



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RALPH FRANCO MATTOS RUSSO

Contribuições para o estudo da imagem dos negros:
Avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História,
pós-implementação da Lei 10639/03.

ORIENTADORA: Prof.^a. DR.^a. MONIQUE FRANCO

Outubro
São Gonçalo
2012

Ralph Franco Mattos Russo

Contribuições para o estudo da imagem dos negros:
Avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-
implementação da Lei 10639/03.



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monique Franco

São Gonçalo
2012

Ralph Franco Mattos Russo

Contribuições para o estudo da imagem dos negros:
Avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-
implementação da Lei 10639/03.

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação – Processos
Formativos e Desigualdades Sociais, da
Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha
de pesquisa: Políticas, Direitos e
Desigualdades

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Monique Franco - Orientadora
Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Prof. Dr. Valter Filé
Faculdade de Educação/UFRRJ

Prof. Dr. Renato Emerson
Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Prof^a. Dr^a. Mônica Peregrino
Faculdade de Formação de Professores/UERJ

São Gonçalo
2012

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam ser possível acabarmos com as mazelas desse nosso imenso país, e criarmos uma sociedade onde a cor que veste a nossa pele não seja um instrumento selecionador de oportunidades, e a todos os amigos professores que lutam silenciosamente nas salas de aula por uma educação de qualidade e que seja significativa aos nossos alunos.

Agradecimentos

“...É necessário sempre acreditar que o sonho é possível, Que o céu é o limite e você truta é imbatível. Que o tempo ruim vai passar é só uma fase, E o sofrimento alimenta mais a sua coragem...” A vida é um desafio – Racionais Mc's

Agradeço a meus pais que, não pouparam esforços para me proporcionarem uma criação com fundamentos firmes. O suor de seus rostos sempre me mostrou que com esforço e dedicação é possível conquistar nossos alvos. Mãe, suas orações e fé me impulsionam a cada dia. Pai a sua imagem não me abandona nem um minuto, o exemplo de homem que levo todos os dias em meu coração.

Aos meus filhos Billie Jean e Josh que nos momentos mais tempestuosos mesmo com a pouca idade estiveram ao meu lado, não me permitindo desistir dos meus objetivos e com pequenos gestos de carinho me fizeram levantar e correr atrás do meu sonho.

A Vivian, que a todo o momento sempre me encorajou e acreditou em minha capacidade de realização, suas palavras por vezes duras me tiraram o sono e me colocaram no chão, mas serviram para me movimentar, me tiraram da zona de conforto e buscar o que acredito ser o meu único sonho nessa vida, ser cada dia um melhor profissional.

A Heloísa Monteiro a culpada por tudo isso, sem o seu incentivo oculto e silencioso nada disso teria acontecido, mas do que minha “patroinha”, é uma mãe, uma amiga e uma incentivadora que antes de mim mesmo reconheceu minhas capacidades, por vezes oculta para os outros.

Aos meus queridos alunos que são não apenas a razão dessa pesquisa, mas que me inspiram a realizar sempre o melhor em sala de aula e fora dela, suas palavras e seus mensagens são o que fortalecem e me fazem esquecer todas as dificuldades que minha profissão me impõe.

À orientadora que, de uma forma nada convencional me impulsionou a ser um pesquisador melhor, e que muitas vezes teve extrema paciência com meus problemas particulares e minhas dificuldades que interferiram em nossa produção, sem palavras para mensurar minha gratidão em não ter desistido do seu orientando mais problemático dos últimos anos. Foi um imenso prazer ter um pessoa tão crítica e convicta de suas ideias como parceira nesse trabalho.

À banca orientadora desta pesquisa. Suas contribuições engrandeceram este trabalho e toda a paciência que demonstraram com os curtos prazos que tivemos.

E a todos os meus verdadeiros amigos, que se apresentaram em minha vida no momento mais difícil que vivi, não sei o que seria da minha vida sem vocês.

A vida é um desafio

Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez.

E sempre foi assim.

Você vai escolher o que tiver mais perto de você,

O que tiver dentro da sua realidade.

Você vai ser duas vezes melhor como?

Quem inventou isso aí?

Quem foi o pilantra que inventou isso aí ?

Acorda pra vida rapaz “(...)”.

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma

Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver.

Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso

Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido (...)

Barato é loco, barato é loco...

Racionais Mc's

RUSSO, Ralph Franco Mattos. *Contribuições para o estudo da imagem dos negros: Avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-implementação da Lei 10639/03*. 2012; 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2012.

Resumo:

Inúmeras são as formas de entendermos uma imagem, analisando as mesmas dentro de uma coleção didática de história de segundo segmento, procuramos analisar de maneira imparcial e coerente o impacto gerado pela lei 10639/03 sobre tal material e seus objetivos quanto à resignificação do negro dentro da história do Brasil. Para isso abrimos dialogo com teóricos que nos auxiliaram a entender a amplitude do conceito de imagem, tal como buscamos o debate a cerca da importância da mesma para o ensino de história, para tal buscamos mapear as atividades legislativas relacionadas à referida lei, e os programas governamentais que fomentam a produção editorial didática no Brasil. Diante desse caminho enfrentamos caminhos tortuosos e contraditórios, mas que nos levaram a deliberar a necessidade de novos estudos, esses mais amplos no que concerne o campo de pesquisa e mais aprofundado no que se refere ao próprio conceito de imagem, e a questão de resignificação do negro. Contudo podemos dizer que a presente pesquisa se mostra um material que como o próprio título refere-se contribuído para o estudo da imagem do negro e percebemos os avanços e permanências encontrados nos livros didáticos de historia após o ano de 2003.

Palavra-chave: Imagem. Livro Didático. Negros. Lei 10639/03

Abstract:

Several are the ways in which we understand an image. By analyzing them in a school history collection for the second stage of elementary education, we seek to analyze the impact created by the Law 10639/03 on such material and its purposes as regards the resignification of black people within Brazilian history in an impartial, coherent manner. Thus, we open a dialogue with theorists who helped us understand the amplitude of the concept of image, and we also aim at a debate on the importance of the latter for history teaching. In order to do that, we seek to survey the legislative activities related to the aforementioned law and the governmental programs that promote the school publishing production in Brazil. We faced tortuous, contradictory ways, but they led us to deliberate on the need of new studies that are broader as regards the research field and more thorough in relation to the concept of image itself and the issue of resignification of black people. However, we may say that this research is a material that, as the title itself conveys, contributed to the study of the image of black people, and we see the advance and the persistence found in history schoolbooks after the year of 2003.

Keywords: Image. Didactic book. Black people. Law 10639/03

Sumário

Introdução	10
1 – O mundo negro	18
1.1 – Realidade dos negros em número	18
1.2 – Qual o lugar do negro em nossa sociedade?	20
2 – Caminhos para Lei 10639 e seus desdobramentos	28
2.1 – Os caminhos percorridos pela Lei	28
2.2 – A lei 10639/03 e seus desdobramentos	32
3 – A Imagem e o mundo negro nos livros didáticos	41
3.1 – O que é imagem e seus usos	41
3.2 – A imagem estática, fixa ou impressa nos estudos históricos	44
3.3 – O livro didático de história e as imagens	49
4 – O Plano Nacional do Livro Didático	52
4.1 – Histórico do PNLD	52
4.2 – O Processo Avaliativo da área de história	55
4.3 – O PNLD-2008 – Avaliação para os livros de história	58
5 – A Nossa Coleção: História das Cavernas ao terceiro milênio	62
5.1 – Resultado para a nossa coleção PNLD 2008	62
5.2 – Dados didáticos da coleção	66
5.3 – As imagens coleção	74
6 – Análise das imagens	75
6.1 – Grupos temáticos – características e dados	75
6.2 – Análise das imagens	77
6.2.1 – Grupo 1: trabalho, resistência e castigo	77
6.2.2 – Grupo 2: cultura, religiosidade e vida cotidiana	90
7 – Considerações Finais	96
Referências bibliográficas	99

INTRODUÇÃO

*“Olhar, olhar até não ser mais si mesmo”
Álvaro Mutis – Le dernier visage*

Nascido em uma típica família brasileira de classe média esse sou eu, dificuldades aparentes me fizeram ser um homem esclarecido acerca das dificuldades da vida. Como a maioria da população tive na educação e no conhecimento todo o meu depósito de esperanças. Sempre ouvi dos meus pais que o estudo seria a única herança que me deixariam e que jamais poderia me ser tomada, e, portanto o único bem que eles verdadeiros guerreiros tinham a me oferecer.

Em ambos os casos tanto materno quanto paterno, pude crescer percebendo que um homem de verdade não se constrói pelos bens materiais que ele possui, pela roupa que ele veste, ou pela cor de pele que o cobre, um homem de verdade se revela pelo seu caráter e suas atitudes. Eles ,meus pais, diante das dificuldades da vida, poderiam ter desistido dela mas, ao contrário, resolveram desafiá-la, e criaram seus filhos sabendo que não deviam discriminar ninguém pelo que aparentam ser, mas aceitar as diferenças e reconhecer que todos tem muito a nos oferecer, desde o médico até o gari que está ali ao lado varrendo o chão sujo por você.

Invariavelmente cresci com esses valores. Se na minha adolescência fosse perguntado acerca o futuro, conscientemente não saberia o que responder, que profissão iria escolher. Mas uma coisa era certa - ser professor, durante meu período de estudante, não seria a escolha mais sensata a fazer.

