, de acordo com Munakata (2016), recebem acusações, como instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor (MUNAKATA, 2016). Porém, não dá para esquecer que os livros didáticos existem, ou seja, fazem parte da rotina escolar, não são instrumentos obrigatórios ou espécies de cartilhas de como ensinar, a fim de podar professores. São recursos, e as formas como podem ser utilizados em sala de aula são variadas. São portadores de memórias, são um patrimônio, por isso importantes de serem analisados, pois também incorporam discursos.

São mercadorias, símbolos de fetiche de uma sociedade capitalista, parte dessa indústria cultural. O livro é produzido para fins educacionais, mas, como mercadorias, seguem certos padrões de edição. No caso do Brasil, as editoras buscam se adequar às exigências do governo, que, antes seguiam os PCNs, mas que agora, com a BNCC, terão que se adequar às mudanças. A participação dos professores na escolha dos livros didáticos se dá através das resenhas dos avaliadores do PNLD, mas a questão principal apontada por Munakata é o que os alunos fazem com essa mercadoria?

Munakata (2012) utiliza as críticas de Marx a essa sociedade capitalista, tudo é lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista, que envolve muitas pessoas que o realizam como mercadoria (MUNAKATA, 2012). O livro não é apenas um objeto da cultura, é um negócio. Mercado e cultura não se excluem. A produção desses livros serve ao capital, mas, citando o autor, onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas (MUNAKATA, 2012). São ferramentas de trabalho, cujo mercado do livro didático conta com a participação do Estado.

Entendemos o livro didático como esse produto cultural de uma sociedade capitalista apontado pelo autor, pois nos interessa analisar esses manuais também como símbolo identitário, apontado tanto por Choppin (2004) quanto por Bittencourt (2011) no que se

reconhece como História e como pessoas negras, e especificamente mulheres negras, que fazem parte do grupo das minorias, são representadas em livros didáticos. Choppin (2004) argumenta que esses manuais são vistos pela classe política como um símbolo nacional, questionando as motivações desses políticos e estabelecendo assim uma correlação entre o sistema de livros e a natureza do regime político:

O problema, na verdade, não é simples. Podemos dizer que os regimes totalitários ou, geralmente autoritários, exercem sempre um controle muito mais rigoroso sobre a produção destinada às escolas, e que a liberdade de redigir os livros e de escolhê-los é virtude dos regimes democráticos. (CHOPPIN, 2004, p.20)

Sobre a edição de Estado, há o exemplo da ex-URSS, que encomendou e financiou livros por conta de interesses da difusão da mensagem ideológica que esse país vivenciou. Ao dar esse exemplo, o autor faz um alerta àquilo que eles silenciam; afinal, se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela (CHOPPIN, 2008). Aquilo que não está escrito está, segundo o autor, sendo negado e exerce ou têm exercido uma censura *a priori* (CHOPPIN, 2008). Além do exemplo da URSS e de países do bloco comunista, o único material permitido por professores eram materiais oficiais editados e produzidos pelo Estado. Seguem outros exemplos da edição de Estado:

Este também é o caso do México, Algéria, China, Egito, Irã, Marrocos, Síria, a União de Myanmar (ex Birmânia), Vietnã, etc. Em síntese, aproximadamente um terço das nações praticam, hoje, uma edição de Estado, em que a administração exerce não apenas o monopólio sobre a concepção e a redação de livros de texto, como também de sua edição, impressão e difusão, como na Polônia, na antiga URSS – onde esta função era da Imprensa oficial Prosvechenié, no Egito, no Katar ou na União de Myanmar, onde também são as imprensas oficiais que se encarregam da impressão. (CHOPPIN, 2008, p.17)

Por estarem voltados para este tipo de política, e pelos interesses de grupos ligados ao poder, como apontado ao que vem acontecendo com a BNCC e também com o que essas mudanças representam para os manuais, é indispensável pensar na forma como estes podem ser utilizados a exemplo da II Guerra Mundial, sendo que uma das formas de convencimento do nazismo foi realizada através da educação em escolas.

Os manuais didáticos na Alemanha nazista foram utilizados para esse fim, por isso existe uma preocupação entre historiadores e historiadoras que analisam manuais. Após o século XX, os conteúdos desses manuais vão ser de interesse de inúmeras iniciativas internacionais que ocorreram ao longo do século XX com objetivo de denunciar e tentar eliminar os preconceitos nacionais ou os estereótipos suscetíveis de despertar, de manter ou de ativar os sentimentos de hostilidade entre os povos (CHOPPIN, 2007).

É importante ressaltar que existem diferenças de quando isso é uma política de Estado e de quando esses manuais são utilizados como aparelho ideológico de um Estado. Quando são

utilizados como aparelhos ideológicos, surgem vários problemas, como autoritarismo, a não cientificidade, como o exemplo citado da Alemanha Nazista da Segunda Guerra.

Já como política de Estado, esses manuais realizam uma transposição do saber acadêmico, possuem uma linguagem e formas específicas para que esse conteúdo seja claro, portanto, ordena capítulos, elabora conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos (BITTENCOURT, 2004). São necessárias formas de organização desses manuais, para atender as necessidades dos estudantes, além de também seguirem normas editoriais. Devem seguir uma cientificidade, transpondo o conhecimento acadêmico de forma didática, mas criteriosa e atualizada, tal qual o conhecimento acadêmico.

Consequentemente, os livros didáticos não podem ser ignorados em uma sociedade que investe dinheiro público nele que apresenta grupos interessados em impor seus discursos nacionalistas, religiosos ou morais. Nosso país segue, atualmente, esse tipo de política com um governo autoritário e religioso, com um forte discurso antagônico, sendo preciso pensar nas políticas e no que se tem colocado em torno delas.

Da mesma forma que vemos políticas afirmativas, como as citadas, que trouxeram mudanças nos LD, também corremos o risco de ver mudanças que podem ser problemáticas, mesmo em uma sociedade dita democrática como a brasileira. Sob um governo autoritário, muitas mudanças podem ser realizadas e os riscos de regressos são sempre evidentes.

3 GILBERTO COTRIM: DA ACADEMIA À SALA DE AULA

No ano de 2017, quando iniciei meu último trabalho acadêmico no curso de História, escolhi uma temática que vinha realizando leituras com a finalidade de entender minha identidade em meio a um país miscigenado. Fui Pibidiana durante quase todo meu percurso acadêmico na graduação, por isso meu contato com a sala de aula foi uma soma das experiências como bolsista deste programa e dos estágios supervisionados.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi o resultado da soma de tudo isso, mas eram necessárias fontes para serem analisadas, e minha escolha foram livros didáticos. Como já relatado, foi através de uma conversa informal com professores de uma escola localizada no centro do município de Erechim que estes me indicaram os livros didáticos do autor Gilberto Cotrim, pois consideravam os livros mais adequados para se utilizar em sala de aula com os estudantes.

Ao traçar o perfil dos primeiros autores de livros didáticos, Bittencourt (2004) constatou que pesquisadores da história da alfabetização ou das disciplinas escolares sempre demonstraram interesse por determinados autores cujos livros foram amplamente utilizados em sua época (BITTENCOURT, 2004). De acordo com os PNLDs do Ensino Médio, o autor é de sua área de ensino, um dos autores com maior número de distribuição de livros.

Por essa razão, neste capítulo, nos debruçamos em tratar questões específicas sobre o autor Gilberto Cotrim, inicialmente através da pesquisa Estado do Conhecimento a fim de encontrar Teses ou Dissertações que analisam os manuais deste autor. Reitero desde já que não foi nosso objetivo fazer um levantamento bibliográfico do autor; contudo, trouxemos informações sobre sua formação, dados estatísticos sobre suas coleções no PNLD disponíveis no FNDE, entre outros.

Debate-se, ainda, algumas questões referentes à autoria. Por fim, consideramos necessário tratar da materialidade dos manuais analisados, possibilitando uma leitura da organização de cada manual, a fim de também no último capítulo possibilitar o entendimento dos lugares onde as mulheres negras se encontram nesses manuais, com um adendo para os livros do PNLD 2020, que já implicam distinções recentes, por conta da BNCC.

3.1 PESQUISAS RELACIONADAS A GILBERTO COTRIM

De acordo com Bittencourt (2011), as pesquisas sobre a produção didática, além de serem o foco de diferentes estudos, como sobre a ideologia, materialidade, formação de professores, currículos, linguagens e ensino de História, história do ensino de História, produção historiográfica e livro didático, também foram alvo de estudos junto a história dos livros e das edições,

tendo como referências Darnton (1990), Henri-Jean Martin (1982, 1988) e Roger Chartier (1982, 1990). Algumas teses da década de 1990, com base na história da disciplina e na história das edições, aprofundaram as análises da história do livro didático, conferindo-lhes suas especificidades enquanto gênero específico de literatura e enquanto objeto do mundo das edições, fabricado de acordo com técnicas que lhes fornecem um suporte de leitura. (BITTENCOURT, 1993 apud MUNAKATA, 1997, p.502).

O LDH surge em meio à produção de livros e à edição dos mesmos. Chartier (1999) mostra as transformações nos livros, de faixas longas de papiros ou pergaminhos escritos à mão na antiguidade, que com a invenção de Gutemberg “rompem com uma forma de reprodução dos textos sem modificar as estruturas fundamentais do livro” (CHARTIER, 2010, p.8). E quanto à autoria de livros?

A autoria acompanhou esse processo e a elaboração dos livros ao longo da história. Para tratar desse ponto, recorro a Chartier (1999), pois, ao dissertar sobre a História dos livros, este historiador apresenta a origem da autoria, partindo da figura do autor, que inicia na Idade Média na forma de um pregador, como o exemplo de Calvino em seus sermões, mostrando a importância da oralidade, como a palavra viva e a questão da posse de uma obra surge adiante.

Na contemporaneidade marca-se a necessidade de tornar público um trabalho com um autor “dizendo” o texto e junto a isso a questão da propriedade, não apenas pensada em termos econômicos e financeiros, mas em termos de controle e exatidão: a correção do texto não deve ser prejudicada pelas transcrições apressadas (CHARTIER, 1999). O discursante torna-se autor das palavras escritas que foram proferidas por ele.

Para chegar na autoria como a conhecemos nos dias atuais, rompe-se com uma tradição na qual antes eram reunidos textos de vários autores em uma mesma obra e relacionados com um tema. “No entanto, por volta dos séculos XVII e XVIII, os textos passam a ser identificados pelo nome próprio do seu autor” (CHARTIER, 1999, p.32), passando a existir critérios para definir um autor:

Para que existe autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia bem esta noção e distingue o *writer*, aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio da identidade e autoridade ao texto. O que se pode

encontrar no francês antigo quando, em um *Dictionaire* como o Futière, em 1690, distingue-se entre o de “*ècrivains*” e os “*authors*”. O escritor (*ècrivain*) é aquele que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação, enquanto o (auteur) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas. (CHARTIER, 1999, p.32)

Essas noções traçam um perfil de um autor que a partir do século XVIII será reconhecido como “detentor de uma propriedade imprescritível sobre as obras que exprimem seu próprio gênio” (CHARTIER, 1999, p.45). “Também surge a figura do editor como uma profissão intelectual e comercial ao selecionar textos” (CHARTIER, 1999, p.50) conectando a obra do autor com o editor até sua distribuição, este podendo ser o proprietário de uma gráfica, ou livraria, o que dependia da sua inventividade pessoal e, às vezes, do apoio do Estado (CHARTIER, 1999). Chartier (1999) cita também o surgimento do livro escolar em meio a novos nichos ligados às transformações do capitalismo editorial em Hachette. O LD surge em meio à figura dos editores de livros.

A autoria acaba se caracterizando como aquele, ou aquela, que publica sua obra, mas sempre estabelecendo uma relação com a figura do editor, e essa relação também passa a existir entre autores e editores de livros didáticos. Como indicado no capítulo anterior, o LDH no Brasil teve sua origem no período colonial, quando o primeiro grupo iniciou sua produção a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil, cujas obras, segundo Bittencourt (2004), foram produzidas pela Imprensa Régia, inicialmente preocupando-se com o ensino primário e a organização dos colégios secundários e superiores, no entanto com um ensino voltado para os interesses da elite brasileira.

“Os autores de LD estavam ligados a nomes famosos da literatura, da vida política e cultural” (BITTENCOURT, 2004, p.479). São notáveis algumas semelhanças do ensino realizado ainda no período colonial com o atual, pois, como vimos no capítulo anterior, a disciplina de História e seu modelo quadripartite ainda são utilizados no ensino, e esse é apenas um exemplo, mas o que significa ser autor ou autora de livros didáticos nos dias atuais?

Bittencourt (2004), em seus estudos sobre autores de livros didáticos de 1810 a 1910, realizou um apontamento significativo quanto à comercialização desses manuais, que, neste caso, sempre esteve dependente do Estado, e isso se manteve ao longo do tempo como uma característica ainda atual. Ser autor de livros didáticos nos dias atuais, no Brasil, significa ser também um seguidor de programas oficiais.

Hoje o país conta com diversos autores de livros didáticos, que são distribuídos por área, e isso deve-se à política que estruturou a realização e a distribuição desses manuais a partir da

criação do PNLD. Dentre estes, está o autor Gilberto Cotrim, que é um dos autores que mais vende livros didáticos dessa área, isso de acordo com os dados encontrados no FNDE.

Por essa razão e também porque os livros desse autor são documentos utilizados no presente trabalho, realizamos a pesquisa Estado do Conhecimento na BDTD, com o objetivo de encontrar trabalhos desenvolvidos com os manuais deste autor, ou trabalhos sobre ele. Por meio dos Guias do Livro Didático⁸ disponíveis no FNDE, foi possível constatar que o professor Gilberto Cotrim dispõe de publicações de livros didáticos de História através do PNLD a partir de 1988 com livros direcionados para o Ensino Fundamental, o que faz dele um autor com larga experiência no mercado do livro didático.

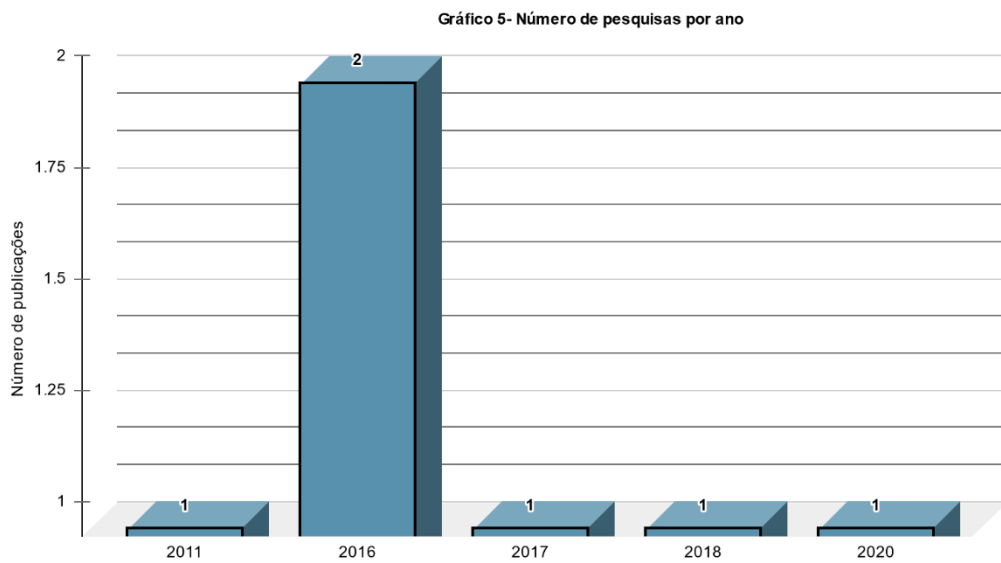
Na primeira investigação realizada na plataforma, foi colocado “Gilberto Cotrim” na busca por “título” sem delimitação de tempo e nenhum trabalho apareceu. Na segunda tentativa, foi colocado o nome do autor na aba “assunto”, também sem delimitação de tempo, e novamente não surgiram trabalhos. Na terceira tentativa, o nome do autor foi colocado na aba “todos os campos”, sem delimitação de tempo, e apareceram 18 pesquisas de 2002 a 2020. Dessas, uma se repetiu e seis delas não tinham relação com o ensino, livros didáticos ou até mesmo com Gilberto Cotrim.

Assim, em consonância com nossos objetos de pesquisa, que são livros do Ensino Médio de 2010 a 2020 e para sanar possíveis dúvidas quanto ao período dos objetos de pesquisa, seguimos os passos dessa terceira tentativa, mas inserindo o período de 2010 a 2020 primeiro em “assunto”, para o qual não surgiram pesquisas; então, tentamos em “todos os campos”, e assim surgiram 16 trabalhos, de 2011 a 2020. Alguns desses trabalhos aparecem em nossa primeira busca na BDTD, citada na Introdução. O mesmo trabalho apareceu duas vezes nesta tentativa também e nove pesquisas não tinham relação com a busca⁹ realizada.

⁸ Dados do FNDE - Guias dos livros didáticos - Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld>. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁹ Não tinham relação com a pesquisa a Dissertação de Mestrado de 2011 “A educação física no ensino agrícola: um estudo a partir das teorias da educação transformadoras da sociedade”, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), através do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Também a Dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2011, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), através do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, sob o título “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03”. A tese de Doutorado defendida no ano de 2011 “A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural”, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, sob autoria de Ana Lúcia da Costa Silveira. A tese de Doutorado em Engenharia Agrícola da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi realizada no ano de 2012, sob o título “Irrigação com déficit hídrico controlado na cultura da mangueira no semi árido baiano”, do autor Marcelo Rocha dos Santos. A dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2013 no Programa de Pós-graduação em Comunicação, “Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica”, de Divino Alves Bueno na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pela mesma instituição de ensino, a Dissertação de Mestrado de Valdemar Alves Silva, defendida no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Música, sob

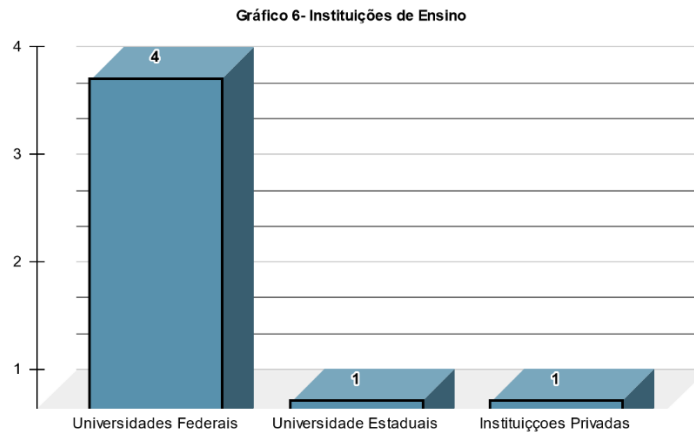
Foi possível verificar que o maior número de pesquisas está no ano de 2016, com duas dissertações de Mestrado. Nos demais anos, uma dissertação de mestrado. O que existe de comum com todas as pesquisas abaixo são os livros didáticos de Gilberto Cotrim. Todos os seis trabalhos analisam livros didáticos de História do PNLD e dentre todos encontram-se os livros didáticos deste autor. Na pesquisa de André Mendes Salles, foram realizadas pequenas entrevistas com os autores dos livros didáticos de História que ele analisou, onde foi possível encontrar uma com Cotrim, da qual trataremos à frente.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Das seis pesquisas, quatro delas foram realizadas em universidades federais, uma em uma universidade estadual e uma em uma instituição privada:

o título “Três estudos de concerto para violão de Radamés Gnattali peculiaridades estilísticas e suas implicações com processos de circularidade cultural”. A tese de doutorado “Análise do perfil de expressão de microRNAs em tumores adrenocorticais benignos e malignos humanos”, de João Evangelista Bezerra Neto, pela Universidade de São Paulo (USP) pelo Programa Ciências Médicas. Ainda, do ano de 2018, a dissertação de Mestrado de Ana Moreira Cotrim, da Universidade de São Paulo (USP), pelo Programa de Oncologia sob o título “Atendimento de familiares enlutados: um estudo acerca do coping Religioso/Espiritual, da ansiedade e depressão”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre as pesquisas, encontramos a Dissertação de Mestrado do ano de 2011 no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) “A guerra do Paraguai na literatura didática: em estudo comparativo”, de André Mendes Salles, que é a pesquisa que aparece duas vezes; e a Dissertação de Mestrado realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2016, intitulada de “Exu e Hermes: um xirê intercultural?”, de Jefferson Machado de Assunção.