Contudo, ao crescer a vida me conduziu a esse lugar do ensino local onde , me parecia, poder contribuir e fazer a sociedade um dia reconhecer que somos todos iguais, e que não poderíamos aceitar os efeitos negativos das injustiças, com as quais, muitas vezes, tive que crescer. Isso me tornou um professor.

Faço este relato inicial para você leitor me conhecer e desvendar um pouco os caminhos que segui até a essa pesquisa. Nunca fui afeiçoado a grandes teorias e projetos, sempre busquei ao máximo a praticidade das coisas. A prática sempre foi a minha meta, não consigo pensar em pesquisar ou ler nada que não tenha objetivo prático específico por isso à pesquisa que resolvi empreender tem como meta contribuir para a vida prática de meus amigos professores e estudantes que não possuem tempo para desenvolver análises críticas sobre o que parece estar acontecendo nessa sociedade tão desigual que vivemos.

Essa praticidade se mostrou para minha pessoa na própria forma como o objeto de pesquisa se ofereceu a mim., Não foi durante uma leitura, tampouco em congresso ou

debate. O que me transportou para esse campo foi uma aula aparentemente normal numa turma de ensino fundamental, Numa destas aulas fui questionado e não soube responder: “*Professor: O que aconteceu com os negros depois que ganharam à liberdade? Aqui no livro não tem mais nada e por isso não pude mais reconhecer a presença do negro*”. Essas palavras de um jovem de quinze anos fizeram recolher-me na minha singela ignorância que até aquele ponto julgava não ter.

A partir desse questionamento procurei me aprofundar e buscar respostas de modo a responder nas próximas aulas. Assim é que pude perceber que realmente os negros tinham desaparecido¹ do livro didático que, diga-se de passagem, fui obrigado a escolher. O caminho foi buscar entrar num mestrado de educação e realizar essa dissertação e tentar contribuir na formação dos meus jovens alunos que não conseguem entender por que a escola é tão mais chata que a televisão, e porque não usa os mesmo instrumentos de persuasão que a *internet* tem a oferecer, não que sejamos favoráveis a esses instrumentos, mas diante do crescente acesso principalmente dos jovens a esse meio, temos que reconhecer que algo deve convencê-los a permanecer conectados tanto tempo a essa mídia.

Dessa maneira, defini como objeto de minha pesquisa a imagem intuindo que, se meus alunos são capturados pela mídia por meio dela, por que não utilizá-la de maneira didática? Como melhorar e ampliar a perspectiva que vem sendo utilizada nos atuais livros didáticos? Restava-me, apenas, definir qual imagem utilizaria e onde a buscaria. Consciente de que o livro didático ainda é o meio mais democrático de acesso à informação, posto que todos um dia já o tenham nas mãos e, em homenagem àquele aluno que em mim aguçou esse desejo, as imagens dos negros e a negritude nos livros didáticos de história passaram a constituir meu objeto. Diante deste contexto, temos como objetivo central neste trabalho investigar os avanços e as permanências nos livros didáticos de História de Ensino Fundamental do segundo segmento, dos elementos imagéticos relacionados às propostas verificadas pelas Diretrizes Curriculares de implementação da Lei 10639/03, sendo que para isso utilizaremos como objeto analítico as imagens dos negros presentes nos referidos livros.

Como alcançamos o tema principal? Há muito somos inundados pela perspectiva de que vivemos, no mundo contemporâneo, a “civilização da imagem”. Contudo ao tomarmos a *imagem* como objeto de trabalho de pesquisa acadêmica identificamos que, por longa data, esta é utilizada, pelo homem, como uma forma de comunicação e/ou como visão do mundo, haja vista os artefatos arqueológicos encontrados em diversas

¹, ou nunca estiveram efetivamente, ou se estiveram foram colocados em uma posição subalterna.

partes do globo que nos remetem aos grupos mais antigos da nossa sociedade.

Portanto nessa viagem que pode ser tortuosa, mas possível de ser realizada, a *imagem* vem sendo utilizada por diversas áreas, essas sim contemporâneas, que perceberam a ampla funcionalidade dessa linguagem, que traz consigo inúmeros sentidos de percepção e recepção, sentidos que serão associados pelo observador para dar a sua interpretação, servindo, assim, como formadora de opinião, de ideologias, divulgadora de símbolos e construtora de identidade, como observa Joly (1996) quando indica que “a utilização das imagens se generaliza e, contemplando-as ou fabricando-as, todos os dias acabamos sendo levados a utilizá-las, decifrá-las, interpretá-las”(p.10).

Nesse contexto de massificação da imagem a expressão “*uma imagem vale mais do que mil palavras*” pode restringir as possibilidades que existem nesse processo de construção e desenvolvimento das mesmas e poderemos perder a perspectiva de que a imagem é uma forma de linguagem singular, tal como a linguagem falada ou escrita. Ou seja, uma imagem não pode ser utilizada, sobretudo no meio educacional, como uma simples figuração, ou ilustração, mas precisa ser identificada como um componente de forte poder persuasivo e construtor e consolidador de estereótipos.

Dessa forma identificamos ambientes em que a imagem já vem sendo trabalhada de maneira mais objetiva e não figurativa. Poderemos observar, por exemplo, como no cinema todas as imagens são pensadas, idealizadas. O diretor de fotografia analisa o roteiro e projeta a cena para transmitir essa “imagem em movimento” de tal forma a apresentar uma ideia ou mesmo ludibriar o espectador com uma falsa impressão de um determinado acontecimento. Assim, também, na publicidade e no jornalismo as imagens que irão ilustrar uma propaganda, uma revista, um jornal ou mesmo um *outdoor*, trazem consigo uma significação, uma ideia do que apresentar ao outro de forma direta ou indireta, muitas vezes utilizadas em decorrência do público alvo da campanha publicitária ou do público leitor de determinado veículo de comunicação.

Portanto, nos nossos estudos, focamos o elemento negro da nossa sociedade, dentro dos seguintes objetos: as Imagens do negro, uma vez que reconhecemos esta como uma forma de aprendizagem fundamental e muito utilizada e do Livro didático de História do ensino fundamental de segundo segmento por se tratar de um componente de amplo acesso pelos estudantes, posto que faça parte do projeto de massificação da educação implementado pelo governo por meio das políticas educacionais criadas e mantidas por meio de projetos federais de melhoria da educação.² Acreditamos que por meio dessa análise documental creditamos à nossa pesquisa uma ampla visão do

² Ver Plano Nacional de Educação – Programa Nacional do Livro Didático.

momento histórico pelo qual transitou a sociedade brasileira até a promulgação da lei 10639/03, ou seja, por que esta se fez necessária. E por que nesse momento ela foi possível.

Vale informar sucintamente que a Lei 10639/03 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, assim como apresenta a necessidade de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil em todas as instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, como, também, introduz ao calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra.

De modo a consubstanciar o estudo, temos como objetivos específicos:

- Identificar os objetivos intrínsecos da lei 10639/03, para além daqueles objetivamente declarados e seus desdobramentos.
- Apresentar e descrever o processo avaliativo empreendido pelo Plano Nacional do Livro Didático
- Quantificar o uso das imagens pelos livros didáticos
- Conceituar, analisar e classificar os tipos de imagens utilizadas pelos livros didáticos de História pós lei 10639/03.

Para pautar nossa pesquisa escolhemos utilizar dois parâmetros: primeiro os resultados emitidos pelo PNLD que regulamenta, avalia, adquire e distribui os materiais didáticos utilizados pelas escolas públicas em território nacional e segundo, a análise empreendida pelo professor Ricardo Henriques (2001) a cerca da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) de 1999³ que pode nos apresentar um importante panorama da realidade sócio-econômica dos negros no final do século vinte e, conseqüentemente, momentos antes da efetivação de um conjunto de ações afirmativas promovidas pelo Estado Brasileiro que se refere diretamente ao elemento negro.

A utilização desses materiais teve a intenção de mapear as preocupações de redução das desigualdades socioeconômicas propostas pelo governo federal como sua meta depois da eleição do presidente Lula em seus dois mandatos (2002-2006; 2006-2010) e que teve continuidade no governo de sua sucessora, Dilma Roussef (2011-até presente data), assim como combater de maneira sistemática o racismo, a discriminação e o preconceito.

A justificativa deste estudo reside no aspecto que pretendemos contribuir na avaliação sobre a aplicação efetiva da Lei 10639/03 por meio de uma nova perspectiva,

³ Definimos o PNAD/99 devido a sua proximidade com a promulgação da lei 10639 e que portanto poderia ser utilizado pelo governo como um importante parâmetro que justifica-se naquele momento a discussão acerca dos negros.

qual seja a imagem dos negros no livro didático de história, uma vez que o campo da educação vem desenvolvendo estudos, fundamentalmente, sobre a aplicação da mesma por meio de números estatísticos, análises de conteúdo, sendo reduzido o número de trabalhos que abordam a temática pelo viés analítico dos materiais didáticos após a implementação da referida lei pelo olhar de uma análise iconográfica do negro. Pretendemos, assim, contribuir para a ampliação do debate sobre a aplicação efetiva da lei 10639/03.

A pesquisa mostra-se relevante, ainda, em função de que vivemos momentos que apresentam tentativas de reduzir e combater o racismo, a discriminação, o preconceito e as desigualdades socioeconômicas provenientes da questão racial evidenciadas por pesquisas anteriores, por meio de ações afirmativas não pontuais, ou momentâneas. Ou seja, entendemos que estas ações são frutos de uma luta que vem sendo travada por estudiosos, organizações não governamentais e pelo movimento negro há décadas. Podemos dizer que tais ações afirmativas não postulam serem pontuais, pois implicaram na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, conseqüentemente, em alterações nos currículos de formação de profissionais da área de educação, dos materiais didáticos elaborados pelas editoras e, diretamente, nos currículos vigentes nas escolas de públicas e privadas de todo o país, além de ser complementar a própria constituição federal de 1988 que já havia apontado essa uma meta a ser buscada pelo Estado brasileiro.

Para efetivar esse projeto optamos por analisar uma coleção didática que tenha participado do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que, portanto, tenha sido analisada pelos técnicos e professores que participaram da comissão de avaliação criada pelo MEC para verificar as especificidades descritas no edital do referido programa e que tenha recebido o crédito de ser utilizada em sala de aula pelos professores em todo território nacional.

O critério que definimos na escolha da coleção que passara por tal análise, será baseado em dados estatísticos divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com relação à aquisição das coleções por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Dessa forma, acreditamos que estaremos tendo uma visão ampliada dos efeitos práticos da nova legislação no ambiente escolar efetivo, uma vez que estaremos lidando com uma coleção que possui um número considerável de aquisições por parte do governo, e em segundo plano, por ser tal coleção objeto utilizado nas escolas que venho trabalhando ao longo dos últimos oito anos, e que foram responsáveis por chamar minha atenção para a necessidade desse tipo de pesquisa.

Na segunda etapa pretendemos avaliar quantitativamente as imagens utilizadas pela coleção no intuito de mapear o número de imagens que vem sendo utilizadas pelos autores. Por conseguinte esse levantamento estatístico pretende, também, credenciar a imagem como um recurso didático amplamente utilizado pelos autores de livros didáticos.

Na terceira etapa desse processo realizaremos uma categorização *ad doc* ligada ao negro, ou seja, pretendemos estabelecer categorias analíticas oriundas do conjunto de imagens encontradas de modo a efetuar o cruzamento entre teoria e prática, ou seja, o que as diretrizes curriculares elaboradas pelo MEC esperam dos livros didáticos e o que esses vem apresentando aos seus usuários.

A partir destas perspectivas, realizamos uma busca introdutória por pesquisas disponíveis nos bancos de dados da Capes, das principais universidades públicas estaduais e federais do país, associações de pesquisa, tal como a Associação Nacional de História (Anpuh) e Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Instituto de Pesquisas socioeconômicas Aplicada (IPEA) a fim de mapearmos os estudos que possamos diretamente relacionar com os termos: *Imagem e Educação*, na intenção de encontrarmos definições e usos como esses vem sendo explorado pelos estudiosos e como poderiam contribuir para a nossa pesquisa e, *Racismo* (ou discriminações, preconceitos e estereótipos raciais) em livros didáticos e paradidáticos já disponíveis (Pinto, 1987a; Negrão, 1987, 1988; Negrão; Pinto, 1990; Bazilli, 1999; Silva, 2002). A questão tem mobilizado diversos atores: governantes, técnicos(as), legisladores, educadores(as), militantes dos movimentos sociais, mídia, pesquisadores(as). Assim, é evocado como um dos primeiros exemplos de desigualdade racial na educação, como foi destacado no discurso do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (por ocasião do ato público para criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial - SEPRIR), contudo as pesquisas sobre racismo em livros didáticos, em especial, é reduzida e incipiente (Negrão, 1987; Pinto, 1987a, 1992; Silva, 2002). Validamente, uma revisão da base de dados da ANPED sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, no período 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro puderam ser relacionados ao racismo, para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações de sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicadas no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica.

Numa busca em atualizar o panorama das pesquisas realizadas em território nacional acessamos o banco de teses e dissertações da Capes, que agrega um amplo

banco de dados das mais diversas universidades públicas e privadas do país, nesta pesquisa procuramos selecionar os mesmos termos utilizados na pesquisa inicial, sendo que utilizamos como um dos parâmetros selecionador os anos da produção, dessa forma buscamos nesta nova etapa delimitar a pesquisa entre os anos de 2001-2012, os resultados alcançados foram os seguintes, quando utilizamos o termo Racismo encontramos 772 um número consideravelmente superior ao período que havíamos pesquisado, contudo quando verificamos tínhamos apenas 83 teses/dissertações produzidas em programas de Educação. Resolvemos tipificar no pesquisa com um recorte mais específico desta vez, assim utilizamos como palavra-chave Livro didático, neste caso alcançamos o seguinte número 2660 trabalhos que se tiveram ligação com esse tipo de material, analisando-o das mais diversas formas, necessitávamos diante desses números fazer um recorte mais preciso para elaborar um panorama sobre as pesquisas que se aproximavam da nossa questão, assim selecionamos as seguintes palavras “Imagem do Negro” e “Imagem de Negro” neste momento percebe-se que há uma redução considerável dos trabalhos em todas as áreas pois podemos identificar apenas 177 trabalhos que consideravam esses termos como principais descritores.

Os temas encontram confluência de vários campos de estudos e recortes disciplinares: Educação, Psicologia, História, Linguística, Sociologia, Direito, estudos sobre relações raciais, porém não que houvesse ausência, mas encontramos um número significativamente baixo de pesquisas realizadas no que tange a temática cruzada que utilizassem as palavras chaves Imagem, Livro Didático e Negro, ou seja, não verificamos nada além de 3 trabalhos que abordam as Imagens utilizadas dos negros nos livros didáticos, assim como quanto solicitamos uma pesquisa que abordasse Racismo e Livro didático tivemos como resposta apenas 14 trabalhos descritos, e com referência a lei 10639 nada mais do que 2 trabalhos puderam ser encontrados no ano de 2009.

Palavra-Chave	Doutorado	Mestrado	Total
Racismo	187	585	772
Livro Didático	398	2262	2660
Imagem e Negro	4	173	177
Racismo no livro didático	3	11	14
Imagem do negro no livro didático	1	2	3

Fonte: Banco de Dados da Capes, última pesquisa em 02/11/2012

A situação torna-se visivelmente mais desfavorável quando buscamos relacionar o termo Imagem e Lei 10639/03, não há quantitativamente falando muitos trabalhos que pudessem ser vinculado simultaneamente a imagem e a lei 10639/03, ou a lei com os livros didáticos tais números não alcançam um número de duas casas decimais, ou seja

ainda temos um campo em processo de construção, onde as pesquisas iniciadas não foram concluídas, chegamos a essa perspectiva devido aos inúmeros artigos que circulam em congressos promovidos pela ANPED, ANPUH, ou em periódicos acessados no *scielo*. Neste projeto, portanto nosso interesse vem a ser justamente contribuir nessa abordagem, verificando as imagens veiculadas dentro dos livros didáticos de história de ensino fundamental de segundo segmento, ou seja, como uma linguagem responsável pela construção ou reconstrução de um dado momento, grupo ou indivíduo histórico vem sendo utilizada pelos livros didáticos, tendo como foco os parâmetros, estabelecidos pela lei 10639/03.

Nossa pesquisa se fortaleceu frente à inserção de uma categoria específica de avaliação a cerca dos aspectos visuais dos livros didáticos no PNLD. No estudo empreendido sobre o histórico do PNLD, podemos verificar que o processo avaliativo determinado no edital, sofreu diversas alterações ao longo dos anos, contudo a que ganhou maior destaque para nossa pesquisa foi à inserção de um critério específico para análise das iconografias dos materiais, assim como o enquadramento das mesmas no que se refere à legislação vigente desde 2003. Essa determinação corrobora com a nossa pesquisa, pois trata-se o PNLD do principal instrumento avaliativo do Estado para com as produções didáticas comercializadas no Brasil.

1. O mundo negro

1.1 - A realidade dos negros em números

Nas imagens que serão analisadas por nossa pesquisa, buscaremos realizar uma análise isolada das mesmas, ou seja, não utilizaremos referência o seu posicionamento, legenda, texto, cronologia, contextualização. Tentaremos ver as imagens puras e simples, como instrumentos construtoras de conhecimento por si só. A única referência textual que utilizaremos para pensarmos as imagens aqui apresentadas será as diretrizes estabelecidas pelo Ministério de Educação e Cultura MEC como desdobramento da lei 10639/03.

Pretendemos que nossa pesquisa venha contribuir para com a sociedade brasileira uma vez que temos em nosso país o costume de não aplicarmos a lei em sua totalidade e/ou abrangência. Ou seja, uma lei promulgada não é garantia de uma lei aplicada. Assim se o objetivo da lei 10639/03 é reconstruir não apenas a história do nosso país, mas, principalmente, da população negra, devemos, portanto, verificar como essa esta refletindo na produção didática de história.

Optamos por aglutinar três termos que poderíamos utilizar como fonte de busca - racismo, preconceito e discriminação, para apenas uma única palavra racismo. Não que estejamos dando, mais importância a esse termo, ou que não reconheçamos que o preconceito ou a discriminação não sejam tão perversos quanto, mas por acreditar que os três termos são inerentes em nossa sociedade, e por isso, discutindo um estaríamos nos levando a pensar sobre os demais.