Também no ano de 2016 a Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob o título “Memória(s) sobre a Ditadura Militar nos Livros Didáticos de História”, de Danielle Rodrigues Silveira Teles. No ano de 2017, a Dissertação de Mestrado da Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) com o título “O Estado Novo nas coleções do PNLD 2015: um estudo sobre livros didáticos de história”, de Mônica Porto Apenburg Trindade.

No ano de 2018, a Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), através do Programa de Pós-Graduação em História, com o título: “A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)”, de Anelise Domingues da Silva. Do ano de 2020, a Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás), sob o título “O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural”, de Thais Alves Marinho.

Dos trabalhos citados acima, somente dois analisam os livros de Gilberto Cotrim, os demais analisam outros autores também. A Dissertação de Mestrado de Fagundes (2020)

analisa livros utilizados em uma escola estadual de Goiânia e se preocupa com a forma como grupos subalternizados são representados nos LDH de Gilberto Cotrim ao utilizar a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Ela utiliza três livros para o Ensino Médio. Ainda, a Dissertação de Mestrado de Silveira (2018) faz uma análise da forma como o autor trabalha a História da África em seus manuais e também utiliza livros didáticos direcionados para o Ensino Médio.

São os dois trabalhos que mais se relacionam com nossa pesquisa também. Não só por analisarem manuais de Cotrim, mas também por suas preocupações sobre como a questão étnica é representada nesses manuais, o que também faz parte da presente investigação. O que diferencia estes trabalhos de nossa pesquisa está na questão de gênero, que será tratada nas análises do último capítulo da presente Dissertação.

É evidente a importância como documento dos manuais deste autor, pois, como já mencionado, é um autor de livros didáticos com larga experiência no mercado editorial e também um dos autores de livros didáticos de História mais requisitados, como veremos no próximo tópico.

3.1.1 Sobre o autor e suas coleções para o Ensino Médio

Gilberto Cotrim é um autor de livros didáticos de longa data. Nasceu em São Paulo, no dia 5 de março de 1955. Possui uma ampla formação, diria que uma formação interdisciplinar, pois é graduado em História pela Universidade de São Paulo (USP), tem Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, cursou História da Filosofia na PUC-SP e é também formado em Direito. Dispõe de diversos livros publicados pela Editora Saraiva e, a partir do Guia do Livro Didático, é possível identificar obras publicadas desse autor, desde o ano de 1988, no setor público, embora no mercado privado suas publicações são de antes.

Membro da Associação Brasileira dos autores de livros educativos (ABRALE), o autor participou três vezes da diretoria da associação. No ano de 1992, quando essa instituição foi criada, foi eleito segundo vice-presidente; em 1994, o primeiro vice-presidente; já no ano de 1996, foi o presidente. Segundo o site desta associação, foi o professor Gilberto Cotrim no biênio de 1996 a 1998 que iniciou o *Código de Ética do autor de Obra Educativa* e que foi finalizado pelo professor José Ruy Giovanni Júnior. De acordo com a introdução do Código de Ética:

O escritor de livro educativo tem a função de auxiliar o professor na tarefa de transmitir o saber historicamente acumulado pela sociedade, procedendo à democratização do conhecimento elaborado, bem como de abrir a possibilidade de crítica dessa herança e de criação de novos saberes por parte dos educandos. Para tanto, o autor deve dominar adequadamente o conhecimento de sua área de interesse, informar-se sobre as conquistas da pedagogia contemporânea e inserir-se de forma consciente e crítica no contexto histórico-social do seu tempo. Essas exigências visam a garantir a qualidade e eficácia da obra, bem como o reconhecimento da dimensão social e política do seu trabalho.¹⁰

Além disso, o Código dispõe de 22 artigos que tratam de princípios éticos, da relação dos autores com sua criação, entre outros aspectos. A criação desta entidade tem como objetivo “a integração dos autores, representar seus interesses quando necessário, defender a dignidade profissional dos autores-educadores e contribuir para a elevação da qualidade do ensino brasileiro”. Segundo a entidade, os livros didáticos têm o objetivo de auxiliar professores e alunos em sala de aula, devido a vários problemas que o ensino brasileiro enfrenta, como a má formação dos professores e também a falta de recursos das escolas:

O motivo que levou a ABRALE a elaborar este Código de Ética é, sobretudo, a busca dos princípios formadores da consciência profissional do autor. Estamos convictos de que o desempenho ético dos profissionais de obras educativas e o devido respeito ao seu trabalho são importantes para a elevação da qualidade do ensino brasileiro e para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

Ainda de acordo com esse código, os autores possuem uma relação com a editora responsável pelo trabalho deles. A criação do código indica a contribuição do professor Gilberto Cotrim com sua construção e também sua participação ativa com a entidade voltada para autores e autoras. A criação da ABRALE veio em consonância com as mudanças que o ensino passou a vivenciar após o retorno da democracia e a criação da Constituição de 1988.

Como já mencionado, a editora que vem publicando os trabalhos do autor, ao longo dos anos, é a Saraiva. No Brasil, as editoras são privadas, como discutido no capítulo anterior, devem seguir programas. Dessa maneira, o autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional (BITTENCOURT, 2004), mas vai além disso.

Como apontado por Bittencourt (2004), o autor de livros didáticos depende do editor, e isso ocorre desde a aceitação da obra. A autoria desses manuais também passou por transformações, pois como produto cultural garante um retorno financeiro, ainda mais em um país em que o Estado assegura a compra e distribuição de livros para escolas públicas

¹⁰ CÓDIGO DE ÉTICA DO AUTOR DE OBRA EDUCATIVA. Abrace, 2022. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/documentos/codigo-de-etica-do-autor-de-obra-educativa/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

(BITTENCOURT, 2004). Essa é uma das razões que fez com que o autor Gilberto Cotrim permanecesse neste mercado.

De acordo com uma entrevista cedida para a dissertação de Mestrado de André Mendes Salles¹¹, Cotrim formou-se em Direito em 1980, mas já trabalhava na Editora Saraiva e fazia História na USP. Assim que se formou, passou a dar aulas e a publicar os primeiros livros. Também passou a dar palestras para professores, fazendo com que ele largasse a Educação Básica e passasse a se dedicar apenas ao mercado editorial. Sobre a produção de livros didáticos, segue um trecho da entrevista:

No início, dedicava meu tempo me preocupando basicamente com o texto. Mas aprendi que o livro não é apenas texto. O livro cada vez mais é um conjunto de vários recursos: mapas, tabelas, fotos, charges, pinturas, textos complementares... E agora sites. Por isto, meu relacionamento com a editora adquiriu um caráter mais amplo, pois agora estou em contato com um leque de profissionais: editores, revisores cartógrafos, pesquisadores iconográficos, pareceristas... (COTRIM, 2011.)

O trecho da entrevista de Cotrim mostra que autores e autoras de livros didáticos não são os responsáveis por toda a elaboração desses manuais, é na realidade um campo muito mais amplo, havendo a necessidade de uma equipe cujas responsabilidades são distribuídas. “A equipe editorial monta a forma do texto, sua estrutura física, sua diagramação, quantidade de caracteres por páginas, reservas de espaço para imagens, além de determinar boxes” (VALÉRIO, 2017, p.248).

Aprender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros (MUNAKATA, 2012). De acordo com Valério (2017), um redator de conteúdo tem limitações claras de seu trabalho, justamente pela existência dessa divisão existente na produção desses manuais, é um ofício, segundo ele, fracionado em sua escrita. “Os autores ficam com capítulos específicos e temáticas próprias” (VALÉRIO, 2017, p.248), além de comprovar que o papel de autor de uma obra didática tem se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pelo fabricante do livro (BITTENCOURT, 2004).

A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro. (MUNAKATA, 2012, p.184)

¹¹ Este historiador realizou um estudo comparativo, no qual analisou livros didáticos dos anos 80, 90 e 2000 sobre a Guerra do Paraguai de autores e autoras como Nelson Piletti, Joana Neves, Elza Nada e Gilberto Cotrim. Sua Dissertação de Mestrado foi intitulada “A Guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo”.

“Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria” (MUNAKATA, 2012, p.184). De acordo com Munakata (2012), trata-se de um produto destinado a um mercado específico, cujo livro didático deve se adequar a ele, que é a escola. “Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediado pela sua materialidade” (MUNAKATA, 2012, p.185).

Segundo Salles (2011), o livro deixa de ser um manual em si e passa a se tornar um conjunto de recursos que ele oferece. A preocupação com a materialidade passa a existir e vai além do texto. Ainda na entrevista que Salles (2011) realiza em sua Dissertação, ele pergunta o que influencia Cotrim escrever manuais, e a resposta cedida relaciona-se ao saber histórico escolar, como mostra o trecho a seguir:

Meus livros têm como base de seu conteúdo o chamado saber histórico escolar. Este saber histórico se produz pela confluência de uma série de vetores como, por exemplo: os conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais de ensino, a tradição e a inovação do ensino praticado nas escolas, as pesquisas desenvolvidas nas universidades, as discussões veiculadas na mídia etc. Tudo isto pode integrar o saber histórico escolar e, por sua vez, pode ser conteúdo do livro didático de História. (COTRIM, 2011)

A partir desses pequenos trechos da entrevista, fica claro que para o autor a construção de um livro didático é ampla, como mostram também as adaptações nos livros, quando o autor diz: “O livro cada vez mais é um conjunto de vários recursos” ao citar os recursos que recorreu ao longo das modificações em seus manuais. A preocupação de antes era apenas com o texto, mas, por se tratar de um produto cultural, foram mudanças de acordo com o mercado do LD, afinal é um produto do mundo da edição.

O trecho evidencia que o autor também acompanha debates acadêmicos na tentativa de manter os manuais atualizados dentro dos pressupostos teóricos. Ou seja, ser autor de livros didáticos nos dias atuais implica em estar atualizado com os debates realizados no ensino, acompanhar as mudanças de uma geração, o que também fica claro na entrevista do autor quando este menciona as mudanças que foi realizando em seus manuais.

A autoria de LD também requer uma questão polêmica, que se trata do fato de o autor não construir o livro sozinho. Existe uma relação com a edição desses manuais, além de dispor de participações de outros intelectuais presentes em textos destes manuais. “O que ainda existe é uma autoria relativa e parcial” (VALÉRIO, 2017, p.248), e isso também se evidencia nos trechos da entrevista de Cotrim.

O que define a autoria de livros didáticos nos dias atuais, então, são as leis de autoria e também a parcialidade presente na construção desses manuais. Isso faz de Cotrim um dos autores com mais demanda dessa área. O recorte temporal do presente trabalho é de 2010 a

2020 e nesse período é possível ver através dos Guias do livro didático que o autor possui publicações no Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) do ano de 2008.

Esse foi o primeiro ano em que o Ensino Médio passou a ter livros didáticos distribuídos pelo MEC. Neste ano o Guia foi direcionado para História e Química e, no ano de 2009, para as demais áreas, como Biologia, Física, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. A obra didática de Gilberto Cotrim é um volume único nomeado de "História Global Brasil e Geral", com 608 páginas e 15 capítulos contando com o livro do professor e o livro do aluno. Através dos 2012, 2015 e 2018, também foi possível ver que o autor publicou coleções de livros didáticos direcionados para o Ensino Médio, um livro para cada ano e todos sob o título de "História Global Brasil e Geral", através da editora Saraiva, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2 – Livros didáticos no PNLD do autor Gilberto Cotrim

Título da obra	Editora	PNLD/PNLEM	Ensino
História Global Brasil e Geral	Saraiva	Volume único PNLEM-2008,2009 e 2010	1°,2° e 3° Ano do Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2012, 2013 e 2014	1°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2012, 2013 e 2014	2°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2012, 2013 e 2014	3°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2015, 2016 e 2017	1°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2015, 2016 e 2017	2°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2015, 2016 e 2017	3°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2018, 2019 e 2020	1°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2018, 2019 e 2020	2°ano- Ensino Médio
História Global Brasil e Geral	Saraiva	PNLD-2018, 2019 e 2020	3°ano- Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Embora, como já mencionado, seja possível encontrar obras didáticas do autor através do Guia do livro didático desde 1988 para os anos finais do Ensino Fundamental, o Governo Federal junto ao MEC só vai adquirir livros didáticos para o Ensino Médio após o PNLEM 2008, possibilitando ver quais as obras didáticas que foram consideradas como as melhores indicadas, dentre elas a do referido autor. Até o ano 2009, o Guia chamava-se PNLEM, após, passam a estar inclusos como PNLD- Ensino Médio ou Ensino Fundamental.

De acordo com os dados estatísticos do FNDE, os livros didáticos de Gilberto Cotrim estão sempre entre as coleções mais distribuídas. No PNLD de 2008, os dados apontam um investimento de R\$ 221.540.849,41 em manuais de História e Química, mas, ao contrário dos dados posteriores, não fica claro quanto foi adquirido por área, e isso só foi possível de entender posteriormente.

Houve uma reposição desses livros nos anos seguintes a 2008, sendo possível verificar de forma mais detalhada o quanto foi investido a partir de 2010. Os dados do PNLEM 2008

aparecem em um documento sob o título de “PNLD Ensino Médio - Dados estatísticos anteriores (2004 a 2010)”¹². No PNLD de 2010, os dados apontam um investimento de 117 milhões de reais apenas no Ensino Médio. A editora em que o referido autor realiza suas publicações foi a segunda que mais vendeu manuais neste ano, totalizando um valor total de R\$ 29.575.044,44¹³, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3- Dados estatísticos anteriores (2004 a 2010)

Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)
Ensino Médio

Ano de aquisição	Ano do PNLEM (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Livros	Investimento*	Atendimento
2004	PNLEM 2005	1.304.477	5.392	2.705.048	47.273.737,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos do 1º ano - Norte e Nordeste
2005	PNLEM 2006	7.012.619	13.253	12.581.620	143.834.244,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos dos 3 anos, em todo o país.
2006	PNLEM 2007	6.896.659	15.570	9.175.439	124.275.397,18	Livros de Biologia para todos os alunos e reposição dos livros de Português e Matemática nos 3 anos.
2007	PNLEM 2008	7.141.943	15.273	18.248.846	221.540.849,41	Livros de História e Química para todos os alunos e reposição dos livros de Português, Matemática e Biologia nos 3 anos
2008	PNLEM 2009	7.249.774	17.276	43.108.350	504.675.101,27	Livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia para todos os alunos e reposição dos livros de História e Química nos 3 anos.
2009	PNLD EM 2010	7.630.803	17.830	11.189.592	137.563.421,71	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, história, química, física e geografia.
2010	PNLD EM 2011	7.669.604	17.658	17.025.196	184.801.877,52	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, história, química, física e geografia.

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.

Fonte: FNDE, 2010.

Das aquisições por área para o Ensino Médio¹⁴, o “História Global Brasil e Geral-volume único” foi o mais distribuído para os alunos, sendo 315.404 manuais, o segundo é o “História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, com 208.988 manuais, e o terceiro livro didático com maior número de distribuição foi o “História Volume único”, com 149.057 exemplares. Isso faz do autor Gilberto Cotrim o autor com maior número de distribuições deste PNLD. Lembrando que, em cada PNLD, os livros didáticos têm uma durabilidade de três anos.

¹² Dados do FNDE de 2008 - Valores de aquisição por Editora - Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 ago. 2022.

¹³ Dados do FNDE de 2008 - Valores de aquisição por Editora - Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 ago. 2022.

¹⁴ Dados do FNDE de 2010 - Valores de aquisição por Título - Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 ago. 2022.

A respeito dos dados do PNLD de 2012, o FNDE¹⁵ possui as informações do Ensino Médio e EJA juntos. Dentre os livros mais distribuídos por componente curricular, os da coleção “História Global Brasil e Geral”, de Cotrim, aparecem entre os livros mais distribuídos, com uma quantidade de 1.891.492 livros distribuídos, em seguida vem a coleção de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, pela editora Moderna, com 1.289.890 manuais distribuídos. Todas as demais coleções fizeram números abaixo da segunda coleção mais distribuída. O governo fez um investimento de R\$720,7 milhões, isso apenas no Ensino Médio regular, atendendo 7.981.590 alunos e beneficiando 18.862 escolas do país.

Já no PNLD 2015¹⁶, no componente curricular História, a coleção “História Global Brasil e Geral”, do Gilberto Cotrim, é a segunda mais distribuída com um total de 997.744 livros, ficando atrás apenas da coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Jr, que teve um total de 1.385.765 livros de sua coleção distribuídos pelo país. Os dados encontrados foram os mais organizados, quando comparados com o PNLD de 2018 por exemplo, pois se encontravam em um documento intitulado de “PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular”, o que facilitou no entendimento de quais coleções foram as mais vendidas. Foram distribuídos 111.041.941,71 manuais pelo país, contabilizando apenas o Ensino Médio, como mostra o quadro abaixo:

Figura 1- PNLD 2015

Ano do PNLD	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)		Atendimento
				Aquisição	Distribuição	
PNLD 2015	47.225	10.764.129	25.454.102	173.222.891,86	30.677.077,02	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
	58.180	1.950.211	3.609.379	22.178.101,43	10.289.895,22	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (Educação do Campo)
	51.762	10.774.512	27.605.870	192.661.598,51	34.641.441,68	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
	119.345	23.488.852	56.669.351	388.062.591,80	75.608.413,92	Subtotal: Ensino Fundamental
	19.363	7.112.492	87.622.022	787.905.386,58	111.041.941,71	Ensino Médio: 1ª a 3ª série
	123.947	30.601.344	144.291.373	1.175.967.978,38	186.650.355,63	Total do PNLD 2015

Fonte: FNDE, 2015.

¹⁵ Dados do FNDE - PNLD 2012 - Valores de aquisição por Título - Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 ago. 2022.

¹⁶ Dados do FNDE - PNLD 2015 - Valores de aquisição por Título - Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Sobre os dados estatísticos do PNLD 2018¹⁷, estes aparecem menos organizados que nos anos anteriores e por essa razão foram mais difíceis de encontrar. Os livros distribuídos no Ensino fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio aparecem todos juntos, e todas as áreas juntas também, o que foi inicialmente confuso. Foi possível identificar os valores de aquisição por título da área de História somando os valores por volume, do livro do aluno que é classificado nas tabelas com a letra "L". Neste PNLD, os livros o Governo Federal fez um investimento de 89.381.588 exemplares, como mostra o quadro abaixo:

Figura 2- PNLD 2018

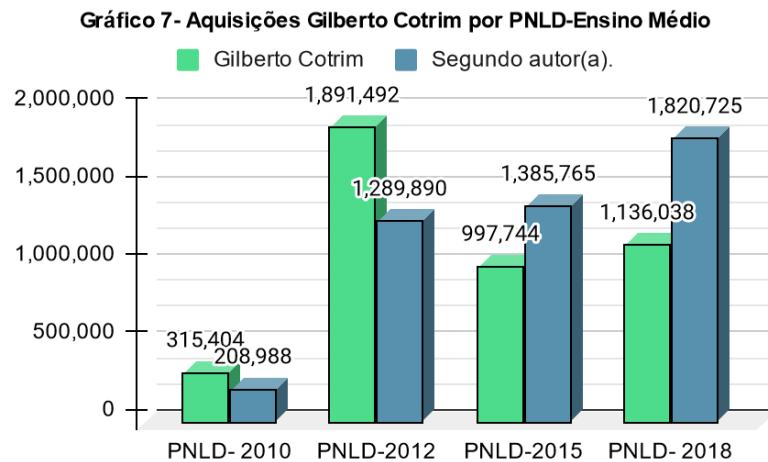
Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2018	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
	Total do PNLD 2018	117.566	31.137.679	153.899.147	1.467.232.112,09

Fonte: FNDE, 2018.

Para saber qual foi a coleção mais distribuída em meio aos dados, os livros aparecem com volume 1, 2 e 3, ou seja, um para o primeiro ano, outro para o segundo ano e o de número três para o terceiro ano do Ensino Médio. O “L” para alunos e o “M” livro para professores. Foi somada a tiragem de livros identificados como “L” de cada coleção, e, assim, foi possível compreender qual das coleções de História foram mais distribuídas para alunos

A primeira coleção foi a “História Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, com uma tiragem total de 1.794.357 manuais distribuídos pela editora FTD Educação. A coleção “História Global, Brasil e Geral”, do Gilberto Cotrim, foi a segunda coleção, com um total de 1.119.912 manuais distribuídos entre os primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Todas as outras coleções ficaram com números abaixo dessas duas. No gráfico abaixo, é possível visualizar que, em cada PNLD mencionado aqui, o autor possui um grande número de tiragens no Ensino Médio:

¹⁷ Dados do FNDE - PNLD 2018 - Valores de aquisição por Título - Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 ago. 2022.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Isso nos possibilita entender que Gilberto Cotrim é um dos autores que estão entre os mais requisitados para o uso em sala de aula, por possuir um número alto de livros distribuídos em cada PNLD em que suas coleções ou são a primeira mais distribuída, como nos anos de 2010 e 2012, ou é a segunda, de acordo com os dados de 2015 e 2018.

3.1.2 Materialidade dos livros do Gilberto Cotrim

Como já mencionado, as coletâneas didáticas não são realizadas inteiramente pelo autor da obra. Mesmo Gilberto Cotrim, na entrevista concedida na Dissertação de Mestrado de Salles (2011), evidencia isso. Existe uma equipe editorial que é responsável pela montagem da forma do texto, paginação, imagens e também os boxes, entre outras características presentes nesses manuais. De acordo com Valério (2017, p.250):

[...] apesar de muitas vezes alguns autores aparecerem na capa da obra e nas referências, na maior parte das vezes eles são redatores de conteúdo específicos, mas que por sua posição acadêmica, ou profissional, serão colocados como autores a fim de dar mais credibilidade à obra.

Na construção desses livros, interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais (BITTENCOURT, 2006, p. 71 apud VALÉRIO, 2017, p.249). No entanto, por Gilberto Cotrim ser um autor de credibilidade e seus manuais obterem números expressivos de distribuição, é que seus livros são documentos a serem analisados.

Como mencionado na introdução, os livros didáticos que fazem parte do *corpus* documental da presente pesquisa são no total de 11 LD. Seis deles são parcerias com outros três

professores e fazem parte da mudança estabelecida na BNCC. A materialidade dos manuais está presente após este tópico, pois neste buscamos priorizar os livros de Gilberto Cotrim, porque ele foi o foco do capítulo dois e também os livros do PNLD 2020 foram analisados separadamente devido à conjuntura em que vieram.

O primeiro livro é do PNLD 2012, 2013 e 2014. O segundo, terceiro e quarto livros são do PNLD 2015, 2016 e 2017, uma coleção completa e direcionada para o Ensino Médio. Todos são livros do tipo “L”, ou seja, direcionados aos estudantes. No quadro abaixo, seguem mais informações sobre os livros:

Quadro 4 - Informações sobre livros didáticos

Ano do PNLD	Edição	Ensino	Unidade	Capítulos	Páginas
2012, 2013, 2014	1º	1º E.M	7	21	320
2015, 2016, 2017	2º	1º E.M	7	22	288
2015, 2016, 2017	2º	2º E.M	4	22	288
2015, 2016, 2017	2º	3º E.M	4	22	272

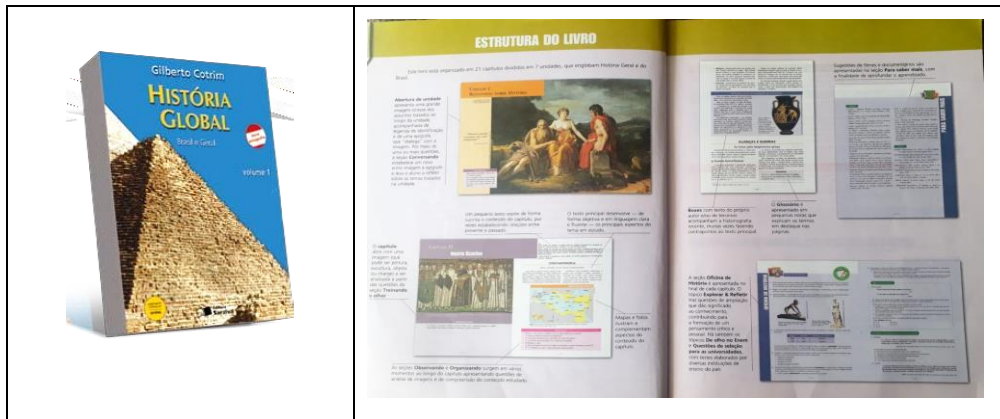
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao manusear o livro do PNLD 2012, 2013, 2014, há as informações da equipe editorial e o recado do autor apresentando o livro. Antes de chegar no sumário, mostra-se a “Estrutura do Livro”, explicando cada parte do livro. São 7 unidades¹⁸ e 21 capítulos¹⁹ neste manual. Abaixo seguem duas imagens, uma da capa e a outra com as páginas onde há explicações sobre a estrutura do manual:

¹⁸ I - Refletindo sobre História; II - Pré-História; III - As primeiras civilizações; IV - Antiguidade Clássica; V - Bizâncio, Islã e povos africanos; VI - Idade Média Ocidental; VII - Idade Moderna: o mundo nos séculos XV e XVI;

¹⁹ 1 - Tempo e História; 2 - Origem Humana; 3 - As primeiras sociedades; 4 - Primeiros povos da América; 5 - Povos da Mesopotâmia; 6 - Egípcios; 7 - Hebreus; 8 - Gregos; 9 - Romanos; 10 - Império Bizantino; 11 - Mundo Islâmico; 12 - Povos Africanos; 13 - Reinos germânicos e Império Carolíngio; 14 - Feudalismo; 15 - Igreja e Cultura Medieval; 16 - Século finais da Idade Média; 17 - Renascimento Cultural; 18 - Reformas religiosas; 19 - Expansão europeia e conquista da América; 20 - O impacto da conquista da América; 21 - Mercantilismo e Sistema Colonial.

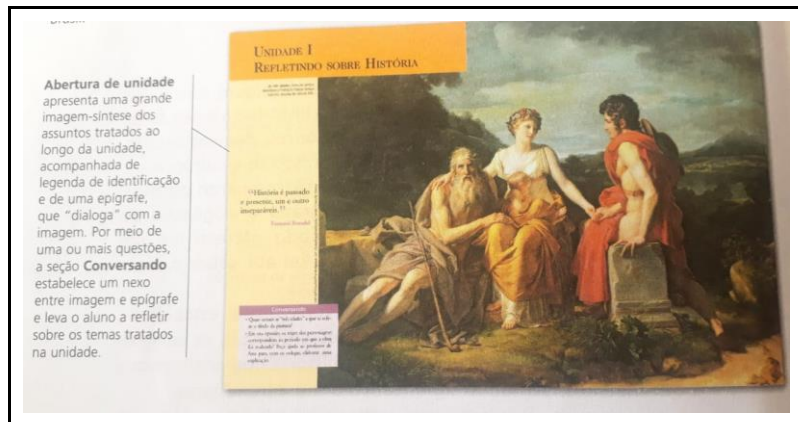
Imagens 1 e 2 - Capa do livro, Estrutura do livro



Fonte: Imagem 1- Guia do livro didático, 2012. Fonte: Imagem 2: Acervo pessoal, 2022.

Sobre a estrutura deste manual, antes dos capítulos, há a “Abertura de unidade”, com uma imagem representando o tema de abertura da unidade, com uma legenda identificando a pintura ou fotografia. Também apresenta uma seção intitulada de “Conversando”, com reflexões sobre os temas das unidades, como mostra a imagem abaixo:

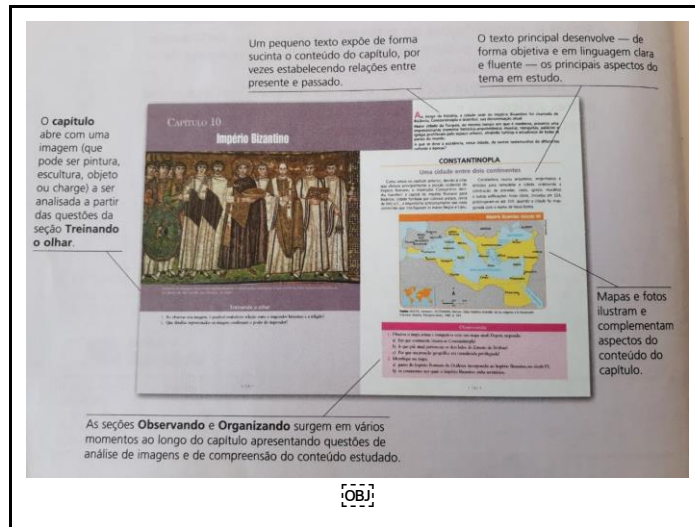
Imagem 3 - Abertura da unidade



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Já no “capítulo”, há sempre uma imagem relacionada ao conteúdo, que, de acordo com o encontrado no manual, “pode ser pintura, escultura, objeto ou charge”. Há uma seção chamada “Treinando o olhar”, que vem acompanhada de uma ou mais questões para serem analisadas. Também há duas outras seções, uma intitulada como “Observando” e a outra “Organizando”, que aparecem em vários momentos dos capítulos com o objetivo de analisar imagens e compreender o conteúdo. Além disso, há uma preocupação de explicar a utilização de fotos, mapas e até dos textos, como mostra a imagem abaixo:

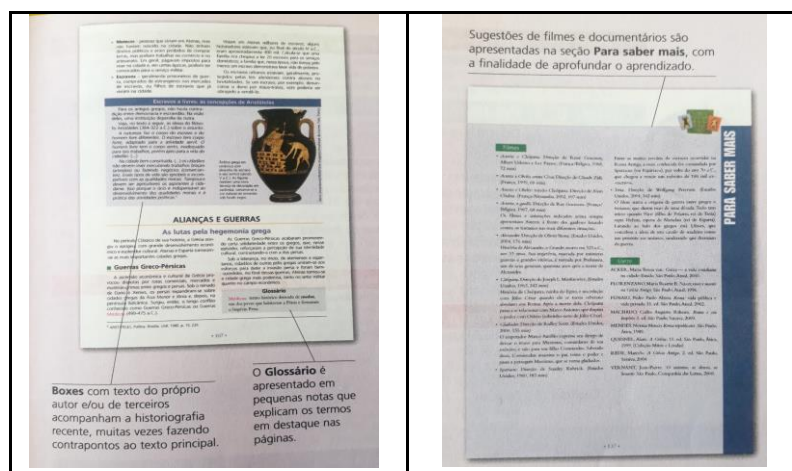
Imagem 4 - Capítulo



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Os “boxes”, com textos de historiadores, ou também do autor, de acordo com a explicação oferecida, servem como “contraponto ao texto principal”, já o “Glossário” constitui-se em “notas” para explicar termos e palavras. Há o “Para saber mais”, com informações diversas, com o objetivo de “aprofundar o aprendizado”. Por fim, o “Oficina de História”, localizado sempre ao final de cada capítulo com dois tópicos diferentes, um é “Explorar e Refletir” com questões reflexivas, o outro é “De olho no ENEM” e “Questões de seleção para as universidades”, com perguntas deste exame e de instituições universitárias, o que mostra uma preocupação com a preparação e entrada desses alunos na universidade. Abaixo seguem imagens de cada seção mencionada:

Imagens 5 e 6 - Boxes, Glossário

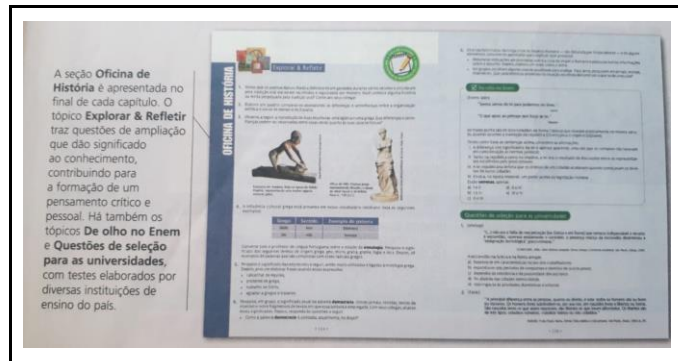


Boxes com texto do próprio autor e/ou de terceiros acompanham a historiografia recente, muitas vezes fazendo contrapontos ao texto principal.

O Glossário é apresentado em pequenas notas que explicam os termos em destaque nas páginas.

Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Imagem 7- Oficina de História



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Este livro inicia com alguns conceitos da História, como a questão temporal, as medições do tempo em diferentes culturas, explicações sobre fontes históricas, o trabalho do historiador e até críticas com a questão da periodização tradicional. Após a unidade um, nota-se que a divisão está dentro do modelo quadripartite do ensino, iniciando neste livro com a Pré-História e finalizando na chamada Idade Moderna.

A respeito dos livros do PNL D 2015, 2016, 2017, pelo fato de adquirirmos a coleção inteira direcionada para os primeiros, segundos e terceiros anos, foi perceptível observar que os manuais seguem esse modelo. O primeiro livro possui 7 unidades²⁰ e 22 capítulos²¹, iniciando a unidade da mesma maneira que a edição de 2012, explicando conceitos importantes sobre documentos e a História, isso especificamente no livro do primeiro ano. As unidades também mudam de nome, por exemplo, a “unidade 2”, que na edição anterior era “Pré-História”, na edição de 2015 passa ser intitulada de “Origens e Culturas”.

Sobre o livro utilizado do segundo ano do Ensino Médio, este possui 4 unidades²² e 22 capítulos²³. Dos manuais do Gilberto Cotrim, são os que mais possuem imagens analisadas no

²⁰ Unidade 1 - Refletindo sobre História; Unidade 2 - Origens e Culturas; Origem humana; Unidade 3 - As primeiras civilizações; Unidade 4 - Gregos e Romanos Antigos; Unidade 5 - Bizâncio, Islã e Povos Africanos; Unidade 6 - Ocidente Medieval; Unidade 7 - Faces do Mundo Moderno.

²¹ 1- Origem humana; 2 - As primeiras sociedades; 3 - Primeiros povos da América; 4 - Povos da Mesopotâmia; 5 - África: 6 - Egípcios e Reino de Cuxe; 7 - Hebreus, fenícios e persas; 8 - Povos da China e da Índia; 9 - Gregos; 10 - Romanos; 11 - Império Bizantino; 12 - Mundo islâmico; 13 - Povos africanos; 14 - Germânicos e Império Carolíngio; 15 - Feudalismo; 16 - Igreja e cultura medieval; 17 - Séculos finais da Idade Média; 18 - Renascimento cultural; 19 - Reformas religiosas; 20 - Expansão europeia e conquista da América; 21 - O impacto da conquista da América; 22 - Mercantilismo e sistema colonial.

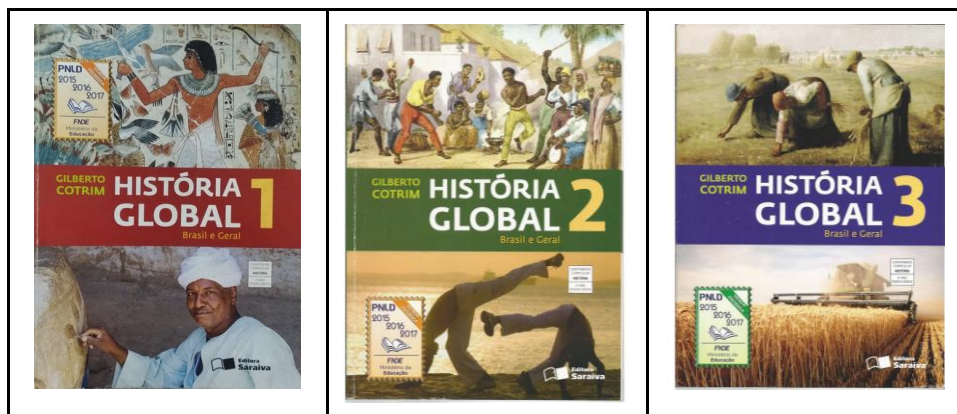
²² Unidade 1 - Brasil Colônia; Unidade 2 - O Súdito luta por cidadania; Unidade 3 - Do liberalismo ao imperialismo; Unidade 4 - Brasil Império.

²³ 1 - Início da colonização; 2 - Estado e religião; 3 - Economia colonial: o açúcar; 4 - Escravidão e resistência; 5 - Domínio espanhol e Brasil holandês; 6 - Expansão territorial da colônia; 7 - Economia colonial: mineração; 8 - Antigo Regime e Revolução inglesa; 9 - Iluminismo e despotismo; 10 - Revolução industrial; 11 - Estados Unidos: da colonização à independência; 12 - Revolução Francesa; 13 - Era Napoleônica e Congresso de Viena; 14 - Independências na América espanhola e Haiti; 15 - Rebeliões liberais, nacionalismo e unificação; 16 - Expansão do imperialismo; 17 - América no século XIX; 18 - Independência do Brasil; 19 - Primeiro Reinado (1822-1831); 20 - Período Regencial (1831-1840); 21 - Segundo Reinado (1840-1889); 22 - O fim do Império.

capítulo 3. A respeito do livro utilizado com o terceiro ano do Ensino Médio, este também tem 4 unidades²⁴ e 15 capítulos²⁵.

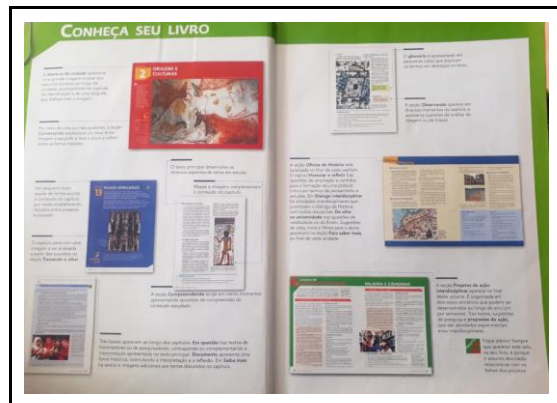
Nos três livros, o autor realiza uma apresentação do livro, mostrando os principais tópicos e seções no “Conheça seu livro”. Abaixo seguem as imagens das capas dos três livros e também a página com a apresentação dos tópicos para o aluno.

Imagens 8, 9 e 10 - Capas



Fonte: Imagens da internet, 2022²⁶.

Imagens 11 - Conheça seu livro



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A respeito da estrutura encontrada nos manuais, assim como no PNL D 2012 há a “Abertura da unidade” com a apresentação desta parte, com uma imagem grande e um pequeno

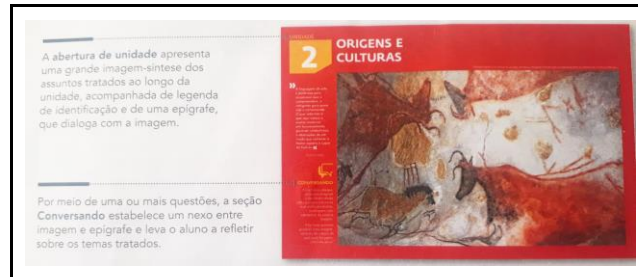
²⁴ Unidade 1 - Século XX, era de incertezas; Unidade 2 - Da República à Era Vargas; Unidade 3 - Mundo Contemporâneo; Unidade 4 - O Brasil nos dias atuais.