No ambiente educacional o racismo é um assunto a bastante tempo em pauta. Inúmeros são os trabalhos que denunciaram sua perpetuação nas salas de aulas, nos materiais didáticos, assim como, também, são múltiplos os trabalhos que propõem alterações no ambiente escolar para sentirmos efeitos evidentes na vida social de cada indivíduo. Assim os pesquisadores vêm depositando na educação grande importância para erradicar o problema do racismo em nossa sociedade. ,

Denominamos como racismo preconceito exercido sobre os indivíduos de cor diferente, conseqüentemente, branco para com os negros, amarelos, índios e vice versa. Esta análise corrobora com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, uma vez que esta projeta que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948:1)

Este trecho nos remete que todos são iguais e livres perante as leis, assim sendo, acreditamos justificar as preocupações inerentes ao século vinte, projetos e leis que visam implantar planos oficiais que reduzam perspectivas racistas e que acabam por gerar desigualdades socioeconômicas alienadas ao pertencimento racial.

O Estado brasileiro pressupõe conhecermos o lugar que o negro ocupa em nossa sociedade, no intuito de demonstrar a relevância das medidas reparadoras tomadas pelo Estado.

Em que lugar desejamos chegar com estas informações? A que ponto pretende atingir com tais enumerações históricas? Nossa singela pretensão, no caso do estudo proposto, é alcançarmos à peculiaridade da formação da sociedade brasileira, uma vez que foi o Estado que conseguiu manter o sistema escravista vigente por mais tempo. Para alguns a abolição tardia e as raízes do sistema escravista, de certa forma, dificultaram a inserção efetiva dos novos antigos cidadãos à comunidade em iguais condições que as demais parcelas da população. Estes fatores podem ter se refletido no processo pelo qual a sociedade brasileira foi inundada por grande contingente de imigrantes oriundos da Europa e da Ásia, em substituição a mão de obra escrava africana que vinha sendo gradativamente liberada pelo Estado imperial durante a segunda metade do século dezenove.

Nesse sentido na continuidade deste capítulo pretendemos mapear a situação socioeconômica do negro na sociedade brasileira por meio de dados elaborados e divulgados pela Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através do PNAD, em nosso caso utilizamos o de 1999, vide ser um estudo que analisa a situação da população negra que gerou medidas governamentais no final do século vinte. Para fundamentarmos tais dados apresentaremos a análise realizada Ricardo Henriques (2001). Tal recorte visa buscar as prerrogativas legais para as reivindicações do movimento negro e da sociedade civil preocupada com a questão racista, discriminatória e desigual vigente no Brasil que irão se encaminhar por um turbilhão de medidas paliativas até alcançar a promulgação da lei 10639 em 2003.

1.2 - Qual o lugar do negro em nossa sociedade?

Para entender o lugar do negro na sociedade brasileira, é importante entender como se deu a introdução deste elemento em nosso território, em que condições estes vieram parar no Brasil. Diante desse questionamento vale retomarmos momentos iniciais da chegada dos portugueses e a introdução da escravidão em terras brasileiras.

Portanto explicar a chegada dos primeiros contingentes negros no Brasil torna-se praticamente um exercício de análise econômica do período colonial brasileiro⁴ uma vez que a introdução do elemento negro ocorreu não como opção de caráter de ocupacional, mas sim os primeiros grupos chegando ao nosso território como simples mercadoria, mão de obra para os grandes engenhos que se estabeleciam naquele momento, À lucratividade obtida com o tráfico de escravos propiciou à coroa portuguesa enorme complacência para com essa atividade e criou uma elite de traficantes em que a cada navio que transpunha o atlântico, enxergavam apenas mercadorias, produtos altamente lucrativos a serem comercializadas nos principais mercados brasileiros.

Para os portugueses o uso dessa mão de obra não era novidade, visto que desde o século quinze, os portugueses utilizavam escravos africanos e em suas posses nas Ilhas Madeira. Decidiram, então, transpor essa experiência de colonização para o Brasil. E durante boa parte do nosso período colonial a população negra constituindo a maior parte da população e a maioria da força de trabalho usada na colônia.

O tráfico negreiro durante mais de três séculos resultou em grandes lucros para os traficantes e senhores de escravo, além de ter trazido ao Brasil um contingente significativo de escravos negros. Como apresenta Reis e Gomes (1996) os números do tráfico são vultosos.

A escravidão de escravos na América consumiu cerca de 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras. O tráfico de escravos através do Atlântico foi um dos grandes empreendimentos comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno e a criação de um sistema econômico mundial. A participação do Brasil nessa trágica aventura foi enorme. Para o Brasil, estima-se que vieram perto de 40% dos escravos africanos. (p.9)

Os escravos negros eram tratados como mercadoria pelos portugueses, tanto que quando chegavam ao território brasileiro eram comercializados em mercados da Bahia, do Rio de Janeiro, do Maranhão e do Pernambuco. Diante dessa perspectiva podemos perceber que o lugar reservado ao negro em nossa sociedade sempre foi à margem, ou seja, os mesmos nunca foram vistos como elemento social, mas um produto econômico.

⁴ Ver mais em JÚNIOR, Caio Prado. Formação Econômica do Brasil

Mesmo sendo o negro motor da sociedade brasileira no período, como podemos ver em Antonil (1967) “Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter Engenho Corrente”, os escravos foram a principal mão-de-obra dos engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões. Toda a economia da colônia e do Império dependia quase que prioritariamente do trabalho realizado pelos escravos africanos. Sendo graças ao trabalho deles que se deu o desenvolvimento da monocultura canavieira, cafeicultura e da mineração.

Podemos observar no quadro abaixo a evolução da chegada da população negra em nosso território ao longo do processo colonizador, percebe-se um aumento gradativo dessa entrada, acompanhando a evolução econômica da empresa colonial portuguesa em nossas terras.

Tabela 1:

Estimativa de desembarque de africanos no Brasil (1531-1855)	
Período	Número de escravos
1531-1600	50 000
1601-1700	560 000
1701-1800	1 680 100
1801-1855	1 719 300
Total	4 009 400

Klein, Herbert. Tráfico de escravos. In: Estatísticas históricas do Brasil. Rio de Janeiro, IBGE, 1987

Vale ressaltar que tais números são estimativas com relação ao desembarque, uma vez que tais informações fugiam ao controle da coroa naquele momento. Portanto se pensarmos que esses escravos em terras brasileiras recriaram certas estruturas sociais tal como conheciam suas tradições de origem, em números absolutos, é provável que a população negra tenha superado em muito essas projeções de entrada.

Erroneamente temos a tendência de assimilar que os escravos negros aceitavam tal tratamento de maneira pacata. Contudo tornam-se cada vez mais evidente nas inúmeras pesquisas históricas recentes apontando que durante todo o período de escravidão houveram centenas de casos de resistência dos escravos, pois estes tentavam conseguir a sua liberdade de uma forma ou de outra. Muitos negros, quando fugiam, retornavam a propriedade onde eram submetidos ao trabalho escravo, e matavam os senhores, os familiares do mesmo e os capitães-do-mato. Alguns escravos se suicidavam, pois achavam que essa era a única maneira de obter sua liberdade. No entanto uma das formas mais expressivas de resistência contra a escravidão foi a dos quilombos.

Encontramos, também, neste contexto, relatos de negociações. Segundo os historiadores Reis e Silva(1996) existem relatos acerca dessa prática na qual muitos escravos cumpriam as exigências de obediência e trabalho em troca de um melhor padrão de sobrevivência (alimentos, vestuários, tratamento) e da conquista de espaço para a expressão de sua cultura, organização de festas etc. (p.21)

Contudo, com o passar dos anos, a sociedade brasileira oprimida por pressões externas, teve que atender mesmo que vagarosamente à demanda das grandes potências em por fim a exploração desse tipo de mão de obra. O Brasil conseguiu adiar, por vários anos, medidas efetivas no sentido de acabar com o tráfico de escravos, após ver sua independência reconhecida pela Inglaterra. Mas é certo que a Inglaterra continuou pressionando o governo imperial brasileiro. Lembramos que as principais províncias brasileiras assentavam sua prosperidade no sistema escravista (Fausto, 1995). Essa prosperidade fez com que tais medidas fossem sendo executadas de maneira lenta e gradual. As idéias abolicionistas foram se espalhando na sociedade brasileira e o Estado, para responder essa demanda interna e externa advinda, principalmente, dos ingleses, inicialmente em 1850 foi decretada a lei Eusébio de Queiroz que proibiu o tráfico negreiro com o exterior, ou seja, não poderíamos mais importar novos escravos, porém o tráfico interno permaneceu como uma atividade recorrente em todo o território, ao longo do império foram sendo promulgadas leis abolicionistas libertando pequenas parcelas de escravos que se enquadravam nos parâmetros estabelecidos pelas referidas leis, sendo em 1871 a lei do ventre livre que estipulou livre todos os filhos de escravos nascidos a partir da data de publicação da referida lei, e em 1885 foi deliberada a lei dos sexagenários que determinava a libertação imediata de todos os escravos maiores de sessenta anos de idade, diga-se aqui algo muito pouco encontrado no Brasil, portanto o governo foi tomando medidas paliativas legitimando o tom gradual da abolição com medidas não eficazes.