²⁵ 1 - Primeira Guerra Mundial; 2 - Revolução Russa; 3 - Crise capitalista e regimes totalitários; 4 - Segunda Guerra Mundial; 5 - A instituição da República; 6 - Sociedade e economia na Primeira República; 7 - Revoltas na Primeira República; 8 - Era Vargas (1930-1945); 9 - Pós-guerra e novos confrontos; 10 - África, Ásia e Oriente Médio; 11 - Socialismo: da revolução à crise; 12 - Desigualdades e globalização; 13 - Período democrático (1946-1964); 14 - Governos militares; 15 - Período democrático atual.

²⁶ Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1966141216-livro-historia-global-brasil-e-geral-1-ano-ensino-medio- JM>. Acesso em: 12 ago. 2022.

texto intitulado de “Conversando” relacionando essa parte e as informações das imagens também:

Imagens 12- Abertura de unidade

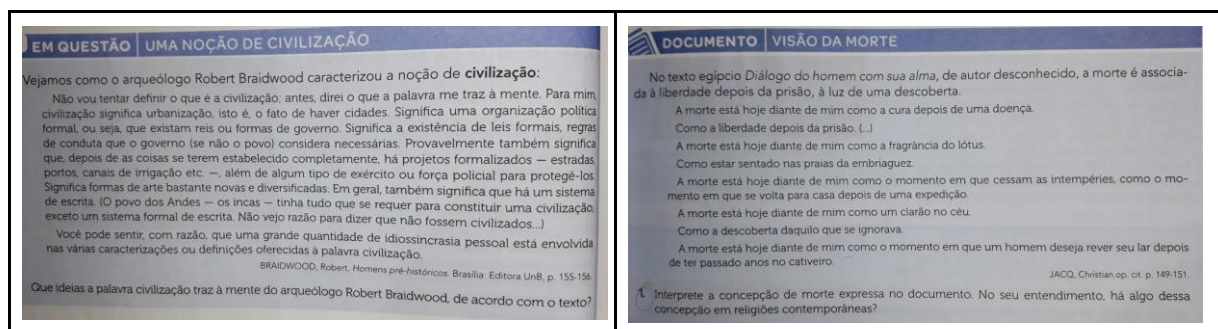


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Há também a seção “Treinando olhar” com questões reflexivas relacionadas à primeira imagem apresentada no início de cada capítulo (Imagem 12), a seção “Compreendendo”, com questões voltadas para os conteúdos, o “Glossário”, com a mesma função que o livro do PNL 2012, a de explicar termos do texto, e o “Observando”, com o objetivo de analisar imagens ou mapas.

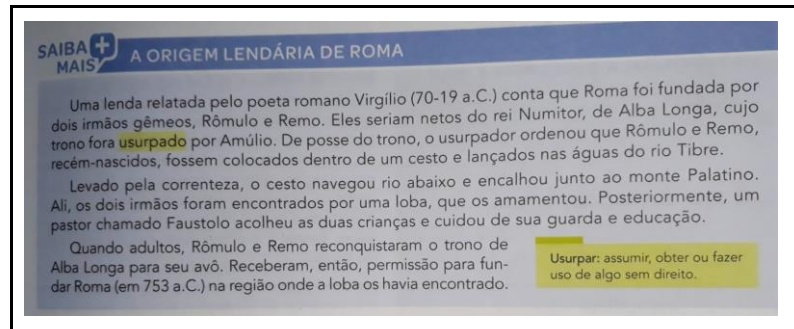
Três boxes aparecem em alguns dos capítulos, que são “Em questão”, com textos de historiadores e historiadoras, os quais, segundo o objetivo relatado, servem para contrapor o texto principal, o “Documento”, com alguma fonte histórica voltada para o conteúdo, e o “Saiba mais”, com textos e imagens adicionais.

Imagens 13 e 14 - Seções dos livros



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Imagem 15 - Seção dos livros

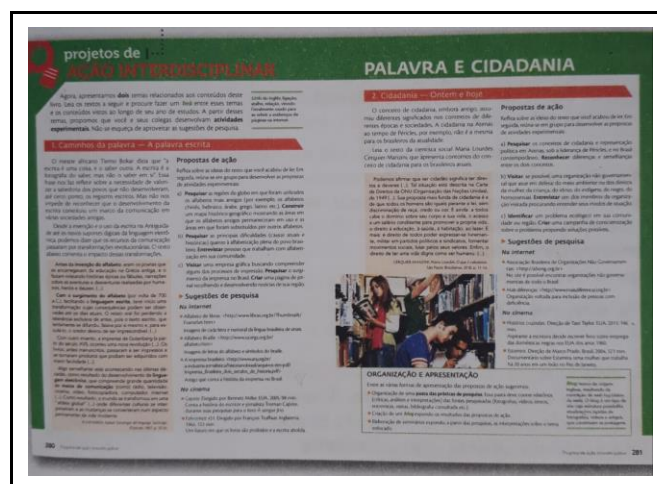


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Neste PNLD do Gilberto Cotrim também permaneceu o “Oficina de História”, com tópicos similares, como o “De olho na Universidade”, com questões de vestibulares e do ENEM, e o tópico “Vivenciar e Refletir”²⁷, que apresenta questões críticas. As novidades são o “Diálogo Interdisciplinar”, com atividades que procuram relacionar a História com as demais áreas do conhecimento, e o “Para Saber mais”, sempre no final de cada unidade, com indicações de filmes, livros e até sites.

Outra mudança observada está ligada ao “Projetos de Ação Interdisciplinar”, que aparece ao final de cada livro. Ao longo dos capítulos, em alguns momentos, há uma “lupa”, indicando estar ligado a essa parte. De acordo com o explicado no “Conheça seu livro”, foi organizado em dois eixos temáticos, com a possibilidade de serem desenvolvidos ao longo do ano, ou seja, é um projeto que dialoga com vários conteúdos destes manuais.

Imagem 16 - Seção dos livros



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A respeito dos manuais do PNLD - 2018, 2019 e 2020, a primeira questão é que são livros direcionados aos professores. Embora o conteúdo de História seja o mesmo, os que conseguimos adquirir para esta pesquisa foram manuais de professores, pois estes se encontram

²⁷ No PNLD 2012, era “Explorar e Refletir”.

disponíveis digitalmente no site da Editora Saraiva²⁸. Esse formato digital possibilitou ver a coleção inteira do autor. Abaixo seguem as capas dos três manuais.

Imagens 17, 18 e 19 - Capas



Fonte: Editora Saraiva, 2018.

Embora o objetivo seja o livro do aluno (tipo “L”), não foi possível encontrar ou mesmo adquirir-los fisicamente. Assim, para realizar a análise dos livros de Cotrim e também examinar a materialidade das obras deste autor, utilizamos estes manuais. A respeito da estrutura, assim como as edições analisadas anteriormente, os três livros contam com a primeira parte de apresentação que apresentam títulos similares, na de 2018 é “Conheça o livro”.

O livro direcionado para o primeiro ano do Ensino Médio possui quatro unidades²⁹ e 18 capítulos³⁰. Assim como nos demais livros do primeiro ano, há explicações sobre os conceitos da História, temporalidade, fontes e nos demais livros não. O livro do segundo ano,

²⁸ Disponível em: PNL D 2018 | Editoras Saraiva e Atual. Acesso em: 01 set. 2022.

²⁹ Unidade 1 - História e Cultura; Unidade 2 - Escrita e Memória; Unidade 3 - Identidade e diversidade; Unidade 4 - Contatos e confrontos.

³⁰ 1 - Refletindo sobre a História; 2 - Primeiros Humanos; 3 - Primeiros povos da América; 4 - Povos da Mesopotâmia; 5 - África: egípcios e cuxitas; 6 - Hebreus Fenícios; 7 - Povos da China e da Índia; 8 - Grécia antiga; 9 - Roma antiga; 10 - Império Bizantino; 11 - Mundo islâmico; 12 - A Europa feudal; 13 - Mundo Cristão; 14 - Renascimentos e Reformas; 15 - Povos Africanos; 16 - Povos da América; 17 - Expansão europeia; 18 - A conquista da América.

quatro unidades³¹ e 20 capítulos³², por fim, o livro do terceiro ano possui também quatro unidades³³ e 15 capítulos³⁴. Também se nota o modelo quadripartite da História nesses manuais.

Quase todos os tópicos e seções deste PNLD são iguais, porém com nomes diferentes dos de 2015: o “Interpretar Fonte” tem a mesma função que o da edição anterior do “Documento”, com o objetivo de analisar fontes históricas, o “Observar o Mapa” tem a mesma função do “Observando” de 2015, “Textos e imagens” incluem textos de historiadores como no “Em questão” de 2015, o “Projeto Temático” tem as mesmas funções de levar pesquisas voltadas para interdisciplinaridade como o “Projetos de ação Interdisciplinar” dos livros anteriores. Os demais tópicos e seções são exatamente os mesmos, como o “Glossário”, “Observando” e o “Oficina de História”, com todos os mesmos adendos do PNLD anterior.

Esses tópicos e seções dos PNLDs caracterizam a materialidade dos manuais de Cotrim. São detalhes que acabam configurando lugares específicos destes manuais a determinados grupos sociais que são focos da nossa pesquisa: entender qual é o conteúdo principal, onde está o boxe das curiosidades, em qual parte desta materialidade se encontram as minorias e a forma como são representados.

3.1.3 Os livros do PNLD 2020

Os seis livros são para professores. Ao analisar a materialidade desses manuais, a primeira dúvida foi com relação à existência do Guia do Livro Didático, já que, ao verificar no site do FNDE, foi possível constatar que não existiu. O PNLD 2020 foi direcionado ao Ensino Fundamental, mas nos dados estatísticos constam os valores distribuídos para o Ensino Médio por área, mas como livros de reposição.

³¹ Unidade 1 - Trabalho e sociedade; Unidade 2 - Súdito e cidadão; Unidade 3 - Liberdade e independência; Unidade 4 - Contatos e confrontos

³² 1 - Mercantilismo e Colonização; 2 - Estado e Religião; 3 - Sociedade açucareira; 4 - Escravidão e resistência; 5 - Holandeses no Brasil; 6 - Expansão territorial; 7 - Sociedade Mineradora ; 8 - Antigo Regime e Iluminismo; 9 - Inglaterra e Revolução Industrial; 10 - Formação dos Estados Unidos; 11 - Revolução Francesa e Era Napoleônica; 12 - Independências na América Latina; 13 - Independência do Brasil; 14 - Primeiro Reinado; 15 - Período Regencial; 16 - Segundo Reinado; 17 - Crise do Império; 18 - Europa no século XIX; 19 - Imperialismo na África e na Ásia; 20 - América no século XIX.

³³ Unidade 1 - Coesão e coerção; Unidade 2 - República e sociedade; Unidade 3 - Globalização e Meio Ambiente; Unidade 4 - Democracia e movimentos sociais.

³⁴ 1 - Primeira guerra mundial; 2 - Revolução Russa; 3 - Abalo capitalista e Regimes Totalitários; 4 - Segunda Guerra Mundial; 5 - A Instituição da República; 6 - República Oligárquica; 7 - Revoltas da Primeira República; 8 - Era Vargas; 9 - Pós-Guerra e novos confrontos; 10 - África, Ásia e Oriente Médio; 11 - Socialismo da Revolução a Crise; 12 - Desigualdades e Globalização; 13 - O Brasil democrático; 14 - Governos Militares; 15 - O Brasil contemporâneo.

De acordo com os Valores de Aquisição por Título, foram repostos livros do tipo “L” para os segundos e terceiros anos. Os dados estatísticos indicam que a coleção “História Sociedade e Cidadania” distribuiu 348.026 manuais, sendo a mais distribuída, já a segunda foi a do autor Gilberto Cotrim, com 214.940 livros distribuídos. As demais coleções fizeram menos distribuições que esses dois autores, o que faz de Cotrim e Alfredo Boulos Júnior os autores mais requisitados até 2020.

Com as mudanças na BNCC e a Reforma do Ensino Médio, os manuais precisaram passar por uma adequação. A primeira mudança observada é que não existem mais livros divididos por área do ensino. Cada livro está estruturado de acordo com temas e problematizações das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que estão presentes na BNCC. Abaixo seguem as capas dos manuais, com seus respectivos temas:

Imagens 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 - Capas



Fonte: Editora Moderna, 2020.



Fonte: Editora Moderna, 2020.

Todas as áreas das Ciências Humanas estão incluídas em um só manual, então não há apenas um autor, nestes, aparecem quatro de áreas distintas, dentre eles e elas o Gilberto Cotrim. Os conteúdos são os mesmos para ambos, porém são livros que exercem a função de mediação

entre o conteúdo da disciplina acadêmica e os modos de ensinar o conhecimento na escola. Nas primeiras páginas, após a apresentação do livro e o sumário, há as “Orientações Gerais” explicando vários pontos dessa mudança, citando a BNCC para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e explicações sobre as Unidades.

Partindo para a materialidade desses manuais, o primeiro aspecto é que são seis livros que serão utilizados do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, e não há gradação. Isso deve ser combinado com o grupo de professores da área das Ciências Humanas, o que, de acordo com as orientações, dará “autonomia a esses educadores para definir como, e em que momentos os conteúdos oferecidos serão trabalhados com os estudantes”.

Os seis livros compõem a mesma organização. Há a “Abertura”, localizada no início de cada livro, com explicações do desenvolvimento de cada seção. Sobre as seções e tópicos, há a “situação-problema” e “práticas de pesquisa”, que, de acordo com a explicação, estão relacionadas ao universo do estudante e aparecem através do “Pesquisa em foco”. Esse tópico explica metodologias, objetivos e competências para os alunos, relacionando-os com a BNCC. O “Entre Saberes” constrói uma relação com os diversos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos conteúdos.

O “Contraponto” é uma seção com o objetivo de apresentar contrapontos “a versões consolidadas”. O “Oficina”, localizado no final de cada parte do livro, tem como objetivos a exploração e ampliação dos conteúdos principais. Ao longo dos manuais, é possível encontrar boxes com “Foco no texto” e “Foco na imagem”, sempre relacionados ao conteúdo principal com o objetivo de análise e compreensão. No “Boxe Simples” aparecem informações complementares e, assim como nos manuais de História de Cotrim, há o “Glossário” para explicar termos presentes nos textos e o “Explorando fontes”. Abaixo seguem imagens de alguns dos principais tópicos.

Imagem 27 - Principais tópicos

Mediação sugerida
História

CAMINHOS DA CIÊNCIA

CG1, CG2, CG4, CG6, CG7; CE1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS105, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS200); CE3 (EM13CHS304); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS504).

Como visto na abertura desta Unidade, a dúvida permeia o processo científico. O termo "ciência" vem do latim *scientia*, que significa "conhecimento". Assim, como ponto de partida, podemos definir ciência como o campo da atividade humana que se dedica à construção de um conhecimento sistemático e seguro a respeito dos fenômenos do mundo. Por que dissemos "sistemático e seguro"? A palavra "conhecimento" pode ser usada tanto no sentido amplo, como percepção ou consciência de algo, quanto no sentido estrito, como consciência do que algo realmente é, alcançada de maneira sólida e bem fundamentada. Este último é o tipo de saber que interessa à ciência. Os gregos o chamavam de *epistémé*. Foi a partir desse termo que a investigação sobre o conhecimento obtido pela ciência tornou-se conhecida como **epistemologia** ou **epistemologia científica**, ramo da filosofia da ciência.

Primeiramente, é preciso destacar que o que entendemos hoje por ciência tem uma história relativamente recente. Até o século XVII, os saberes científico e filosófico estavam integrados de tal forma que o conhecimento produzido por diferentes pensadores não fazia distinção entre eles. Foi apenas a partir da modernidade que passou a predominar a separação e a especialização dos saberes. A seguir, vamos acompanhar alguns aspectos importantes nessa transição da mentalidade contemplativa, que predominou nas sociedades antigas e medievais, para a mentalidade operativa, para o racionalismo, que busca controlar e ordenar o mundo, com uma visão centrada nos seres humanos, e estes separados da natureza, a partir da modernidade.

Foco na imagem CE1 (EM13CHS109). Não escreva no livro.

Que elementos presentes na pintura ao lado indicam que a pessoa retratada é um astrônomo? Pesquise como um astrônomo constrói seu conhecimento.

Foco no texto CE1 (EM13CHS101). Não escreva no livro.

1. Na sua opinião, a existência social condiciona nossa consciência ou nossa consciência constrói a existência social? Justifique.
2. Reúna-se com os colegas e pesquisem sobre situações (históricas ou pessoais) em que:
 - a) a prevalência da consciência individual possa significar (ou significou) uma ameaça à coletividade;
 - b) a prevalência da consciência coletiva possa implicar (ou implicou) a impossibilidade de busca da felicidade por um indivíduo ou minoria.

Fonte: Editora Moderna, 2022.

Imagem 28 - Área indicada

Contraponto CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS106); CE2 (EM13CHS200); CE5 (EM13CHS501).

Mediação sugerida
História

Filosofia ou filosofias?

A filosofia como a entendemos hoje, segundo muitos historiadores e filósofos, teria nascido na Grécia Antiga. Contudo, cada vez mais essa hipótese tem sido discutida. Filósofos não europeus, principalmente africanos, chamam a atenção para o fato de a Grécia na Antiguidade não ser uma região homogênea, e sim formada por muitas colônias e muitos povos. Além disso, a circulação desses povos em diferentes localidades próximas ao Mediterrâneo era muito intensa, produzindo trocas culturais significativas. Também devemos nos perguntar se os povos do Oriente, da Ásia e da América pré-colombiana não teriam elaborado suas próprias formas de filosofia. Leia os textos a seguir, que expressam diferentes pontos de vista, e reflita sobre o assunto.

Texto I
A Filosofia é grega

A Filosofia, entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego.

[...]

Em outras palavras, Filosofia é um modo de pensar e exprimir os pensamentos que surgiu especificamente com os gregos e que, por razões históricas e políticas, tornou-se, depois, o modo de pensar e de se exprimir predominante da chamada cultura europeia ocidental da qual, em decorrência da colonização portuguesa do Brasil, nós também participamos. Através da Filosofia, os gregos instituíram para o Ocidente europeu as bases e os princípios fundamentais do que chamamos razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica, arte.

CHAUÍ, Marilena. *Convênio à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. p. 20-21.

Mundo grego dos séculos VIII a.C. a VI a.C.

Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas Historique de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992. p. 46.

Fonte: Editora Moderna, 2022.

Em todos os manuais, há a “Mediação sugerida” e abaixo complementa-se uma das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O livro didático com o tema *Ciência, Cultura e Sociedade* possui quatro unidades³⁵ e 16 capítulos³⁶. O livro *População, Territórios e*

³⁵ Unidade 1 - Saber é poder; Unidade 2 - O domínio da cultura; Unidade 3 - Estrutura da Sociedade; Unidade 4 - Sociedade, tempo e espaço.

³⁶ O conhecimento; Desenvolvimento da consciência; Caminhos da Ciência; Ciência e Sociedade; De onde viemos?; Natureza e Cultura; Diversidade e Multiculturalismo; Etnocentrismo e Alteridade; Organização Social

Fronteiras possui quatro unidades³⁷ e 15 capítulos³⁸. O livro *Sociedade e Meio Ambiente* possui 4 unidades³⁹ e 16 capítulos⁴⁰. No livro *Ética e Cidadania*, há quatro⁴¹ unidades e 16 capítulos⁴². O livro *Estado Poder e democracia* também possui quatro unidades⁴³ e 18 capítulos⁴⁴. Por fim, o livro *Trabalho e Transformação Social* também conta com quatro unidades⁴⁵ e 16 capítulos⁴⁶.

Essas são algumas das características presentes na materialidade desses manuais, que desafiam ótica disciplinar, já que se propõem trabalhar de forma interdisciplinar as temáticas

e Cooperação; Por que vivemos em sociedade?; A Estratificação Social; Estratificação Social e desigualdade no Brasil; As diferentes visões de tempo; Tempo Geológico e Tempo Social; A Ocupação do Espaço e a Produção do Território; As técnicas e as tecnologias.

³⁷ Unidade 1 - Território e Poder; Unidade 2 - Fluxos: As dinâmicas populacionais e econômicas e a contemporaneidade; Unidade 3 - Os impactos da globalização; Unidade 4 - Revoluções na indústria e nas tecnologias.

³⁸ 1 - Territórios, Fronteiras e Territorialidades; 2 - Formação Territorial do Brasil; 3 - Formação e Dinâmica das Cidades; 4 - Urbanização e Seus Problemas; 5 - Capitalismo, Modernidade e a Política Colonial Europeia; Colonização; 6 - Europeia e Acumulação Primitiva; 7 - Neocolonialismo Europeu na África; 8 - Desenvolvimento Capitalista no Brasil: Classe, Raça e Poder; 9 - A Integração Econômica Global; 10 - Globalização e Exclusão Social; 11 - Os Países Emergentes no Cenário Globalizado: o Grupo Brics; 12 - Guerras, Fronteiras e Movimentos Populacionais no Mundo Globalizado; 13 - Pioneirismo Inglês e Industrialização; 14 - A Era da Eletricidade e do Petróleo; 15 - Ética e Cultura Digital.

³⁹ Unidade 1 - A Natureza e a Presença Humana; Unidade 2 - Problemas e Políticas Ambientais; Unidade 3 - O Ser Humano e o Meio Ambiente; Unidade 4 - Consumo, Economia e Sustentabilidade.

⁴⁰ Mudanças no Planeta; as Bases Físicas do Brasil; A Distribuição de Água no Planeta; Desafios Ambientais Contemporâneos; Recursos Energéticos e Fontes Renováveis; O Aquecimento Global; Fontes de Energia Renováveis; O Conceito de Desenvolvimento Sustentável e a Consciência Ambiental; Origens da Crise Ecológica; Urbanização e Meio Ambiente; os Problemas Urbanos Brasileiros; o Campo Brasileiro; Consumo e Meio Ambiente; Capitalismo, Massificação e Indústria Cultural; Sociedade de Massas, Consumo e as Novas Tecnologias; Troca e Circulação de Objetos em Diferentes Sistemas Econômicos.

⁴¹ Unidade 1 - Ética e Justiça Social; Unidade 2 - Direitos Humanos; Unidade 3 - A Luta Pela Cidadania e por Direitos; Unidade 4 - Exclusão e Inclusão.

⁴² Ética e Valores; Ética e Liberdade; História e Valores; Ética na História; as Bases da Doutrina dos Direitos Humanos; Revoluções e Direitos Humanos; Guerra e Direitos Humanos; Guerras e Direitos Humanos no Mundo Contemporâneo; Cidadania, Estado, Direito e Igualdade; A Luta por Democracia e Transformação Social; Sociedade Civil, Movimentos Sociais e Cidadania; Juventude e Participação Política; Desigualdades Socioeconômicas no Mundo Globalizado; os Países Menos Desenvolvidos (pmd); Nacionalismos e Lutas Pela Independência; Racismo e Desigualdades no Brasil.

⁴³ Unidade 1 - Concepções de Mundo; Unidade; 2 - Estado, Política e Relações de Poder; Unidade 3 - Estado e Nação no Brasil e na América Latina; Unidade 4 - Poder, Desigualdade e Globalização.

⁴⁴ A Condição Humana; O Que é Linguagem; Visões de Mundo; Do Mito à Ciência Moderna; Estado e Poder; Estado Moderno na História Europeia; Estado e Sociedade; Estado, Política e Território; Democracia e Liberdade A Formação da Sociedade Colonial; na América Latina; A Independência e a Construção do Estado Nacional no Haiti e na América Hispânica; Estado e Formas de Governo no Brasil: da Monarquia à República; Populismo, Paternalismo e Autoritarismo; Poder e Desigualdades; o Mundo Globalizado Em Transformação; o Papel dos Organismos Multilaterais Internacionais; A Nova Economia e o Aumento Global da Desigualdade;

⁴⁵ Unidade 1 - Trabalho e Projeto de Vida; Unidade 2 - O Trabalho nas Sociedades Pré-industriais; Unidade 3 - O Trabalho na Modernidade Industrial; Unidade 4 - O Trabalho no Mundo Globalizado.

⁴⁶ Amor: Concepções Filosóficas; Trabalho: A Atividade Transformadora Humana; Alienação; Tempo Livre ou Desemprego? ; O Trabalho na Pré-história; Trabalho e Escravidão na Antiguidade; Servidão e Feudalismo na Europa Medieval; Economia e Escravidão na África e no Brasil; Trabalho, Classe e Riqueza; Família, Escola, Trabalho Doméstico e Reprodução Social; Trabalho Em Países Socialistas; Movimento Operário e Direitos do Trabalhador; Novas Tecnologias, Conhecimento e Trabalho; Diversificação Econômica e Expansão dos Serviços; Flexibilização e Precarização; Cultura Jovem e Mundo do Trabalho.

através de conteúdos diversos, mas ainda restam dúvidas quanto à eficiência, o que só será possível ter vislumbres com mais tempo.

Não dá para afirmar também que esses são manuais que representam as formas que Gilberto Cotrim, como autor, veio aperfeiçoando seus materiais didáticos de História. O que é possível afirmar é que, como autor experiente, está acostumado com mudanças, já que, com sua larga experiência neste mercado, vem se adaptando a cada uma delas.

4 MULHERES NEGRAS: ENTRE TEXTOS E IMAGENS

Livros didáticos são, de acordo com Munakata (2016), parte de uma cultura escolar, desde o período colonial, fazendo parte do processo de escolarização de milhões de adultos, os quais um dia foram crianças e adolescentes. O autor também aponta uma questão sempre válida de ser lembrada sobre manuais, não se trata de abolir ou não eles do ensino, pois são fontes que devem ser analisadas e foram parte de diversas pesquisas, como abordado inicialmente.

Mas e as mulheres negras, qual a relação delas com os manuais didáticos? Exatamente por ser um instrumento capaz de reproduzir discursos, por seguir programas oficiais, mas que em meio a tudo isso está atrelado a algo maior, que é a nossa sociedade, desigual, racista, patriarcal, lgbtfóbica. Se um pesquisador ou pesquisadora for estudar um livro didático de História de 1901, lá estarão as concepções do autor daquela obra naquele momento histórico, da sociedade até aquele dado momento, concepções de ensino e também de História.

Então, tratar especificamente das mulheres negras é também tratar de omissões da nossa sociedade que podem estar nesses manuais. Mesmo com avanços, com debates e reflexões, mudanças curriculares, reformas no ensino, esses manuais são fontes, documentos, que, inclusive, podem ser utilizados dessa maneira em sala de aula, como sugeriu Choppin (2004) e devendo ser olhados como tal, porque ali estão muito mais que conteúdos históricos, estão representações, construções de uma sociedade, as quais vão além do nome do autor na capa.

Com as análises empreendidas, neste capítulo foi possível verificar ausências existentes ao folhear páginas brancas, uma vez que há lugares específicos para mulheres negras nelas. No entanto, não foram as únicas questões observadas. Embora não tenha sido possível abraçar todos os debates, e é preciso salientar que são muitos, pois, por ser um ensino eurocêntrico, a ausência, ou pouca representatividade, conferida a outros grupos, como os povos indígenas, a população LGBTQIA+, pessoas portadoras de necessidades especiais, ainda é persistente.

O maior desafio deste capítulo foram as análises dos livros didáticos do PNLD 2020, devido às mudanças, que ainda não são tão claras, mas duas coisas foram possíveis de serem contadas, uma é que para o Ensino Médio, a partir do PNLD 2020, não existem mais livros didáticos de História⁴⁷, a segunda é que, de uma forma ou outra, o caráter interdisciplinar nesses manuais é presente, embora o enfoque tenha se dado na questão da materialidade e aos espaços que são conferidos às mulheres e às mulheres negras, assim como nos demais manuais analisados.

4.1 PARA INICIAR: HISTÓRIA DAS MULHERES

Por muito tempo na História, as mulheres foram sujeitadas ao esquecimento. Segundo Perrot (2019), mesmo com a revolução historiográfica trazida pela escola dos Annales, elas continuam marginalizadas. No Brasil, as mulheres conseguiram alcançar e desempenhar outros papéis na sociedade após o século XIX. Com o movimento sufragista, alcançaram espaços que antes pertenciam somente aos homens, conquistaram o direito ao voto, participação na política, no mercado de trabalho, na sexualidade, na liberdade de expressão e também nas universidades, mas foi uma longa jornada.

Reitero que, ao tratar sobre a trajetória das mulheres, não tem como colocar todas na mesma caixa e tratar da temática sem apontar que, mesmo com todos os problemas que todas as mulheres enfrentam ao se deparar com o patriarcado, existem diferenças sociais, étnicas e econômicas que merecem e serão discutidas. Perrot (2019) aponta que a história das mulheres se deu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois e “diferentes fatores imbricados — científicos, sociológicos, políticos — concorreram para a emergência do objeto “mulher” nas Ciências Humanas e na História em particular” (PERROT, 2019, p.19).

Sobre os fatores científicos apontados pela historiadora, nos anos 1970 a História alia-se à Antropologia e redescobre a família. Dessa forma, através de dados demográficos e pela dimensão da vida privada (pelo viés da família), “surgiram” novos personagens, crianças, jovens e as mulheres que estavam presentes. A respeito dos fatores sociológicos, “a presença das mulheres na universidade como estudantes representava um terço das matrículas nos anos

⁴⁷ De acordo com as mudanças, todas as áreas do Ensino, no caso, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ficam nos mesmos livros didáticos.

1970 e como docentes conquistam seu espaço depois da II Guerra Mundial” (PERROT, 2019, p.20). Já sobre os fatores políticos, Perrot (2019, p.20) aponta que foram decisivos, pois:

O movimento em favor da libertação das mulheres, desenvolvido a partir dos anos 1970, não visava de início a universidade e suas motivações não incluíam a história: contava com o apoio de mulheres intelectuais, leitoras de Simone de Beauvoir, que acreditavam que tudo estava resolvido no livro *Le Deuxième sexe*. Esse movimento teve consequências no saber, de duas diferentes maneiras pelo menos. De início, em busca de ancestrais e de legitimidade, por seu desejo de encontrar vestígios e torná-los visíveis, começou um ‘trabalho de memória’ que continua a desenvolver-se desde então no seio da sociedade e seu conjunto.

Embora a história das mulheres seja rodeada de percalços e dificuldades em um mundo em que privilegiou homens cis brancos, a trajetória de mulheres negras foi mais complexa por conta da dominação colonial que existiu tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, fazendo com que indivíduos não brancos fossem classificados por cor, racializando-os. De acordo com Hooks (2020), em diários e memórias escritos por mulheres brancas da América do Norte, politicamente conscientes, ativistas na luta pelos direitos civis, conheceram a diferença entre seu status e o de mulheres negras. Segundo Hooks (2020), essas mulheres seguiram os passos de deuses ancestrais abolicionistas ao exigirem que mulheres brancas e negras pudessem votar. No entanto:

quando confrontadas com a possibilidade de que homens negros pudessem alcançar o direito de voto quando isso lhes era negado com base no gênero, escolheram se aliar aos homens, reunindo-se dentro dos conceitos de supremacia branca. Feministas brancas contemporâneas testemunhando a exigência militante por mais direitos para pessoas negras escolheram, naquele momento, exigir mais direitos para elas mesmas. (HOOKS, 2020, p. 90)

Dessa maneira, “elas entraram para o movimento apagando e negando a diferença, sem pensar em raça e gênero juntos, mas eliminando raça do cenário” (HOOKS, 2020, p. 90) tornando o movimento apenas delas mesmas. Já ao fim dos anos 1970 e início de 1980, Hooks (2020) apresenta uma geração de jovens mulheres negras e não brancas que desafiaram o racismo. Por terem sido educadas em um ambiente predominantemente branco, estavam, de acordo com a autora, mais bem posicionadas para isso, e a própria Bell Hooks em uma universidade adere às políticas feministas passando a conectar gênero e raça teoricamente.

No Brasil, a situação das mulheres negras foi semelhante ao cenário das estadunidenses, pois a conjuntura proporcionada pelos colonizadores europeus na divisão da sociedade ao racializar pessoas que não fossem brancas foi a mesma:

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam

apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.117)

E assim se estabeleceu uma relação de superioridade versus inferioridade, que, de acordo com Quijano (2005, p.118), “passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero”. Além das diferenças raciais, que acabaram se tornando sociais, mesmo mais tarde com as conquistas realizadas pelo sufrágio, que foram um marco importante, a trajetória das mulheres racializadas não foi a mesma que a de mulheres brancas. No que se refere à trajetória da mulher negra e pobre em um país permeado de teorias raciais (SCHWARCZ, 1993), restou a elas tecer estratégias para poder viver ou sobreviver:

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas da elite até início do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado, reservado às bem-nascidas, uma vez que pobres e discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos. (DIAS; NEPOMUCENO, 2012, p.361)

Schwarcz (1993) indica que nos finais do século XIX surgiram teorias na tentativa de branqueamento da população brasileira, já que o país era visto como um país miscigenado. Vai ser no ano de 1911, no I Congresso Internacional das raças, que João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, vai apresentar uma tese com a perspectiva de branqueamento da população em um século:

O autor reconstruía, por meio de imagens, não só argumentos como perspectivas de época. O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levaria a supor que o Brasil seria algum dia, branco. (SCHWARCZ, 1993, p.16)

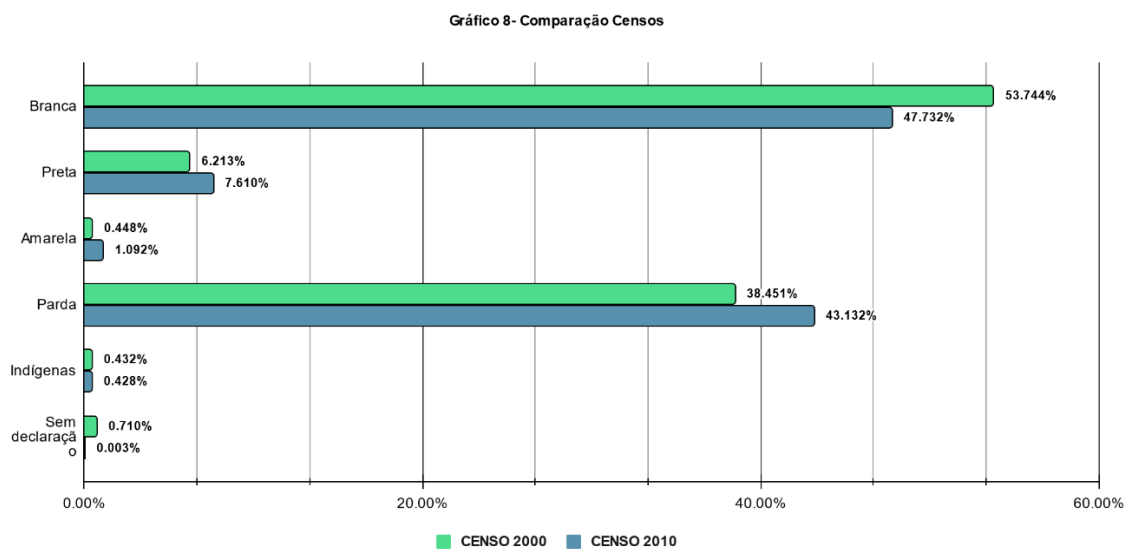
De acordo com Munanga (2020), a mestiçagem foi um mecanismo para a aniquilação da identidade negra e afro-brasileira e que também originou, de acordo com Gonzalez (2020), o mito da democracia racial de Gilberto Freyre. Isso foi possível a partir da violência praticada por homens brancos contra mulheres negras e indígenas, que eram violentadas. Dessa maneira, a miscigenação “acontece”, quando a mulher negra passa a ser vítima de violência sexual.

O processo de miscigenação teria criado no imaginário da população brasileira a crença de que o racismo inexistia no Brasil. A existência da mulata “significou o produto do prévio estupro da mulher africana” (ABDIAS, 1978 apud MUNANGA, 2020, p. 94), ou seja, a

mestiçagem “nasce” da violência que atingia mulheres negras e indígenas também. Embora a ideia tenha permanecido no imaginário da população brasileira, essa ideologia racial, eugenista, não deu certo:

No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos, cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual. (MUNANGA, 2020, p.21)

Hoje, 50,7% da população brasileira é negra contrapondo a teoria, que tinha como objetivo branquear o país em um século. Ao comparar o Censo de 2010⁴⁸ com o de 2000⁴⁹, percebe-se que há uma diminuição das pessoas que se declaram brancas e um crescimento das pessoas que se declararam pretas, pardas e amarelas, como é possível verificar no gráfico abaixo. O que possivelmente gerou essa alteração de um Censo para o outro foram as políticas de integração dessa camada da sociedade.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Essa é, atualmente, a parcela da sociedade que, segundo a síntese de indicadores sociais no Brasil⁵⁰, que foi realizada no ano de 2019, está entre as pessoas abaixo da linha de pobreza com 70% da população sendo de cor preta ou parda. Sobre o mercado de trabalho, a taxa de desocupação entre pretos e pardos ficou entre 13,6%, enquanto para brancos 9,3%. Sobre as ocupações informais, o número também é maior entre pretos e pardos chegando a 47,4% e para brancos 34,5%.

⁴⁸ Disponível em: Censo 2010 | IBGE. Acesso em: 21 nov. 2021.

⁴⁹ Disponível em: Censo 2000 | IBGE. Acesso em: 21 nov. 2021.

⁵⁰ Disponível em: IBGE-notícias-desigualdade-brancos-pretos-pardos-persiste. Acesso em: 21 nov. 2021.

Ainda segundo estes indicadores, embora tenham o mesmo nível de instrução que pessoas brancas, hora trabalhada para pretos e pardos é R\$23,50 e para pessoas brancas é R\$33,90. Sobre domicílios, dos 45,2 milhões de pessoas, 14,2 milhões aprestavam algum tipo de inadequação, desta população 31,3 milhões eram de pessoas pretas e pardas e 13,5 milhões eram de pessoas brancas. A pobreza também acaba afetando mais as mulheres pretas e pardas, uma vez que 40% delas vivem em condições de extrema pobreza no Brasil.

Mesmo com políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas Sociorraciais, nº 12.711 do ano de 2012, que garante a presença de negras e negros em universidades públicas e federais da Educação Superior, e a Lei nº 12.990, de 2014, que é a lei de Cotas Raciais em Concursos Públicos, ainda existe muita desigualdade na camada em que se encontram negros e pardos quando comparados com brancos. O racismo é estrutural, surgiu em um contexto de colonização, mas permanece por meio das estruturas do capitalismo. De acordo com Gonzalez (2020), tanto brancos quanto negros podem sofrer da exploração capitalista, porém:

[...] enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe os seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. (GONZALEZ, 2020, p.35)

De acordo com a autora, o que existe no Brasil é uma divisão racial do trabalho. Gonzalez (2020), ainda na década de 1970, constatou que a população negra brasileira continuava a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional. Felizmente isso tem se modificado, mas ainda a passos lentos quando comparados ao tempo que as políticas afirmativas levaram para se tornarem leis, não só possibilitando, mas garantindo o acesso dessas pessoas à universidade. No entanto, ainda assim se fazem necessários os debates sobre permanência delas nas universidades, já que, mesmo em meio aos avanços, são, como visto nos indicadores, a camada da sociedade mais atingida, uma vez que, dentre os índices apontados, 40% das mulheres negras e pardas são as mais afetadas.