Apenas em 1888, às vésperas da proclamação da República é que a escravidão foi abolida em nosso país de maneira completa e sem interpelações e exceções. Contudo isso não representou para o negro a inclusão em nossa sociedade, pois tampouco a lei áurea se preocupou com essa questão, como trezentos anos de exploração, inferiorização e preconceito permeavam a cabeça de grande parte da população, o que tornou o negro liberto invisível aos olhos do Estado e da sociedade branca.

Portanto iniciamos o século vinte com o seguinte desafio, incorporar a população de ex-escravos, na sociedade brasileira, torná-los cidadãos se fazia necessário, derrubar o preconceito e a discriminação era algo importante para a consolidação da nação Brasil.

Esse breve panorama da História do negro em nosso país nos dá a dimensão de quanto ainda teríamos pela frente nesse processo de inserção e redução das ideias racistas e, conseqüentemente, das desigualdades socioeconômicas promovidas por essas e que estão evidentes em nosso país.

O movimento negro ganhará força ao longo do século vinte, mas se manterá, ainda, pouco expressivo, frente às ações reais. Suas reivindicações, denúncias não ganharam força perante o Estado e tampouco frente à sociedade brasileira, em que ainda pairava a sombra da democracia racial⁵, e, portanto falar sobre racismo, discriminação e preconceito era algo infundado, sem necessidade, pois tais problemas não se faziam presente em nossa sociedade, pois tínhamos a igualdade de condições, não havia diferenças entre brancos ou negros. Somente na década de oitenta poderemos destacar avanços com relação a essa temática. Diante do processo de redemocratização o Brasil inicia um processo de reconhecimento dos seus problemas sociais e econômicos, principalmente aqueles advindos de questões étnicas raciais, Diante disso o Estado Brasileiro parte para o embate mais direto para a solução de tais problemas, e medidas legais são tomadas visando reduzir essas ideias.

Podemos destacar que a Constituição Brasileira promulgada em 1988, primeiro torna o racismo oficialmente crime perante a lei, no Art. 5º, parágrafo XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. (BRASIL, 1988). Assim sendo, a partir da promulgação da nova constituição, ser racista não era apenas uma opção ideológica, mas tornava-se um crime. A constituição também resguarda a igualdade de todos os cidadãos brasileiros, e se propõe a promover uma sociedade livre de preconceitos, assim como trás como um dos princípios fundamentais do seu objetivo, a redução das desigualdades sociais, como podemos destacar no artigo três:

Art. 3º - III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

Art. 3º - IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Por assim dizer temos, portanto, no final do século vinte, bases constitucionais para iniciar o processo de reparação, inserção e nivelamento social de nossa sociedade brasileira, porém devemos analisar as reais condições oferecidas pela sociedade para

⁵ Democracia Racial: A idéia de que o Brasil é uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, expressão é atribuída a Gilberto Freyre, mas não é encontrado escrito literalmente em suas obras, o presente autor utiliza uma terminologia sinônima “democracia étnica”. no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais.

que tal ocorra de maneira prática, e não apenas teórica, ou seja, a legislação estava posta, faltava-lhe agora nesse momento torná-la eficaz.

Primeiro é fato reconhecido por todos que o Brasil trata-se de uma nação especialmente miscigenada, para tanto basta uma observação nada profunda para podemos perceber essa realidade, assim os dados dos últimos censos demográficos vem apenas colaborar com essa nossa afirmativa.

Tabela 2:

Distribuição da População Brasileira por Cor – Série Histórica (Em %)												
Cor	Anos											
	1890	1940	1950	1960	1980	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
Amarela*	-	0,7	0,8	0,8	0,8	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
Branco	44	63,5	61,7	61	54,8	54	54,2	54,4	55,2	54,4	54	54
Indígena	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
Parda	41,4	21,2	26,5	29,5	38,5	40,1	40,1	40,1	38,2	39,9	39,5	39,9
Preta	14,6	14,6	11	8,7	5,9	5,4	5,1	4,9	6	5,2	5,7	5,4

Fonte: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

Nota: * Até 1980 a população de cor amarela estava inserida na categoria "outros"

Observando os números históricos apresentados podemos observar que em 1890 a população não branca mostrava um percentual maior do que a branca. Contudo essa situação em 1999 sofre uma leve inversão, em que a população branca aparece com uma porcentagem mais elevada, levando-nos a crer haver que no Brasil, ao longo desses anos, ao invés da miscigenação ter se ampliado, tornou-se mais rara, para alguns estudiosos da sociedade brasileira, principalmente aqueles que se propuseram a analisar a situação econômica da nossa sociedade Hasenbalg(1979), e Henriques(2001). Essa situação poderia ter outra origem, não ligada aos aspectos biológicos de reprodução, mas diretamente ligados a aspectos econômicos, uma vez que, como aponta Henriques (op.cit), no Brasil o pertencimento racial tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas. Essa afirmativa explicaria a taxa decrescente da população não-branca na tabela populacional, seria uma forma irreal de se desvincular dessa condição inferior quase que certa dos não-brancos.

Tal tese, de que o pertencimento racial tem forte ligação com a questão social e econômica no Brasil, vem sendo analisada desde finais dos anos setenta e ganhou força dentro do movimento negro durante os anos oitenta, e vem sendo amplamente utilizado como justificativa das reivindicações do movimento frente o Estado. Os números apresentados pelo PNAD/1999, e estudos realizados pelo IPEA vem servindo para pautar tais prerrogativas citadas anteriormente, para isso basta nos atentarmos para os dados

apresentados por Henriques (op.cit) a respeito do PNAD/999, no que tange, por exemplo, a distribuição da população total e das populações pobre e indigente segundo a cor. Nos dados levantados pela pesquisa à população brasileira estaria segmentada em dois grandes grupos: brancos que representariam naquele momento 54,02% da população total, e de negros representando 45,33% da população, a preocupação se estabelece quando se percebe que entre a população classificada como pobre 63,63% desse contingente se encontra entre a população negra, e no parâmetro indigente esse percentual aumenta para 68,85% portanto a população negra lidera com larga vantagem as piores condições de vida de nossa sociedade, em números absolutos teríamos segundo Henriques 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos.

Somente com esses números já poderíamos justificar a necessidade de política mais efetivas para o combate das desigualdades socioeconômicas, uma vez que os números se apresentaram perversos com relação aos negros. Porém tais números ainda sim poderiam ser contestados pelas elites, uma vez que esta defenderia que a sociedade brasileira apresenta iguais condições para todos, dependendo apenas do ímpeto pessoal para alcançar novos estratos sociais.

Contudo, para evitar tal questionamento, uma vez que os dados apresentados anteriormente são dados isolados e estritamente econômicos, decidimos destacar, no bojo do mesmo estudo, alguns números relativos a uma questão social - a educação.

Destacamos alguns dados sobre o parâmetro educação, sendo eles: “anos de estudo”, “grau de instrução” e “índice de analfabetismo”, ambos utilizando o parâmetro racial, pois acreditamos que esses dados poderão nos revelar outros aspectos peculiares da nossa sociedade, e da mesma forma que os dados econômicos, servir-nos como base para justificar a série de medidas governamentais destinadas à redução das desigualdades sociais pautadas no padrão racial.

O fato é que comparando os resultados econômicos e os educacionais destacados por Henriques do ano de 1999, os resultados não foram nada animadores, uma vez que o quadro de desigualdade se manteve praticamente intacto. Vejamos, por exemplo, no parâmetro “anos de estudo” a pesquisa indica que a diferença entre a população branca e negra se manteve. Assim em 1999, a população negra obteve uma média de 6,1 anos de estudo, enquanto os brancos chegaram aos 8,4 anos, o índice de analfabetismo entre os negros foi de 8%, e dos brancos 3%. Analisando o grau educacional atingido segundo a origem social, constatamos que os negros possuem menor grau mesmo se comparado os

brancos de mesma origem social. O mesmo fato acontecia com o índice de realização ocupacional, este baseado em renda, educação e ocupação – os filhos dos negros apresentariam nítida tendência de concentração nas ocupações características dos estratos inferiores.

Comprova-se, portanto, que ainda que se comparem brancos e negros de mesmo nível socioeconômico, persistiriam desigualdades entre eles inatribuíveis a outras fontes que não o racismo. A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo de vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social, por intermédio de discriminações de ordens distintas, explícitas, veladas ou institucionais, que são acumuladas em desvantagens (HENRIQUES, 2001).

Os dados divulgados pelo Atlas Racial Brasileiro – 2004 do PNUD também confirmam a estatística apresentada por Henriques (op.cit), com uma diferença - os dados do atlas são atualizados e refletem a sociedade brasileira do século vinte e um. Os dados referem-se ao ano de 2003 e demonstra que a proporção de negros abaixo da linha de pobreza no total da população negra no Brasil vem mantendo uma tendência em torno de 50% desde 1995. Enquanto isso se encontra metade, ou seja, 25% de brancos abaixo da linha da pobreza, no conjunto da população branca, não são verificados nenhum avanço na diminuição dos diferenciais entre negros e brancos pobres desde o início da década de 1980.