Gonzalez (2020) disserta sobre um feminismo que ela chama de Afro Latino Americano, pois, de acordo com esta intelectual brasileira, a América Latina é muito mais “ameríndia e amefricana do que outra coisa”, trazendo a categoria de amefricanidade, permitindo que se ultrapasse as limitações do caráter territorial, linguístico e ideológico mais profundo (GONZALEZ, 2020), se opondo à hierarquia racial e cultural de superioridade branca e até de gênero.

“Tanto o sexismo quanto o racismo partem de diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação” (GONZALEZ, 2020, p.141). De acordo com a autora, mulheres não brancas são classificadas, hierarquizadas, fazendo com que sua humanidade seja suprimida ao negar o direito de serem sujeitos do próprio discurso e da própria história, por isso pensar em um feminismo afro latino americano é fundamental.

No entanto, como suprir algumas dessas problemáticas especificamente nos manuais? Afinal, o racismo é estrutural. De acordo com Silva (2015), conhecer as diferentes histórias dos povos que vêm construindo a nação com respeito e valorização é um caminho, além de que:

As demandas em prol da inclusão de segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos, operacionalizadas em diversos espaços, têm sido importantes também no campo da educação, especificamente, no campo dos currículos escolares. Desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997-1998) e o estabelecimento dos Temas Transversais (1998), as questões em torno de gênero, raça e etnia foram introduzidas também nos currículos oficiais. (OLIVA, 2014, p.277)

O caminho aberto pela história das mulheres e os estudos de gênero não pode ser ignorado no campo do ensino, já que permite enriquecer o conhecimento sobre as sociedades do passado e valorizar as mulheres como “sujeitos históricos” (VALENCIA, 2004, p.16 apud OLIVA, 2014, p.280). O que motivou as análises foi pensar em como mulheres negras são representadas nestes manuais.

Os debates e pesquisas sobre as identidades e diferenças no ensino de história têm avançado e demonstrado que é preciso ir além da simples inclusão de novos sujeitos (como mulheres, negros, indígenas, homossexuais etc.) nas narrativas históricas escolares onde as próprias noções de identidade e diferença surgem como cristalizadas e naturalizadas. Mudanças nos currículos, para contemplar as experiências históricas das mulheres e desconstruir estereótipos e hierarquias de gênero, esbarram também em mudanças na identidade consolidada no ensino de História, que por tradição esteve associada ao sujeito masculino, branco, civilizado, europeu, heterossexual e cristão. (OLIVA, 2014, p.283)

Assim como mencionado no primeiro capítulo, mesmo que tratar de currículo não tenha sido o centro desta pesquisa, é preciso reforçar que mudanças curriculares chegam aos livros didáticos, mas, como veremos nos próximos tópicos, vêm de forma muito tímida, delegando espaços específicos às minorias presentes na sociedade e que fazem parte da História brasileira, por isso, além de gênero, há a questão identitária das mulheres negras.

4.1.1 ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao tratar da História das mulheres, Perrot (2019) aponta a dificuldade encontrada, pois as fontes necessárias para isso, como documentos e outros vestígios, não foram tão frequentes por diversas razões, como ausência de registro, estatísticas assexuadas, através do casamento em que mulheres durante muito tempo foram obrigadas a levar o sobrenome do marido, destruição de vestígios sobre elas, entre outras razões.

Ainda sim elas foram descritas, representadas, desde o princípio dos tempos, nas grutas da pré-história, onde a descoberta de novos vestígios das mulheres é uma constante: “Chegando à atualidade, nas revistas e nas peças publicitárias contemporâneas” (PERROT, 2019, p.24). Existem diversas fontes mostrando a participação feminina na História mundial e brasileira, do arquivo à história oral. Mulheres sempre estiveram presentes em diferentes classes sociais, em diferentes situações, mas sempre foram ativas na História e em suas próprias Histórias.

Se são tão ativas na História, se hoje no meio acadêmico e na sociedade existem espaços que debatem a respeito, é questionável, no mínimo curioso, ver como isso ainda é uma espécie de tabu que precisa estar sendo quebrado com suas diversas nuances e questões. O século é o XXI, mas ainda é perceptível como a tentativa de controle dos nossos corpos e também de nossas mentes ainda acontece.

Com as mudanças historiográficas e no ensino, as mulheres foram sendo inseridas nos livros didáticos, mas a presença delas ainda é tímida, como veremos. No capítulo sobre a autoria de Gilberto Cotrim, um dos pontos tratados foi a materialidade dos livros didáticos, que, neste tópico, servem como localização das imagens e conteúdos encontrados nestes manuais, indicando espaços direcionados a essas mulheres, embora esse não seja o único ponto analisado.

Foram contabilizadas em cada manual as imagens totais, como pinturas, figuras, quadrinhos e fotografias. Após, todas imagens onde mulheres aparecem, e dentre essas, as mulheres negras. Embora as imagens sejam importantes, também foi observado o conteúdo, pois, em algumas seções, há textos tratando de aspectos da História das mulheres.

4.1.2 Sobre os manuais do primeiro ano

Nas análises do PNLD 2012, foram contabilizadas 88 imagens e em 19 delas as mulheres estavam presentes em pinturas, fotografias ou desenhos e quatro eram de mulheres negras. Segue abaixo um quadro com a paginação, box ou seção, de que imagem se trata.

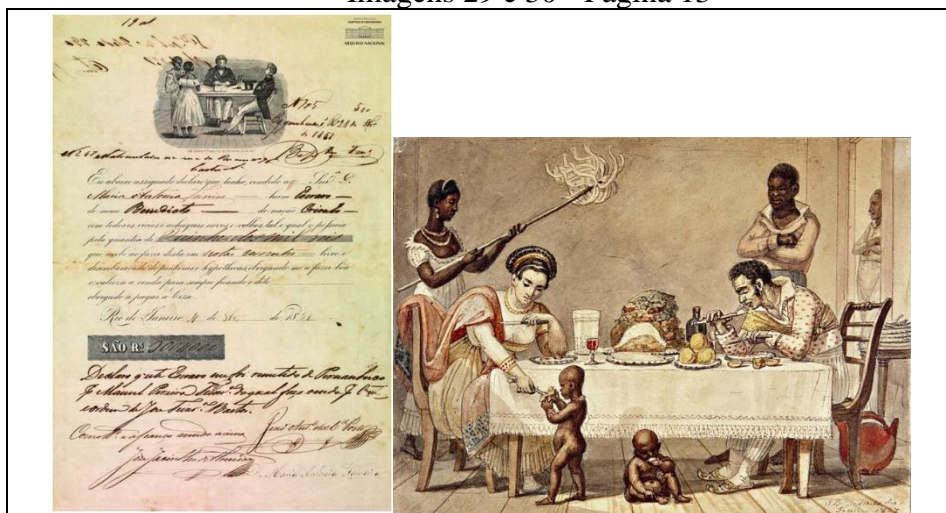
Quadro 05- PNLD 2012

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.13	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Jean-Baptiste Debret
p.13	Imagem junto ao texto principal	Recibo de compra de uma pessoa escravizada, de 1851, chamada Benedito
p.35	Oficina de História	Fotografia de membros da tribo samburu no Quênia
p.47	Oficina de História	Fotografia de membros da tribo do Botsuana, África

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As duas imagens da página 13 ligavam-se à questão das fontes históricas e ao que historiadores poderiam extrair delas. No caso da pintura como recurso visual e do recibo como um exemplo de fonte escrita, ambas as imagens estão junto ao texto principal e são trabalhadas junto ao quadro “Observando e explorando”. Nas duas imagens, a mulher negra está presente na figura de escravizada:

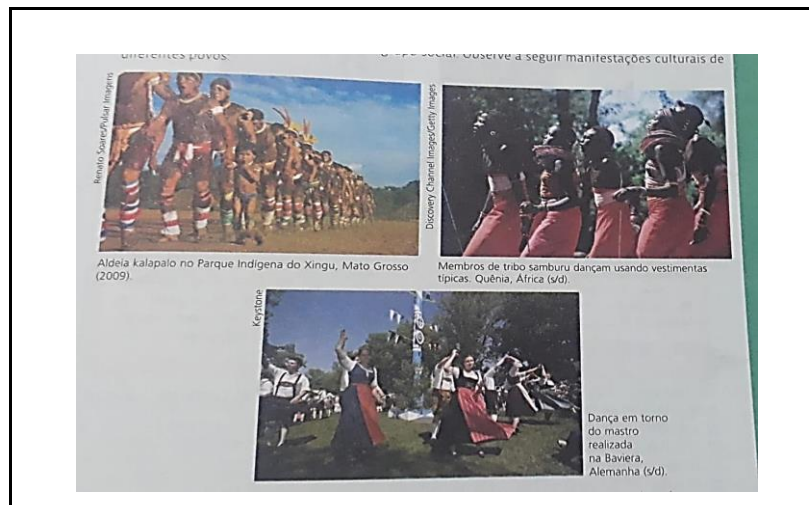
Imagens 29 e 30 - Página 13



Fonte figura 20: Museu Castro Maya. Fonte Figura 21: Recibo de compra.

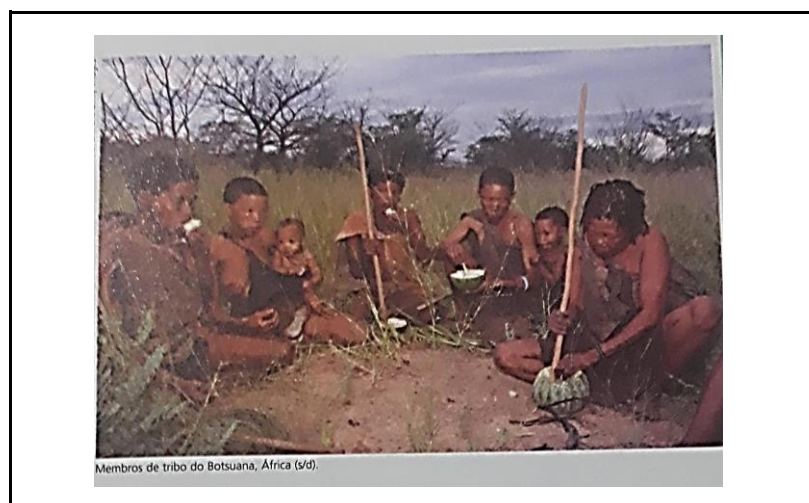
As fotografias das páginas 35 e 47 são trabalhadas no quadro “Oficina de História”, no box “Explorar e Refletir”. A primeira está junto a uma questão voltada para o que seria cultura e está próxima de outras duas fotografias, uma da Aldeia Kalapalo, do Xingu, a outra, de um grupo de danças da Baviera na Alemanha. A atividade consiste em uma pesquisa sobre manifestações culturais. A outra fotografia está relacionada a uma atividade que tem como objetivo pesquisar aspectos de civilizações contemporâneas, construindo uma relação com povos da Pré-História.

Imagem 31 - Página 35



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Imagem 32 - Página 47

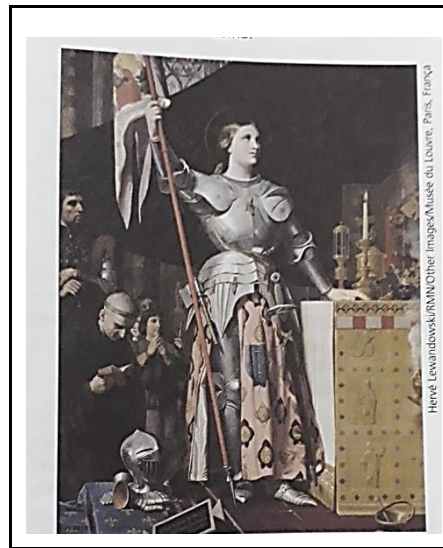


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

De todas as demais imagens que envolvem mulheres, nenhuma se encontra em posição de destaque neste manual, ou com o objetivo de debater a História das mulheres nos períodos históricos abordados. Das imagens encontradas, pouco aparecem junto aos textos principais, ou, quando isso acontece, a imagem não possui qualquer relação com o conteúdo abordado.

Em uma das imagens presentes, está uma pintura de Joana D’Arc, em um texto intitulado “Heresias e Inquisição”, e, no subtítulo da imagem, está escrito que ela foi julgada por heresia, condenada e queimada viva pela Igreja Católica, mas não trata a respeito da História dela, que mais tarde veio a ser considerada santa, pela mesma instituição que a condenou, além de não tratar de outras condenações realizadas pela Igreja vitimando mulheres por diferentes razões.

Imagem 33 - Página 203



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Embora o enfoque sejam as mulheres negras, não passaram despercebidos outros aspectos, como o capítulo 20 “O impacto da Conquista da América”. Em alguns textos, prevalece uma visão tradicional da História, em outros mostra-se uma preocupação com a visão eurocêntrica, que é questionada em atividades como na seção “Organizando”.

O capítulo trata especificamente sobre a chegada dos europeus nas Américas e sobre a exploração realizada por eles, e há um pequeno capítulo intitulado de “Povos Africanos”, dedicado a esse continente, assim mostrando que a Lei 10.639/03 é aplicada neste manual. Percebe-se que os conteúdos dos textos são baseados no trabalho do especialista em História da África Alberto da Costa e Silva.

São apresentadas algumas sociedades africanas, como Gana, Mali e Congo, e, ainda, no início do capítulo, mostra-se uma preocupação em expor que, durante muito tempo, existiram visões preconceituosas a esses povos ao reduzi-los a sociedades homogêneas e selvagens, quando na realidade eram sociedades com uma vasta riqueza cultural.

Conhecer a História dos povos deste continente é também uma maneira de desvencilhar a imagem construída pelo colonizador do “negro escravizado” e sobrepôr a imagem de um continente desconhecido ao nosso olhar ocidentalizado. Silva (2015, p.19) indica que:

Muitos se espantam ao ouvir sobre antigas, complexas organizações sociais, muitas delas denominadas pelos europeus como reinos, muito provavelmente diante das riquezas que ostentavam, da organização para enfrentar guerras, do comércio que mantinham com povos não africanos do Oriente, da Ásia, também da Europa. Entre esses se encontram os reinos do Mali, do Congo, do Zimbábue. Hoje, quando se fala sobre ruínas de antigas civilizações, raramente alguém lembra das ruínas do Império do Zimbábue. A maior parte das pessoas ignora que no século 13, três grandes universidades islâmicas — Timbuctu, Djené, Gao — fecundavam a vida intelectual e

acadêmica na região onde hoje está o Mali. Nem todos têm conhecimento de que os negros escravizados eram trazidos de regiões onde se desenvolviam experiências agrícolas exitosas, ou trabalho na exploração do subsolo, como no sul da África.

Assim sendo, é capaz de mostrar que, antes da exploração realizada pelos europeus, havia reinos e povos organizados. Porém, neste livro, mulheres negras não possuem destaque nenhum, nem no capítulo sobre os povos africanos elas aparecem. Priore (2021) lembra dos escritos do historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop ao afirmar que nessas sociedades as mulheres tinham poder político, econômico e religioso.

Ao citar este antropólogo, é preciso mencionar o fato de o Egito não ser abordado neste manual como uma sociedade africana, cujos povos são apontados pelos estudos de Diop (1974) como um povo negro. Ao defender este ponto, o autor cita, por exemplo, escritos de Heródoto sobre a região, os quais descreviam os nativos como negros.

Essa é uma das questões que Oliva (2017) aponta ao analisar manuais de História do PNL 2018, ou seja, sobre o não uso de autores das vias afrocêntricas para tratar do Egito. Ao analisar esses manuais, completa que estes autores, mesmo tratando das sociedades africanas em seus livros didáticos, traçaram conteúdos voltados para a via eurocêntrica destes povos.

Esses são pontos importantes para se pensar, pois, segundo Oliva (2017), são maneiras de não cair nas narrativas históricas eurocêntricas. Neste manual de 2012, esse foi o caminho observado no decorrer do manual.

Já no manual de 2015, embora as observações sejam similares, nota-se pequenas mudanças com relação a esses conteúdos, já que o Egito passa a estar dentro de um capítulo intitulado “África: egípcios e Reino de Cuxe”. No livro anterior não haviam menções ao Reino de Cuxe, o que causou um estranhamento, pois, em todos os três manuais analisados do primeiro ano, como mencionado, Cotrim utiliza referências de Silva (2011), que, em *A enxada e a lança*, menciona diversos povos africanos, dentre eles os Cuxitas.

Outro aspecto observado é que no capítulo 13 “Povos Africanos”, há o acréscimo de dois textos deste autor nos quadros como o “Em questão” e o “Saiba mais”, o que também enriqueceu mais o conteúdo deste manual, quando comparado com o de 2012.

Neste manual, em um total de 170 imagens, foram encontradas 20 em que mulheres são representadas. Em apenas três delas as mulheres negras estão presentes, inclusive as duas imagens da página 13 são as mesmas do PNL 2012 com duas atividades que possuem os mesmos objetivos. No quadro abaixo, seguem as imagens encontradas em que mulheres negras estão representadas:

Quadro 06 - PNLD 2015

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.13	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Jean-Baptiste Debret
p.13	Imagem junto ao texto principal	Recibo de compra de uma pessoa escravizada chamada Benedito
p.44	Oficina de História	Fotografia - Membros do grupo étnico chamado San ou Bushmen

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A fotografia da página 44 também está em um quadro junto a atividades com o mesmo objetivo das fotografias do PNLD de 2012, e, assim como nas análises anteriores, histórias das mulheres não aparecem em posição de destaque. No capítulo 6, por exemplo, intitulado “África: Egípcios e Reino de Cuxe”, há um pequeno texto presente na página 76 tratando sobre as mulheres do Egito e da Núbia e, na página 159, no quadro “Saiba mais”, um texto a respeito de mulheres em países islâmicos. Comparado ao livro do PNLD anterior, isso foi um acréscimo, mas não necessariamente um grande avanço, já que não estão localizadas em posição de destaque nesses manuais.

No livro do PNLD 2018, das 201 imagens encontradas, há 29 imagens e textos com mulheres, mas em apenas cinco delas aparecem mulheres negras. As imagens da página 13 são as mesmas dos PNLDS anteriores e trabalham da mesma forma:

Quadro 07 - PNLD 2018

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.13	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Jean-Baptiste Debret
p.13	Imagem junto ao texto principal	Recibo de compra de uma pessoa escravizada chamada Benedito
p.15	Seção “Cultura”	Fotografia de pessoas dançando frevo
p.104	Imagem junto ao texto principal	Fotografia da atleta Keila Costa no salto triplo feminino
p.203	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de mulher em aula de anatomia

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na página 75, por exemplo, é uma das exceções a invisibilidade conferida às mulheres negras, pois há um texto na parte principal do capítulo intitulado “Mulheres na Núbia”

Imagem 34 - Texto

Mulheres na Núbia

Algumas mulheres desempenharam importantes papéis no Reino de Cuxe. As chamadas rainhas-mães, por exemplo, ocupavam-se da administração civil, do comércio, dos exércitos, da religião e estabeleciam relações diplomáticas com os reinos vizinhos, como abordado no texto da cientista social Elisa L. Nascimento:

A tradição das rainhas-mães africanas estabeleceu-se em Núbia, no atual Sudão, com a linhagem das *kenakes*, ou *canakes* [...]. Como observa o historiador John Henrik Clarke [...], essas rainhas exerciam o poder por direito próprio, e não na qualidade de esposas, ou seja, assumiam todas as responsabilidades de administração civil e militar. [...]

Cabe aqui uma advertência: de nenhuma forma estamos afirmando que na África não existiam o patriarcado, o machismo e a opressão da mulher. Estamos tratando de um legado histórico que integra a tradição africana.



Mesa de oferendas decorada com a escrita meroítica, adaptada da escrita egípcia e desenvolvida pelos cuxitas.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Seto Negro, 2008. p. 78-80.

2 COSTA E SILVA, Alberto da. *A essada e a lança*. p.122-166.

Fonte: Cotrim, 2018, p.75

Nas páginas 155 e 156, mostram também a preocupação com mulheres de países islâmicos trazendo textos informativos sobre o voto feminino e o direito dessas mulheres nestes países:

Imagem 35 - Texto

Interpretar fonte **A mulher em países islâmicos atuais**

Leia trechos de uma entrevista, em que a cientista social francesa Juliette Minus apresenta sua visão sobre aspectos da situação social da mulher em países islâmicos atuais.

[...] Qual o significado do véu no mundo muçulmano?

O véu não tem a mesma significação nas origens e hoje. Em quase todas as sociedades, as mulheres usaram o véu. Nos anos [19]40, [por exemplo], na Europa, uma mulher que saísse sem chapéu era considerada sem honra. Precisava sair de chapéu e com luvas, esconder o cabelo e não pegar na mão de um desconhecido. [...] A história do véu é muito antiga e é provável que as mulheres não estivessem sistematicamente veladas na época de Maomé. [...] Quando Maomé chegou em Medina, ele recorreu ao véu para distinguir as mulheres que eram crentes das outras. [...]

Quais são os versículos do Corão diretamente relacionados à submissão das mulheres?

Nos capítulos do Corão não existe um desenvolvimento longo sobre esse ponto preciso. Há referências às mulheres ao longo do Corão, versículos que dizem respeito a elas. Os dois versículos mais importantes são "Repúdio" e "Das Mulheres". O Corão diz que tanto o homem quanto a mulher devem ser punidos quando se comportam mal e diz ainda que os homens e as mulheres são iguais diante de Deus, ou seja, quando mortos. Porém também diz que o homem tem preeminência sobre a mulher ou que ele é superior e a mulher lhe deve obediência — como ele deve obediência a Deus. [...]

Em que condições se dá o repúdio?

Em quaisquer condições. Por ser estéril, por não ter filhos homens, por não cozinhar bem, ter mau humor, enfim, por qualquer coisa. E o homem não tem que prestar contas a ninguém. Basta usar a fórmula do repúdio, com ou sem testemunha, e o que resta à mulher é ir embora. [...]

Onde a mulher vai viver depois de ser repudiada?

Tradicionalmente vai para a casa do pai ou do irmão mais velho.

E como ela é recebida?

Normalmente, uma vez que o repúdio se faz com muita facilidade e porque a mulher volta com o dote e pode se casar novamente depois de três meses. O casamento no mundo muçulmano não é um sacramento. [...]

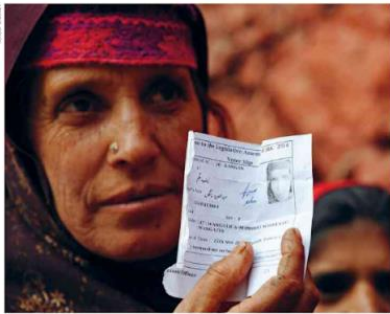
O estatuto da mulher não é o mesmo em todos os Estados muçulmanos, ou seja, nos que aceitam modernizar a lei e nos Estados islâmicos como o Afeganistão e o Irã. Seria possível falar sobre a diferença?

Nos países que modernizaram a lei, a mulher conquistou o direito ao divórcio, porém em condições muito especiais. A mulher deve provar que o marido não tem mais relações sexuais com ela, que tem uma doença sexualmente transmissível ou que não a sustenta. O marido, para repudiar a mulher, não precisa de nada disso. [...]

1414.016.000. Anúncio de uma mulher de um país islâmico. São Paulo: Seto Negro, Caderno 104 (p. 14-15). Disponível em: <http://www.104setonegro.com.br/ep/mult/mult0010402010.htm>. Acesso em 9 out. 2015.

O direito ao voto

Nos últimos anos, muitos países de maioria islâmica têm aprovado legislações para garantir direitos políticos para as mulheres. Na Argélia, por exemplo, uma lei de 2012 estipulou que as mulheres devem compor, no mínimo, 30% do Parlamento.



Mulher muçulmana participa de eleições na região da Caxemira, na Índia. Fotografia de 2014.

Investigando

- Você conhece alguma contribuição árabe para a cultura brasileira? Qual?

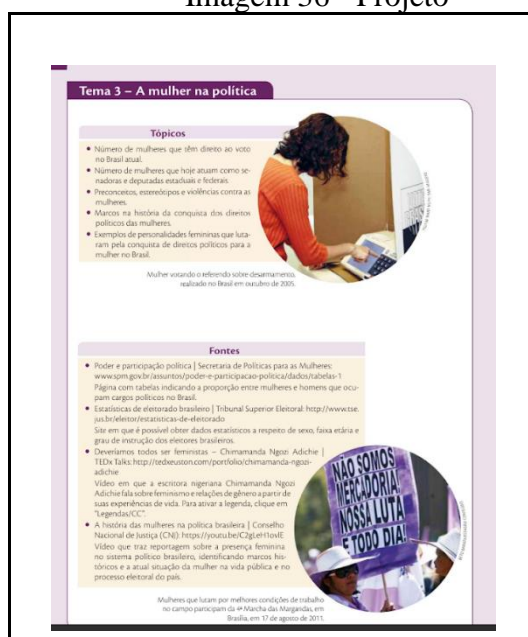
1. Sintetize a entrevista de Juliette Minus, com base nezes três pontos: o uso do véu, a submissão e o repúdio à mulher no mundo muçulmano.

2. Na sua interpretação, a mulher casada no Brasil atual é submissa em relação ao marido? Debata o assunto com os colegas.

Fonte: Cotrim, 2018, p. 155 e p.156.

Na página 170, no quadro “Em Destaque”, também há um texto intitulado “O Papel das Senhoras”, que apresenta o papel de liderança que algumas mulheres precisavam assumir ao se tornarem viúvas de senhores feudais. Em um dos “Projetos Temáticos”, propostos no livro, há também um específico sobre as mulheres:

Imagem 36 - Projeto



Fonte: Cotrim, 2018, p. 170.

Este livro inseriu mais conteúdos sobre as mulheres quando comparado aos anteriores, o que representou uma mudança maior, embora ainda seja necessário conferir mais representatividade a elas.

4.1.3 Sobre os livros do segundo ano

Estes manuais são os que mais possuem imagens com mulheres negras, mas não trata necessariamente sobre elas. No livro do PNL 2015, das 173 imagens, em 17 delas localizam-se as mulheres, com um total de oito imagens cujas mulheres negras estão presentes, mas, na maioria das imagens, como mostra o quadro abaixo, são representações de colonizadores que estiveram no Brasil no período colonial.

Quadro 08 - Livro do segundo ano

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
-----	Capa	Litogravura de Johnn Moritz Rugendas, 1835- Jogar Capoeira
p.35	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Johnn Moritz Rugendas - Habitação de Negros
p.36	Em questão	Texto “Cotidiano dos escravos nos engenhos”
p.34	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Emil Bauch, 1858 - Escravos de ganho
p.230	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Rugendas, 1835- Missa em N.S. da Candelaria

p.254	Imagem junto ao texto principal	Litografia colorida à mão de Rugendas, 1835 - Venda em Recife
p.259	Imagem junto ao texto principal	Fotografia Litografada de Victor Frond - mulheres pilando café
p.266	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de Alberto Henschel, Pernambuco, 1874 - Babá com menino

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Assim como no LD do PNLD 2018, neste livro, das 183 imagens, foram encontradas 44 imagens com figura de mulheres. Dessas, as mulheres negras aparecem em 16 delas. Este livro comparado com o PNLD 2015 apresenta mais conteúdos sobre mulheres, embora estejam mais localizadas em boxes secundários, e não em conteúdos principais.

Quadro 09 - PNLD 2018

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.9	Abertura de unidade	Obra de Jean-Baptiste Debret - Vendedores de Capim - produzida entre 1834 e 1839.
p.28	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de mulher dançando candomblé
p.40	Abertura de capítulo	Litogravura de Johnn Moritz Rugendas, 1835 - Jogar Capoeira
p.43	Em destaque	Água tinta sobre papel de Henry Chamberlain - O mercado de escravos
p.46	Interpretar Fonte	Pintura de Johnn Moritz Rugendas, 1835 - Obra Navio Negroiro
p.48	Imagem junto ao texto principal	Pintura- Emil Bauch, 1858 - escravos de ganho
p.53	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de comemoração ao dia da Consciência Negra
p.53	Imagem junto ao texto principal	Fotografia -Mulheres visitando o museu afro
p.55	Oficina de História	Johnn Moritz Rugendas- Mercado de escravos
p.88	Imagem junto ao texto principal	Fotografia do filme Xica da Silva
p.130	Imagem junto ao texto principal	Protestantes marchando contra a violência policial
p.164	Imagem junto ao texto principal	Desenho de Carlos Julião
p.181	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Rugendas, 1835- Missa em N.S. da Candelaria
p.212	Imagem junto ao texto principal	Fotografia colorizada de Victor Frond, 1861
p.266	Abertura de capítulo	Óleo sobre a tela-emprego de negros na agricultura, 1934
p.281	Projeto temático	Fotografia de três advogados

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os pintores do período colonial são europeus como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. Estes artistas vieram ao Brasil por volta do século XIX e em suas obras retratavam em seus desenhos e pinturas o cotidiano dos brasileiros. De acordo com Rodrigues

e Leão (2012), eles colocavam ênfase nos trabalhos em torno dos indígenas e pessoas escravizadas através de uma visão de estranhamento eurocêntrica.

Eles não são os únicos artistas presentes, há também outros pintores estrangeiros e também brasileiros que retrataram dentre suas obras a escravidão, pois, com a chegada da família real ao país, além da preocupação com o ensino, o neoclassicismo estava em voga e, com a abertura da Academia Imperial de Belas Artes, vários artistas passam a retratar o país e também a própria família real.

De acordo com o debatido sobre o uso de imagens no capítulo um, Bittencourt (2002) indica que elas concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico, além de também servirem para facilitar a memorização do conteúdo histórico. Nas imagens destes artistas, observa-se que os rostos de pessoas negras não aparecem, além de observar que as mulheres negras são sexualizadas em muitas pinturas.

É necessário lembrar que são imagens, retratos eurocêntricos de um período histórico que as pessoas presentes não eram vistas como seres humanos. A colonialidade ainda se impõe como imposição de poder e dominação, além de que houve diversas formas de resistência à dominação colonial e à escravidão.

Será que a única História possível de mulheres negras será elas sendo representadas como escravizadas? Afinal, são diversas histórias de lutas de mulheres contra a escravidão. Entendemos que existem limitações nos manuais, mas também acreditamos que seja possível dar um significado maior para essas imagens que o de ilustrar um dado momento histórico, como tratar de sua emancipação, com o objetivo de mostrar mulheres negras em diversas posições, aliás, a população negra.

De acordo com Gomes (2020, p. 224), o Movimento Negro Brasileiro possui uma produção engajada da intelectualidade negra, que produzem “análises e reflexões críticas aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento”.

As produções de diversos intelectuais que atuam na luta contra o racismo e produzem tais conhecimentos deveriam também ser explorados em livros didáticos, a fim de não só expor em um boxe ou seção críticas a respeito da visão eurocêntrica, que já é tão implícita no ensino brasileiro, mas tratar delas efetivamente colocando-as em conteúdos principais, preocupando-se também com a colonialidade do poder, do saber e do ser elaborado por Maldonado Torres.

Gomes (2012) indica que raça é uma construção social, que marca de forma estrutural e estruturante as sociedades latino-americanas. Esse é o primeiro ponto que possibilita compreender que o racismo veio com o colonizador. De acordo com Quijano (2005), tornou-se um potente instrumento de dominação social.

O racismo existe porque o colonizador assim o fez com a sociedade brasileira. Isso perpassou o tempo, mesmo com a abolição da escravatura, e hoje vivemos em uma sociedade em que as desigualdades atingem essa camada da população, como tratado no início deste capítulo. “Contudo, o Movimento Negro, como ator político, ressignificou e politizou raça de forma emancipatória” (GOMES, 2012, p.728):

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES, 2012, p. 731)

É importante tratar de tais pontos, pois, além da questão de gênero, observa-se uma lacuna no que diz respeito ao pós-abolição. Todos os problemas que o racismo criou, como o abandono do Estado com as pessoas negras, problemas voltados para a questão da cidadania, não são debatidos.

E todas as questões recaem também sobre as mulheres negras, pois, além de tudo, há a questão de gênero. Gonzalez (2020) mostra que organizações de mulheres negras surgiram do movimento negro, que se organizaram com a intenção de desenvolver práticas não sexistas, com a iniciativa de dezenas de mulheres negras que estiveram sob a liderança de Beatriz Nascimento:

Em 1975, quando as feministas se reuniram na Associação Brasileira de Imprensa para comemorar o Ano Internacional da Mulher, as mulheres estavam presentes para denunciar a superexploração e a opressão da mulher negra. Entretanto, dadas as muitas tendências diferentes dentro do movimento negro, esse grupo pioneiro se separou e suas integrantes continuaram ativas em outras organizações que surgiram a partir de então, mas apenas como ativistas do movimento negro. (GONZALEZ, 2020, p.163)

A autora também indica a criação de outros grupos de mulheres negras, como o Aqualtune, criado em 1979, o grupo Luíza Mahin, criado em 1980, e o Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, criado em 1982, “mas acabaram sendo absorvidos pelo movimento negro como um todo” (GONZALEZ, 2020, p.163). Mulheres negras, então, vem sendo ativistas e protagonistas, não só da luta contra o racismo, mas também da luta pelas questões que envolvem gênero, pois são vítimas do machismo, que também é uma forma de subjugação.

Existiram diversas outras mulheres negras que buscaram romper barreiras, como foi o caso de Luíza Mahin, que foi homenageada no grupo citado acima. De acordo com a

Enciclopédia Negra, foi sancionada uma lei no ano de 2019, em que se deve incluir ela como heroína da pátria no livro dos heróis.

Os escritos a respeito dela foram realizados por Luiz Gama, que relata ela ser sua mãe, que, por sua vez, passou a ser perseguida após a Revolta do Malês. Outro exemplo também é o de Dandara dos Palmares. Nos manuais de Cotrim, não tem nenhuma referência a ela. Assim como Luiza Mahim, também foi sancionada uma lei declarando-a como uma heroína da Pátria, por seu papel no Quilombo dos Palmares. De acordo com Silva (2015, p. 18):

Era intenção dos escravizadores, apagar a dignidade, as histórias e culturas dos escravizados, impondo-lhes os sofrimentos da cruel travessia do Atlântico e tratamento como se fossem animais a serem negociados. Propuseram-se, mercadores e senhores de escravos, a levar a crer que os escravizados eram originários de povos sem história, sem cultura. Entretanto, não obtiveram êxito, pois a sabedoria dos distintos povos de que provinham, as experiências não esquecidas de suas comunidades, os sentidos da vida e da morte que lhes garantiam os Ancestrais, não só sobreviveram, como foram recriados. Povo forte e criativo!

De acordo com a autora, “a escola tem sido um importante veículo da ignorância que os brasileiros/as têm, uns dos outros, notadamente a respeito do povo negro” (SILVA, 2015, p.22), o que faz com que seja questionada a forma eurocêntrica com que ainda é representado no LDH. Silva (2015) ressalta que essa ignorância se dá também sobre os povos indígenas.

Por isso, mesmo com as mudanças que vieram no PNL 2020, acredito, com base em Silva (2015), Gomes (2020), Gonzalez (2020), Munanga (2020), entre outros, em um ensino antirracista que pense decolonialidade e que, ao analisar o eurocentrismo, o faça com criticidade, pois nosso país foi moldado em uma visão ocidental de si própria, não condizente com sua história excludente, o que acaba refletindo nos currículos e manuais.

4.1.4 Sobre os livros do terceiro ano

A respeito do livro utilizado com o terceiro ano, das 171 imagens entre fotografias e pinturas, em 18 delas as mulheres aparecem e em apenas três delas é possível visualizar mulheres negras, mas em nenhuma delas aparece no corpo do texto tratando a respeito de suas histórias.

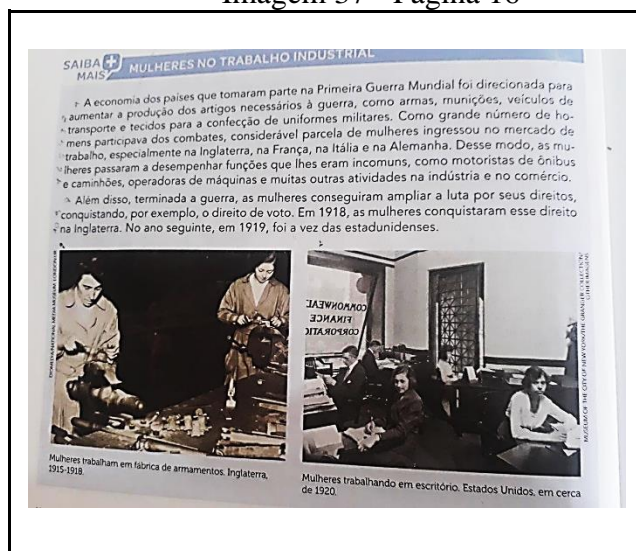
Quadro 10 - Livro do terceiro ano

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.39	Foto junto ao texto principal	Fotografia de 1937
p.80	Abertura de capítulo	Tarsila do Amaral - Operários óleo sobre a tela
p.131	Foto junto ao texto principal	Getúlio Vargas em uma visita ao um orfanato - 1941

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A História das mulheres aparece apenas em quadros como da página 16, no box “Saiba Mais”, em um texto “Mulheres no Trabalho Industrial”, tratando do ingresso de mulheres americanas e inglesas no mercado de trabalho por conta da Primeira Guerra Mundial e sobre a conquista do voto em 1918 para as inglesas e em 1919 para as estadunidenses.

Imagem 37 - Página 16



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Outro quadro de destaque encontra-se na página 94, no box “Em questão”, com o texto “Rompendo a Submissão: A luta pela autonomia feminina” com dois pequenos textos, relacionados às historiadoras Margareth Rago e Mary Del Priore, tratando sobre a História das mulheres, emancipação com o voto feminino e a criação da Liga pela Emancipação Intelectual da mulher, fundado em 1920 por Berta Lutz.

Em ambos os textos acima, as mulheres não são conteúdos de destaque, localizam-se em partes dos livros como “curiosidades”. Há também que se mencionar que ambos os textos tratam da realidade de um grupo, de mulheres brancas da elite nos períodos citados. Na imagem 37, por exemplo, mostra mulheres operárias de fábricas. Os textos buscam mostrar que as mulheres acabam sendo inseridas no mercado de trabalho por causa da Primeira Guerra Mundial, e essa já era a realidade de mulheres negras desde quando passaram a ser escravizadas e continuaram após a conquista da liberdade também, ou seja, essa realidade nunca foi diferente para elas.

Sobre o PNLD 2018, das 179 imagens, 41 mulheres estão presentes e dessas apenas sete delas são de mulheres negras:

Quadro 11 - PNLD 2018

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.73	Abertura de unidade	Arcos da Lapa - Heitor dos Prazeres
p.97	Imagem junto ao texto principal	Tarsila do Amaral - Operários óleo sobre a tel
p.110	Em Destaque	Pintura de Anita Malfatti - Samba
p.116	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Emiliano Di Cavalcanti - Roda de Samba
p.137	Imagem junto ao texto principal	Getúlio Vargas em uma visita ao um orfanato - 1941
p.165	Em Destaque	Fotografia de Wangari Muta Maathai
p.276	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de Dilma Rousseff na ONU

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Assim como nos demais livros, as mulheres aparecem mais nesta edição de 2018, porém ainda de forma tímida. Elas não são destaques nos conteúdos principais, e as mulheres negras estão sempre mais presentes nas imagens de colonizadores, assim como nos demais manuais analisados:

[...] a função de cumprir com as demandas dos movimentos feministas expressas nas políticas educacionais traçadas nos PCNs, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Deste modo, tal inclusão parece se tratar de ‘histórias para as mulheres’ e não de ‘histórias na perspectiva das mulheres’. Como bem ressaltou Antonia Fernández Valencia em suas análises dos livros didáticos de história utilizados nas escolas da Espanha, essa inclusão do protagonismo feminino, de forma isolada, pode continuar perpetuando a discriminação das mulheres, se fica apenas como complemento, como um apêndice de uma história geral, de uma ‘história importante’ que se desenvolve habitualmente ao longo do livro, onde a rara consideração coletiva e individual das mulheres não lhes reconhece uma posição significativa na história.(OLIVEIRA 2014, p.282 apud OLIVA, 2017, p.50)

Isso também abrange as demais minorias, que, quando representadas, ainda estão sob a ótica eurocêntrica, ou, assim como no caso das mulheres, são relegadas a espaços específicos destes manuais.