O processo de socialização do brasileiro torna invisível aos olhos leigos de grande parte da população tal situação, demonstra que o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, com relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Difícil é registrar a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica, ainda que esta ocorra de maneira involuntária ou inconsciente. No preâmbulo principal da política nacional, e quando isso ocorre, o debate ganha contornos de julgamento de superioridade e inferioridade, a palavra revanchismo, racismo as avessas são sempre levantadas pelos movimentos contrários a tais ações.

Contudo acreditamos que tais dados socioeconômicos por si só poderiam ser utilizado pelo Estado para, como vem fazendo, criar mecanismos legais para implementar uma nova ordenação social, ou melhor, uma redistribuição das oportunidades, uma reparação pelo anos que deixamos tais contrastes invisíveis aos nossos olhos. Assim justifica-se, portanto a promulgação da Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003, que será debatida mais a frente, como um instrumento transformador, não que depositemos

somente na legislação esse papel, e tampouco podemos verificar como essa lei poderia funcionar como redutora dessa realidade a tanto encontrada na nossa sociedade, vez por outra percebemos nesta um caminho a trilhar, que poderá de alguma maneira impetrar novos rumos à sociedade brasileira mesmo que vagarosamente possamos sentir seus resultados.

2. - Caminhos para lei 10639/03 e seus desdobramentos

2.1 – Caminhos percorridos

No processo de pesquisa viemos a pensar quais os caminhos percorridos até a promulgação da lei 10639/03. Neste processo investigativo podemos verificar que uma legislação específica em relação à desigualdade socioeconômica, racismo, discriminação e preconceito que utilizavam a educação como veículo indutor de novos valores já eram diversas, leis municipais e estaduais se faziam presentes em praticamente todo o território nacional, os governantes buscavam alternativas que viessem a suprir as demandas da sociedade com relação ao negro.

Assim resolvemos descrever esse caminho, pois consideramos como de fundamental importância para conseguirmos entender a pressão sofrida pelo governo federal a fim de legislar sobre essa temática de maneira mais direta e específica, além das propostas já contidas na constituição de 1988, em que o racismo já havia sido penalizado como crime e resguardava a sociedade contra qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Devido os inúmeros processos específicos acerca do racismo, tomamos como marco inicial de nossa pesquisa a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, recebida pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram o documento denominado *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que continha várias propostas antirracistas. Neste documento podemos destacar itens que dizem respeito diretamente à educação, que citamos abaixo:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996).

Dentre os pontos destacados acima podemos dizer que alguns foram atendidos, ainda na década de 90. Por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros estavam representados de forma estereotipada, ou seja, subservientes, inferiorizados, entre outras características

negativas. Esta reivindicação passa a ser atendida por meio da implementação oficial da avaliação do livro didático pelo PNLD a partir de 1996, como veremos no capítulo específico no qual apresentaremos o PNLD como mais detalhes.

Considerando tais pressões da sociedade civil, diversos governos estaduais e municipais se anteciparam as medidas federais e foram criando leis que regulavam os seus sistemas de ensino no intuito de reduzir o preconceito e a discriminação, como citado anteriormente. Por exemplo, o caso de Salvador e Belo Horizonte que tomaram atitudes diretas com relação à adoção de livros didáticos em sua rede de ensino, e promulgaram leis que regulavam a forma de seleção.

As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, estabelecem no artigo 183, § 6ª e no artigo 163, § 4ª, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 115 e 173). Outros municípios a demonstrarem essa preocupação foram o de Teresina, que promulgou em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina *apud* SOARES, 2001). O Rio de Janeiro, já havia promulgado, também, em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, o princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 212).

Em outros casos os políticos não só pensaram a relação dos seus alunos com o livro didático, mas propuseram a criação de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino:

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 106-107).

Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990:

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 174).

Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul:

Art. 1ª Fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3ª Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4ª O município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2ª da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 237-238).

Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará:

Art. 1ª Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3ª A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4ª A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do conteúdo constante no art. 2ª desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 184).

Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe.

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2ª A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Art. 3ª O curso preparatório terá os seguintes conteúdos:

a) migração e áreas de distribuição de grande alcance; povoamento indígena da América e do Brasil;

b) diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil; população, línguas e culturas. Sua geografia;

c) culturas indígenas, aculturação e processo de articulação com a sociedade nacional brasileira; manutenção e reconstrução das identidades étnicas;

d) sociedade nacional, identidade étnica e povos minoritários. Por uma construção da cidadania;

e) migração forçada dos africanos para o Brasil, origem e concentração étnicas no Brasil;

f) reagrupamento étnico e resistência dos escravos;

g) persistência, emergência e reconstrução de identidades étnicas negras no Brasil; as revoltas dos escravos como fenômeno político;

h) as atuais identidades étnicas dos negros no Brasil e suas manifestações.

Art. 4ª O programa constante do art. 3ª é flexível e aberto às sugestões de setores da sociedade civil interessada na questão da educação do negro e do índio, e da educação dos membros da sociedade nacional, quanto aos problemas que enfrentam essas duas grandes categorias de cidadãos etnicamente identificados.

Art. 5ª Cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, tomar as devidas providências para a implantação desta Lei.

Art. 6ª Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 293-294).

Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe:

Art. 1ª Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1ª e 2ª graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra, na formação sócio-cultural e política.

Art. 2ª A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, com como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4ª Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 5ª A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6ª A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7ª É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3ª desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 8ª Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995 do município de Aracaju, estado de Sergipe *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 295-296).

Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São

Paulo:

Art. 1ª As escolas municipais de 1ª e 2ª graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2ª Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art.3ª O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4ª As despesas com a execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5ª Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 276).

Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí:

Art. 1ª Fica inserido no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produção artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

Em Brasília foi sancionada a Lei nº 1.187 que dispõe sobre a introdução do “estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. Assim a referida Lei passou a vigorar com os seguintes artigos:

Art. 1ª - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1ª e 2ª graus do Distrito Federal.

§ 1ª - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

§ 2ª - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2ª - A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1ª ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único – Para alcançar o fim a que se refere o *caput*, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismo nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas.

Podemos destacar, os municípios de Porto Alegre, Belém, Aracaju e o Distrito Federal, que apresentam a preocupação das secretárias de educação em reconhecer a escassez de produção bibliográfica sobre o tema proposta, portanto, a necessidade de se criar meios de qualificar o corpo docente por meio de debates e seminários a fim de prepará-los para a prática docente. , Essa é uma medida a se destacar haja visto que as demais leis até então criadas não tinham de certa forma demonstrado essa preocupação com relação as reais condições de formação do corpo docente para levar as propostas legislativas a uma aplicação efetiva. Neste caso vale ainda destacar a forma como a prefeitura de Aracaju foi pioneira nesse processo de qualificação, pois antes de instituir o conteúdo nas escolas municipais, o governo criou o processo de qualificação para seu corpo docente, por meio de um curso preparatório, com um conteúdo programático já pré selecionado, mas também aberto à modificações e ajustes visando um melhor desempenho dos seus docentes no exercício da sua prática profissional.

2.2 – A Lei 10639/03 e seus desdobramentos

Todas essas leis municipais, acima citadas, em sua maioria, criaram um ambiente que pressionou de certa forma o Governo Federal a adotar medidas. Assim, aproveitando-se do contexto nacional e internacional de luta antirracista, o então presidente Luís Inácio

Lula da Silva assina a Lei nº. 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Tal lei alterava o texto contido na Lei nº. 9.394/96 (Lei de diretrizes e Bases da educação – LDB) que passou a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.(BRASIL,2003)

Se observarmos de maneira lógica, todas as leis citadas anteriormente, podemos perceber que a lei federal criada em 2003 vem a ser uma compilação de todas as medidas estaduais e municipais tomadas anteriormente. Restava agora ao governo federal ampliar e direcionar a aplicação efetiva dessa medida.

Outro item que podemos ressaltar é que as leis aqui relacionadas reconhecem a urgência em modificar a situação racial em nosso país, como também deposita na educação a fonte principal para essa mudança. Contudo da promulgação a aplicação efetiva de tais determinações, seria necessários uma série de medidas que não conseguimos verificar no texto da maioria das leis, principalmente a lei federal.

O principal problema que podemos destacar tanto na legislação municipal, estadual e federal é que na sua maioria salva guarde as raras exceções já citadas anteriormente, não há menção a mudanças curriculares que deveriam ser realizadas nos currículos de formação de professores para que tais conteúdos fossem aplicados de maneira correta e eficaz no que se propõem. Da mesma forma, o texto não apresenta inicialmente um plano de ação imediato para qualificar os professores já atuantes no nosso sistema de ensino, ou seja, não ficava evidente um plano de ação que visasse a qualificação dos profissionais de educação em nenhum nível, sejam eles profissionais em formação, ou profissionais em atuação. Para, além disso, o governo por meio desse instrumento legislativo restringia a obrigatoriedade de aplicação dos conteúdos a apenas três disciplinas - Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, não evidenciando nas suas palavras a questão da interdisciplinaridade, mas especificando outros componentes curriculares como meios oficiais para a aplicação dos conteúdos propostos (geografia, língua portuguesa, educação religiosa, estudos sociais, por exemplo).