4.2 Considerações sobre o PNLD 2020

Houve um estranhamento ao manusear os seis livros didáticos que compõem este PNLD e ver que todas as áreas das Ciências Humanas estão juntas em um só manual. Como pesquisadora de um Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar, foi contraditório, pois em minha compreensão deve haver diálogo entre áreas, porém existem algumas perguntas que precisam ser respondidas sobre estes manuais.

Embora a “Mediação Sugerida” seja dividida por áreas, ela não é obrigatória, o que confere liberdade para que os professores decidam qual queiram explorar em suas aulas, porém as disciplinas separadas por área existem e cada docente tem uma formação específica também. É possível afirmar que todos os conteúdos de História competem a um professor de Filosofia debater, ou vice-versa? Pois existem algumas especificidades que só dizem respeito a uma área.

No entanto, existem assuntos que sim, que podem e devem ser debatidos em todos os âmbitos das Ciências Humanas, como o racismo, como gênero, que são exemplos de temas debatidos nessa área. Outro aspecto observado é a similaridade com que conteúdos que são presentes em manuais de História são exatamente os mesmos na “Mediação Sugerida” indicados para que professores dessa área explorem.

Por exemplo, no livro “População, Territórios e Fronteiras”, na página 56, sugere-se que o tema sobre “Neocolonialismo Europeu na África” seja trabalhado na área da História, sendo um conteúdo presente, por exemplo, nos manuais do segundo ano do autor Gilberto Cotrim.

A respeito das imagens e textos encontrados nestes manuais, no livro *Ciência Cultura e Sociedade*, das 167 imagens, 44 delas havia mulheres e em nove delas, mulheres negras.

Quadro 12 - PNLD 2020

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.16	Foco na imagem	Grupo de dança - Espetáculo Brasil brasileiro
p.45	Abertura de capítulo	Fotografia de uma chefe de cozinha
p.55	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de uma reconstituição do fóssil de Luzia
p.66	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de jovem do povo Afar
p.72	Imagem junto ao texto principal	Fotografia do festival Yemoja na Nigéria
p.79	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de um grafite do artista Mundano em homenagem às vítimas de Brumadinho
p.83	Pesquisa em foco	Fotografia de idosas fotografando idosa
p.116	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de jovem consultando livros em Biblioteca

p.118	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de estudantes em aula de química
-------	---------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Já no livro *População territórios e Fronteiras*, das 154 imagens, havia 18 com as mulheres e sete dessas mulheres negras estavam representadas.

Quadro 13 - PNLD 2020

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.64	Imagem junto ao texto principal	Foto de comemoração da Independência do Congo
p.72	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de uma notícia do Notícias Ébano
p.73	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de Sueli Carneiro
p.91	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de trabalhadora em fábrica
p.141	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de jovens nigerianas
p.151	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de jovens na escola
p.156	Pesquisa em Foco	Fotografia -Grupo focal

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No livro *Sociedade e Meio Ambiente*, das 151 imagens, em 19 as mulheres foram representadas, dentre elas, três com mulheres negras.

Quadro 14 - PNLD 2020

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.40	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de mulheres em Bangladesh recolhendo material reciclável
p.117	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de quebradeiras de coco
p.145	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de consumidora e trabalhadora

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No livro *Ética e Cidadania*, das 140 imagens, em 19 delas há imagens de mulheres sendo 16 imagens de mulheres negras.

Quadro 15 - PNLD 2020

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.10	Abertura de unidade	Não explica a origem
p.11	Imagem junto ao texto principal	Vida linda - pintura de Mara D.Toledo
p.25	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de Lélia Gonzalez
p.51	Quadro	Fotografia – Cerimonia tradicional do povo Ntchisi Malawi
p.52	Imagem junto ao texto principal	Grafite de Pamela Castro em homenagem a mulheres negras

p.45	Imagem junto ao texto principal	Fotografia adolescentes se abraçando
p.73	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de Rosa Parks
p.82	Pesquisa em foco	Fotografia de Jovem em Jonesburgo
p.87	Quadro	Fotografia de juíza julgando em processo de feminicídio
p.88	Imagem junto ao texto principal	Pintura de Debret
p.118	Imagem junto ao texto principal	Mulheres sendo revistadas em operação policial no RJ
p.119	Imagem junto ao texto principal	Abrigo em Burkina Faso
p.149	Imagem junto ao texto principal	Anúncio da marcha do orgulho crespo
p.150	Imagem junto ao texto principal	Apresentação de Jongo
p.155	Oficina	Mulher negra sentada em lugar para brancos-1952

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No livro *Estado poder de democracia*, das 124 imagens contabilizadas, são 25 com mulheres em diferentes situações e em oito delas estavam mulheres negras.

Quadro 16 - PNLD 2020

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.12	Imagem junto ao texto principal	Imagem com rosto de várias pessoas para representar diversidade
p.17	Imagem junto ao texto principal	Tecelã em seu trabalho
p.18	Imagem junto ao texto principal	Conceição Evaristo
p.47	Imagem junto ao texto principal	Cerimônia de casamento
p.58	Imagem junto ao texto principal	Imagem do filme <i>Entre muros da escola</i>
p.58	Imagem junto ao texto principal	Imagem do filme <i>Pro dia nascer feliz</i>
p.76	Imagem junto ao texto principal	Audiência pública
p.90	Imagem junto ao texto principal	Negros da Bahia-Pintura de Rugendas

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Por fim, no livro *Trabalho e Transformação Social*, das 126 imagens, 31 eram com mulheres e, dessas, apenas sete delas encontravam-se mulheres negras.

Quadro 17 - PNLD 2020

PÁGINA	BOX/SEÇÃO	IMAGEM/TEXTO
p.19	Imagem junto ao texto principal	Pescadores - Di Cavalcanti
p.37	Imagem junto ao texto principal	Fotografia-Não identificada
p.39	Quadro	Fotografia sobre refletir a vida
p.74	Imagem junto ao texto principal	Fotografia - festa de São Sebastião

p.102	Imagem junto ao texto principal	Fotografia de mulher em home office
p.110	Imagem junto ao texto principal	Mulher trabalhando como manicure em Havana
p.146	Imagem junto ao texto principal	Mulher trabalhando em oficina mecânica

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Embora não sejam especificamente livros didáticos de História, a presença de mulheres e mesmo das mulheres negras é maior nesses manuais. Elas ocupam espaços de mais destaque.

Foi possível observar, nas análises acima, que houve uma maior representatividade das mulheres e mulheres negras, embora existam conteúdos sobre elas em espaços mais específicos. No livro *Ciência, cultura e sociedade*, embora apareçam em muitas imagens, o único conteúdo existente foi sobre o fóssil de Luzia, ou seja, não existem textos, blocos ou seções sobre elas.

O livro *Populações, territórios e fronteiras* apresenta as mesmas problemáticas, uma vez que são muitas imagens. Existe representatividade nelas, mas não existem conteúdos voltados para as mulheres e assim sucedendo-se o mesmo no livro *Sociedade e meio ambiente*. Já no livro *Ética e Cidadania*, há uma diversidade maior nos debates, como, por exemplo, o capítulo intitulado de “Racismo e desigualdades no Brasil”, o qual traz apontamentos sobre o racismo estrutural, a resistência á escravidão, ações afirmativas e também trata do Movimento Negro. Na página 56, aborda os direitos da mulher ao tratar dos direitos humanos, fazendo um apanhado histórico ao mostrar um pequeno trecho da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em um quadro específico, que se alia ao texto principal. O “Entre Saberes” da página 126 apresenta um texto sobre as mulheres na ciência e a desigualdade de gênero.

Foi o livro com mais conteúdos sobre as mulheres, embora não trate das questões étnicas existentes entre elas. No livro *Estado, poder e democracia*, embora tenha ilustrações, fotos com mulheres, elas foram referenciadas em um texto da página 117 sobre as Madres de Plaza de Mayo, mas não foram em conteúdo que tratem da História das mulheres. Já no livro *Trabalho e transformação social*, também há muitas imagens com mulheres e nenhum conteúdo sobre elas.

Os livros apresentam muitas lacunas, como as debatidas nos PNLDS anteriores. Embora haja debates sobre etnia e problemas sociais, não há muito espaço para as mulheres. Muitos conteúdos de História não existem mais nos livros, como o exemplo de História da África. Os conteúdos parecem estar mais voltados para a contemporaneidade e pouco retomam aspectos históricos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a forma como mulheres negras foram representadas nos livros didáticos da “Coleção História Global Brasil e Geral”, do historiador Gilberto Cotrim, dos PNLDS 2012, 2015 e 2018, e os livros Conexões do PNLD 2020, foi desafiador. O principal desafio foi o de entender, por meio dessas fontes, em que espaços as mulheres negras aparecem nesses manuais e em que momentos “históricos” elas eram mais presentes.

As hipóteses eram de que as mulheres, de forma geral, possuíam pouca visibilidade e as mulheres negras tinham mais visibilidade em períodos históricos que retratavam da escravidão, ou seja, apenas na figura de escravizadas. Foi possível constatar que a História das mulheres é pouco mencionada, ou seja, apenas em alguns quadros, colunas e imagens que são colocados no entorno do texto.

Também foi possível verificar que as mulheres negras aparecem mais em imagens, retratos dos colonizadores europeus e foram alocadas em partes específicas do livro didático, geralmente nos quadros adicionais. Sendo assim, considerando a Lei 10.635/03, constatamos que ainda é pouca a visibilidade conferida às mulheres negras nos livros didáticos de História aqui em análise. Apesar das poucas exceções, principalmente de algumas imagens e conteúdos dos manuais de 2020, nas imagens encontradas, as mulheres negras, estão sempre ligadas à escravidão, constatando nossa preocupação. Além disso não encontramos nenhum texto em que mulheres negras estivessem em posição de destaque.

Com a contabilização das imagens, foi possível verificar as ausências e os estereótipos, mas não era o suficiente, por essa razão foi importante analisar os conteúdos escritos, se tinham relação com as imagens e se também estavam ligados ao conteúdo principal, já que isso também conferia qualidade e visibilidade para mulheres negras. Isso também foi possível de ser averiguado ao entender e conhecer a materialidade dos livros didáticos do autor Gilberto Cotrim e dos novos manuais do ano de 2020.

Os livros didáticos desta Coleção foram também os maiores desafios da pesquisa, já que eram os mais diferentes comparados com os manuais dos PNLDS anteriores, que foram analisados, e porque entender a materialidade deles não era o suficiente, pois foi necessário compreender as principais mudanças que a BNCC trouxe a esses manuais.

Sabemos que o livro didático é apenas uma das ferramentas utilizadas pelos professores e que está longe de encerrar as discussões que podem e devem ser desenvolvidas em sala de aula, e não tem como verificar de que forma estes professores conseguem. Sendo assim, não

tratar do racismo, da desigualdade e se há discussão acerca das mulheres, sobretudo das mulheres negras em nossa sociedade, por isso a visibilidade delas é importante.

Existem escolas pelo país que o único livro que chega nas mãos dos estudantes são os didáticos, além de que nem todas as escolas possuem a mesma qualidade ou até quantidade de materiais didáticos e paradidáticos, o que torna a visibilidade de mulheres e mulheres negras importante e necessário.

Embora nosso objetivo tenha sido o de analisar as mulheres negras, foi possível verificar que existe uma ausência muito grande quando o assunto é gênero de forma geral, aliás, quando se trata das minorias presentes na sociedade brasileira que a constituem também. Nessa direção, compreender a formação da disciplina de História e o surgimento do LDH nos faz compreender que tais ausências ainda presentes se devem a um ensino eurocêntrico e patriarcal, que, durante séculos, se perpetuou na nossa sociedade, nos currículos e nos manuais e que, propositalmente, se fazem assim.

O Brasil é um país diverso, mas com muitos problemas não resolvidos pelo Estado ainda no pós-abolição da escravatura, o que desencadeou em diversas dificuldades que ainda hoje a população negra brasileira vivencia, dentre eles o racismo, e isso não é visível nesses manuais. Isso com certeza nos preocupa, por que de que maneira um estudante vai conectar problemas atuais com que aconteceu no passado? Não tem como garantir que professores realizem isso em sala de aula, ainda mais com todos os desafios que eles vivenciam em um país que não os valoriza.

Além de todos os ataques incentivados pelo Escola Sem Partido e por eleitores do atual presidente, que desencadearam uma briga pelas narrativas da História incentivados por ideais nacionalistas, que, de acordo com Laville (2011), são os panos de fundo para as guerras da História, fica claro que as minorias causam incômodo na ala conservadora do país, que minimizam diversas situações, como, por exemplo, o racismo.

Por ainda ser um ensino eurocêntrico, patriarcal, o debate sobre a visibilidade de mulheres negras nos livros didáticos é essencial. Silva (2007) nos alerta que a escola é responsável por perpetuar o racismo, então todo espaço de debate é importante, mas precisa ser feito com qualidade, precisa passar de um box, de uma curiosidade, pois, na sociedade, são a realidade.

Acredito também que sejam necessárias maiores compreensões não só com a materialidade dos livros, que agora devem estar de acordo com a BNCC, mas com as mudanças presentes no ensino de agora em diante, que parece confundir a todos não só na teoria, como na

prática, principalmente com o Ensino Médio, pois a qualidade do ensino não pode se perder com as mudanças.

Por fim, a pandemia foi a maior dificuldade, já que não possibilitou que as escolas permitissem pegar livros emprestados. Assim a maior parte consegui com colegas comprei. Também acredito que, fazendo uma pesquisa com professores e professoras de História, seria possível identificar quais livros eram de sua preferência e se os usavam, a fim de entender também a realidade da sala de aula e os desafios atuais destes professores da Educação Básica, principalmente com as mudanças no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iron Mendes de. **Em busca das mulheres na filosofia: a participação das filósofas nos livros didáticos de filosofia do Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36051>. Acesso em: 7 out. 2022.

ASSUNÇÃO, Jefferson Machado de. Exu e Hermes: um xirê intercultural, 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1606/2/2016%20-%20Jefferson%20Machado%20de%20Assun%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475–491, 1 dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.69-90.

CAIMI, Flávia. Eloise; ROCHA, Helenice. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LxLKz5MwrKQzB9DqtZyJDpd/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Glória Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 691–703, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/R4rf3YG4z6ZMhTkLcVQQkPG/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA, Angélica Felício da. **Representação da mulher nas ciências nos livros didáticos de ciências da década de 1960 até 2010**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13267>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHOPPIN, Allain.; BUSNELLO, Fernanda de Bastani. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica -**Revista História da Educação**, p. 9–28, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29225>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549–566, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHOPPIN, Alain.; BASTOS, Maria Helena Camara. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, p. 9–75, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHOPPIN, A. Contexto científico da pesquisa sobre a edição escolar local, nacional e mundial. **Educação e Pesquisa**, v.46, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fTVpXKqt4dpzzkB6W9YL7Hr/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022

DIOP, Cheikh Anta. A origem Africana da civilização: mito ou realidade [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/neab/files/2018/05/Dr.-Cheikh-Anta-Diop-A-Origem-Africana-da-Civiliza%C3%A7%C3%A3o-ptbr-completo.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

ELIBSON, Eudma Poliane Medeiros. **A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o Ensino Médio**, 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_4adfb126241c551cb4d6e5c1a72ed1d5. Acesso em: 5 out. 2022.

FAGUNDES, Miriam Pereira de Souza. **O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia**: representações sobre a diversidade cultural, 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4480>. Acesso em: 5 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out.2022.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727–744, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out.2022

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JESUS, Maria Carolina. **Quarto de despejo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão. **Educação em Revista**, n. 41, p. 13–41, 1 jun. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 out.2022

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim. Revisitando Rugendas e Debret. [s.l:s.n.]. Disponível em: http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340761579_ARQUIVO_RedescobrendoRugendaseDebret.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

LOPES, Gisele Garcia. **A representação de mulheres nos livros didáticos de história** (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194188>. Acesso em: 10 out. 2022.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935–952, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 10 out. 2022.

LUZ, Danielle Rodrigues Silveira Teles. **Memória(s) sobre a Ditadura Militar nos Livros Didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/13551>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício de uma cultura escolar. **História da Educação**-online. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out.2022.

NASCIMENTO, Giovana Xavier. Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA. **ProQuest**, p. 429–450, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/MrcHJWxGCDZjwJjRvZPwvYR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out.2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990 - 2005)**, 2007. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132>. Acesso em: 08 out.2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 10, p. 26-63, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18970>. Acesso em: 08 out.2022.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues; STEVENS; Cristina Maria Teixeira; ZANELLO, Valeska. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: (Org.). **Estudos feministas e de gênero**. Santa Catarina: Mulheres, 2014, p. 277-291. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16349>. Acesso em: 10 out.2022

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**, 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/769273>. Acesso em: 05 out.2022.

REZENDE, Suellen Peixoto de. **Mulheres nos livros didáticos de história: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013.** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9320>. Acesso em: 08 out. 2022.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginasial e livros didáticos: interpretações da Independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961, 2008.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93271>. Acesso em: 08 out. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2017.

SALLES, André Mendes. **A guerra do Paraguai na literatura didática: em estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5952?locale=pt_BR. Acesso em: 6 out. 2022.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25212>. Acesso em: 6 out. 2022.

SANTOS, Priscila Formiga dos. **A representação da mulher brasileira em livros didáticos de Português Brasileiro como língua adicional: uma análise sobre a construção multimodal do feminino, 2019.** Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35678>. Acesso em: 6 out. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 15 out.2022

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, p. 123–150, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>. Acesso em: 15 out.2022

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. 3.ed. Salvador: **EDUFBA**, 2019. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/livros-publicados/catalogo/discriminacao-do-negro-no-livro-didatico-3a-edicao>. Acesso em: 08 out. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 08 out. 2022

SOUZA Juliana de; SIQUEIRA, Barabara Bezerra. As transformações na historiografia e no Ensino de História a partir do século XX. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-

%20B%C3%A1rbara%20B.%20Siqueira%20e%20Juliana%20R.%20de%20Souza%20TC.PDF. Acesso em: 06 out. 2022.

TRINDADE, Mônica Porto Apenburg. **O Estado Novo nas coleções do PNLD 2015:** um estudo sobre livros didáticos de história. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4838>. Acesso em: 06 out. 2022.

WOLTER, Roberto Henrique. **Mulheres nos livros didáticos de História:** Um olhar Foucaultiano. Universidade Regional de Blumenau, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau, 2019. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2019/366265_1_1.pdf. Acesso em: 06 out.2022.

XAVIER, Giovana. (2021). Grupo Intelectuais Negras: UFRJ: A invenção de uma comunidade científica e seus. **Revista Trabalho Necessário**, 19(38), 224-239. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i38.43121>. Acesso em: 06 out. 2022.

ZEN, Daiane Dala. **Mulheres sem rosto:** imagens do feminismo nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004-2012). Dissertação (Mestrado Profissional em História), 2019. Universidade de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/11338/4887>. Acesso em: 06 out. 2022.