Até esse momento de nossa pesquisa poderíamos dizer que tínhamos a seguinte impressão com relação à lei federal: tornou obrigatória o estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, com intenção de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social,

econômica e política pertinente à História do Brasil como próprio texto afirma., Contudo, reafirmamos, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei nº. 10.639, apresenta uma falha crucial que inviabiliza o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e indiretamente a redução do racismo, discriminação, preconceito e das desigualdades sociais brasileiras influenciadas pela questão racial de imediato. Em nossa análise enxergamos que a lei federal, simultaneamente, indica uma sensibilidade às reivindicações e pressões históricas do movimento negro e antirracista brasileiro, como também indica certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, uma vez que não trouxe de imediato a pauta referente à formação e a qualificação profissional para a sua aplicação real.

Nesse sentido o que poderemos notar é que após a promulgação da lei, o Estado brasileiro virá a produzir uma série de documentos complementares a ela, que objetivaram orientar os membros atuantes do ambiente educacional a tornar a aplicação da lei eficaz, documentos esses apresentados a seguir.

Podemos destacar três documentos gerados a partir da lei que acreditamos serem de fundamental importância para entendermos os passos seguintes à promulgação da referida lei, são eles: o Parecer CNE/CP Nº. 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, elaborado por sua relatora e seus conselheiros, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Fruto do parecer citado anteriormente, este documento foi produzido numa parceria entre o MEC e o SEPPIR no ano de 2004 e por último o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, resultado de uma mobilização de diversas instituições, como a UNESCO, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a UNDIME, do Ministério e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Esses três documentos se apresentam em contextos diferentes., O parecer e as diretrizes são ações ocorridas logo em seguida à promulgação da Lei 10639, enquanto o Plano Nacional é um texto produzido após a alteração da referida lei em 2008 e, portanto, após cinco anos de sua promulgação o que permite a ele não apenas discutir formas de implementação, com diferenciar as ações positivas e negativas geradas pelos documentos anteriores. Esses contextos históricos diferentes irão corroborar com a nossa preocupação, destacada anteriormente, sobre a falta de um planejamento sobre aplicabilidade da lei.

Assim o parecer nº3/2004 do CNE foi um instrumento gerado logo em seguida a efetivação da lei, o seu texto inicial pode ser um reconhecimento do quão incompleto estava a legislação naquele momento, leia-se portanto no parecer CNE/CP Nº. 3/2004:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina - se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.(BRASIL, 2004: P.2)

Percebe-se no texto introdutório do parecer a preocupação do CNE em responder as questões da área de educação e outras para o conjunto de ações afirmativas aprovadas pelo Estado Brasileiro. Naquele momento, destinavam-se a esses agentes encontrarem as maneiras de elaborar e executar as determinações da lei, assim o próprio se intitula um documento voltado para

Política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações (...) para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004: P.2)

O parecer também discursa e justifica a necessidade de uma legislação específica para a questão racial no Brasil, principalmente no que se refere ao negro, deixando claramente exposto o porquê das ações afirmativas:

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós -abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004: P. 3)

Além desse trecho poderíamos destacar, também, a questão do reconhecimento que é citado a exaustão, para os graves problemas relacionados às questões étnico-raciais em nosso país., Reconhecer, por exemplo, que existe sim um discurso que desvaloriza a diversidade cultural, a necessidade de se desconstruir o mito da democracia racial, que deveremos passar um processo de reorganização do espaço escolar em todos os níveis para garantir a não perpetuação das desigualdades, dos estereótipos, da depreciação e desvalorização do elemento negro.

O texto também ressalta o panorama internacional, no qual o Brasil já havia se comprometido, com a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao

Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001, além do Programa Nacional de Direitos Humanos.

O parecer também destaca a necessidade de capacitar os professores para atuarem de maneira significativa no processo e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. Para isso o parecer lista algumas orientações, tal como das atitudes a serem tomadas para efetivar a lei em vigor, Para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana coloca algumas determinações que destaca a necessidade de não apenas garantir o acesso dos negros aos bancos escolares, mas garantir valorização da História e cultura do seu povo, de suas origens, garantindo, assim, não apenas para os negros, mas para toda a população brasileira a emergência de uma sociedade que reconheça o seu caráter multicultural e pluriétnico. Um adendo importante feito pelo documento é com relação a questão etnocêntrica em que está assentada o currículo brasileiro, observando que não devemos realizar uma troca de valores, mas uma ampliação focada para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Porém, novamente destacamos, não haver menção a uma atuação mais veemente do Estado na criação de processos de qualificação profissional e/ou suporte para as instituições que segue mantendo a responsabilidade da qualificação no profissional e na instituição. O parecer também cita alguns princípios como a consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

A relatora com aprovação do conselho propôs:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico - Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes; (BRASIL, 2004: P.17)

De fato o parecer não se mostra um documento final do debate com relação a aplicabilidade da Lei 10639, mas se mostra eficaz como justificativa plausível para a promulgação da mesma, e complementar a mesma uma vez que para a tal a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva não só irá destacar os objetivos intrínsecos a legislação como irá apresentar propostas curriculares efetivas para o que foi proposto pela lei em questão. Tal documento se faz tão importante nesse contexto de efetivação da ação afirmativa, que podemos dizer que será o embrião do que o MEC oficializará como

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento oficializado em 17 de junho de 2004 por meio da resolução CNE/ CP nº. 1 instituindo se apresentando como:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004: P. 18)

Na verdade, o que o governo fez naquele momento foi editar o parecer da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e oficializá-lo como proposta curricular para a temática introduzida pela lei. A relatora do parecer já pronunciava uma série de orientações relacionadas ao novo modelo curricular, a modificação de postura necessária para a implantação oficial do proposto em nossa legislação. Dessa maneira o Estado Brasileiro tomou para si tais orientações, diretrizes, de modo que a partir daquele momento, as instituições e profissionais de educação tinham um plano, uma direção a seguir. , Não era muito, mas era mais do que a lei tinha se apresentado até então. De certo é que muito temos a questionar com relação a essa atitude do governo, uma vez mais reiteramos que não percebemos em nenhum momento da leitura do parecer ou da resolução o Estado trazendo para si a responsabilidade de preparar os profissionais de educação e orientar de maneira direta, por meio de projetos públicos, a efetivação das propostas da lei, encontramos, sim, a transferência de responsabilidade para as instituições e para os órgãos não governamentais, leia-se aqui o Movimento Negro. Essa postura pode ser sentida na passagem a seguir destacada da resolução:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004: P.19)

Essa postura governamental é que nos faz questionar a aplicação da lei, uma vez que historicamente já percebemos que as leis no Brasil foram feitas para constarem no papel e muito pouco na vida prática, vide todas as leis constantes da constituição que já garantiriam não só aos negros, mas a todos os cidadãos igualdade de condições. Portanto, reconhecemos, até o momento, as inúmeras brechas deixadas pela legislação, e será dessa forma que chegamos ao último documento oficial que nos propomos a analisar: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana.

Percebendo as brechas deixadas pelos documentos prepostos anteriormente e agregados às inúmeras outras medidas tomadas pelo governo e seus órgãos responsáveis pela execução da lei, além de debates, seminários e obras literárias didáticas produzidas por encomenda, resultados de pesquisas e por esses eventos que também podem ser aliados aos projetos de formação continuada presencial e a distância buscando atender um número máximo de professores, essas medidas demonstram a necessidade sentida pelo governo em efetivar as propostas da lei, contudo o plano destaca, sobretudo, a dificuldade para tal efetivação devido a amplitude territorial brasileira:

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação Brasileira também alcançaram a Lei 10.639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais. (BRASIL, 2010:p. 22)

Diante desse panorama no qual o Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); Fundação Cultura Palmares; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA); Movimento Negro Brasileiro; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Ministérios Públicos Estaduais e Municipais; Fóruns de Educação e Diversidade; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); unidades escolares; Instituições de Ensino Superior públicas, agregaram ações diferenciadas com o mesmo propósito: a efetivação da legislação.

Listamos inúmeros meios de expandir o conhecimento e a aplicação da lei 10639, mecanismos estes resumidos pelo próprio plano que relata:

Na formulação de uma política educacional de implementação da Lei 10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática. (BRASIL, 2010:P.17)

Para além dessas medidas o MEC vem fortalecendo os NEAB's (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) presentes nas instituições públicas de ensino, Fóruns Estaduais e Municipais de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, criação da CADARA,

publicações específicas por meio da Coleção Educação para todos, introdução do tema na Conferência Nacional de Educação Básica, criação de um grupo interministerial para a elaboração do Plano Nacional de implementação da lei 10639/03, participação orçamentária do Programa Brasil Quilombola, Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica à Estados e Municípios.

Os dados tornam-se ainda mais impressionantes. Só em 2005 as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram amplamente divulgados, colocados em domínio público e impressos em mais de um milhão de exemplares; 65% dos recursos advindos do Programa Diversidade na Universidade (parceria MEC, BID, UNESCO) foram direcionados a apoiar cursos preparatórios para vestibulares populares e comunitários voltados para afro-brasileiros e indígenas, assim como programas de fortalecimento de negros e negras no Ensino Médio. Temos, também, nesta parceria as oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana, que beneficiou 4.000 educadores, em 7 estados da federação, 214 alunos de universidades estaduais e federais e 10.647 professores até 2006.

Na formação continuada e material didático direcionado ao tema, entre os anos de 2005 e 2006, segundo o governo, foram investidos três milhões, além disso, o MEC veio realizando em diversos eventos como podemos verificar:

(...) foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre poder público e sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCN's para a Educação das Relações Etnicorraciais, resultando na criação de 16 (dezesseis) Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Essa indução proporcionou a criação, no âmbito de secretarias de educação de estados e municípios, de Núcleos, Coordenações, Departamentos ou outros organismos destinados ao desenvolvimento de ações para educação e diversidade. (BRASIL, 2010:P.18)

Resumindo, em relação ao material didático produzido, foram mais de trezentos mil exemplares de livros, *kits* e outros materiais distribuídos pelas escolas em todo país, além do incentivo as pesquisas acadêmicas direcionadas para a questão pedagógica de aplicação da lei 10639/03.

Dessa maneira podemos reiterar que o plano nacional vem com o seguinte objetivo:

(...) colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2010:P.23)

Mais uma vez, percebe-se o mesmo discurso sobre redução e fim de práticas de racismo, preconceito e discriminação, para promover uma sociedade mais justa e igualitária mas, para isso já existia a constituição de 1988, a LDB/96, a Lei 10639/03, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura - CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004. Buscamos então os objetivos específicos para verificar em que o texto se diferenciava das determinações anteriores:

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08; (BRASIL, 2010:p.23-24)

O que podemos destacar nesses dois objetivos específicos proposto pelo plano e que os diferenciam dos demais documentos, está no caráter pedagógico., Para a implementação das leis, é citado a necessidade de se criar estratégias no que compete a formação de professores. Para além disso, o plano apresenta uma preocupação até não verificada nos demais documentos, que é a constatação com relação a implementação dos DCNs e se compromete a colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da sua efetiva implementação.

O plano se estrutura em seis eixos temáticos de atuação, sendo primeiro o fortalecimento do marco legal; segundo a formação de gestores e profissionais de educação; terceiro voltado a política de material didático e paradidático; quarto focado na gestão democrática e mecanismos de participação social; quinto avaliação e monitoramento e sexto as condições institucionais.

Podemos, portanto novamente, destacar neste momento os eixos dois e três como pontos diferenciados e principais do plano, como o próprio discursa:

Os eixos 2 – Política de formação inicial e continuada e 3 – Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular (...). todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 por meio da Política Nacional de formação Inicial e Continuada de Profissionais de Educação, (...) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2010:P.25)

Após a leitura do Plano podemos chegar a uma conclusão inicial acerca da aplicabilidade da Lei 10.639/03 que ainda há muito a ser feito. Qualquer pesquisa que trabalhe pensando em analisar os instrumentos de aplicabilidade se justifica, pois necessitamos evidenciar as brechas, os hiatos deixados pela lei que se mostraram comprovadamente ineficazes, tanto que será necessário um novo planejamento para tal tornar-se eficaz, e mais, fica evidente que não seria somente com a lei que alcançaríamos

a equiparação racial, haveria a necessidade de se criar uma nova identidade cultural em nosso país, por assim como já descrito no parecer para

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, [...] em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004: P. 78)

E corroborando com as nossas observações o próprio Plano conclama a participação ampla da sociedade e do Estado para prover a implementação da lei, através da elaboração do Plano como é colocado no texto:

A Lei 10639/2003, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos deste documento.

O Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2010:p.3)

Para tanto fica evidente que o Plano não é apenas uma nova legislação, mas um balizamento em busca da eficácia de todas as medidas afirmativas tomadas até aquele presente momento. Podemos destacar no texto do programa essa afirmativa:

O Plano tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta Nada à legislação já existente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações o texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. (BRASIL, 2010:P.11-12)

Assim, reiteramos a necessidade de se avaliar tal como o plano nacional se propõe, as medidas de aplicabilidade da legislação vigente, para levar a sua execução ao mundo real e não apenas ao jogo do escrito como as inúmeras leis já constantes em nossa sociedade, pensando dessa forma, é que projetamos em nossa pesquisa um olhar sobre o livro didático de História do ensino fundamental, utilizado, avaliado e adquirido pelo PNLD visando uma nova perspectiva, uma nova visão acerca do elemento afro brasileiro.

3. Imagem e o mundo negro nos livros didáticos

3.1 . O que é imagem e seu uso

Todo este trabalho de pesquisa foi norteado, a princípio, pela questão da imagem. Essa foi à primeira indagação realizada por mim no início de tudo, ainda na graduação,

depois como professor e em seguida, na utilização do livro didático de história no que tange a representação imagética dos negros.

Em busca de aprofundar minha visão sobre imagem, fui a campo buscar pesquisas que se relacionassem com esse tema, realizando buscas nos principais bancos de dados disponíveis na *internet*, *scielo* (artigos), MEC (banco de teses e dissertações), e nas bibliotecas virtuais das principais instituições nacionais (UFF, UFRJ, UFMG, USP, UNICAMP, entre outras). Pude verificar a citada variabilidade da palavra imagem, que vai muito além de um significado linguístico e ganha contornos de conceito e, por conseguinte, deixa a palavra imagem com uma série de interpretações. Dependendo do contexto na qual é utilizada, pode ser ela: imagem-social; imagem-psicológica; imagem-movimento; imagem-ilustração; imagem-iconografia, cada qual com a sua especificidade. Sendo essas as principais interpretações sobre imagem, ficou a dúvida se meus leitores saberiam com a qual eu estaria privilegiando neste estudo. Nesse caso foi fundamental buscar uma bibliografia que me desse suporte para explicar a qual conceito eu estaria me referindo ao utilizar a palavra imagem.

Para buscar melhor explicar o conceito que desejava utilizar aqui para imagem, o primeiro trabalho com o qual tive contato foi o de Martine Joly (1996) intitulado *Introdução a análise da imagem*. Essa foi minha primeira leitura devido ao fato de que ficou evidente em minha garimpagem bibliográfica referente à imagem e conceito de imagem que praticamente todos os pesquisadores de uma forma ou de outra haviam estado em contato com esta obra.

Joly inicia esse seu trabalho, com a seguinte questão: *O que é uma imagem?* Justamente o que nesse momento eu desejo responder. Para tanto a autora inicia o seu trabalho demonstrando a multiplicidade do termo imagem, algo já evidenciado no início desse capítulo. Joly ressalta que o termo imagem é tão utilizado, e possui tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos. (1996:p.13)

Pronto tinha agora de fato algum autor que já havia percebido a dificuldade de definir o conceito de imagem, precisava agora buscar diferenciar, portanto esses tantos significados que Joly acabara de citar.

A partir da perspectiva de Joly, seria a imagem na contemporaneidade que reconhecemos ser a que mais dialoga com o termo multiplicidade (termo este caro à questão racial), uma vez que a imagem contemporânea é quase que sinônimo da imagem da mídia, e, por conseguinte, com sua diversidade de atuação e divulgação pode gerar inúmeras percepções sobre o conceito de imagem. A imagem midiática nos leva, na

atualidade, a associá-la a movimento., Nesse aspecto todo trabalho que se propõe a dialogar com o objeto imagem deve definir que imagem pretende trabalhar, pois nesse momento como já era conhecido temos em mãos duas definições mais simplistas para imagem: a imagem pode ser fixa/estática, representada pelas fotografias, desenhos, gravuras, pinturas etc., que foi definida por Platão citado aqui por Joly (1996) de maneira simplista como imagem reflexo e a imagem pode ser em movimento/animada representada pelo vídeo, cinema e televisão, que nos faz refletir de maneira mais rápida e nos impulsiona tendo forte ligação com o entretenimento, com a publicidade, portanto com a mídia. Não que a imagem estática não tenha essa ligação, mas a imagem em movimento nos leva a associá-la a esses instrumentos de divulgação quase que imediatamente.

Ficava cada vez mais claro que definir imagem seria extremamente tortuoso. Contudo na continuidade da leitura, nos defrontamos, acredito, com a significação que mais havia encontrado durante a pesquisa bibliográfica, a imagem psíquica, ou seja, aquela criada pela mente, que na realidade não é apresentada a frente do indivíduo, mas é levada a ele através da oralidade, retórica, da metáfora, da leitura, ou mesmo de uma imagem animada, aquela que não esta colocada diretamente à frente do indivíduo, podendo ser aquela que propicia, talvez, a maior variabilidade de significações. Para tanto Joly (op.cit) nos faz refletir esse conceito de imagem como impressão dominante de visualização que se assemelha com a da fantasia ou do sonho. Esse tipo de representação, poderíamos dizer, que é aquela em que cada indivíduo utiliza os aspectos construtivos e identitários da representação. Então esse conceito seria aquele que transforma a imagem em um objeto psicológico e/ou sociológico pois sua elaboração se faz por meio não do real que lhe é apresentado naquele instante, mas leva ao indivíduo criar no nível psicológico tal imagem, por meio de suas experiências anteriores, reminiscências, do seu conhecimento ou mesmo desconhecimento para com aquele determinado assunto e/ou acontecimento que está sendo revelado ou velado a ele naquele momento.

Exemplos desse tipo de imagem nos dois níveis citados são apresentados pela autora, vejamos:

Trabalhar a “imagem” da empresa, a “imagem” de determinado homem político, a “imagem” de determinada profissão, a “imagem” de determinado tipo de transporte etc. tornou-se a expressão mais comum no vocabulário do *marketing*, da publicidade (...). Estudar a “imagem de...”, modificá-la, construí-la, substituí-la etc., é o termo chave da eficácia comercial ou política. (Joly, 1996 : p.21)

No trecho anterior percebe-se que as imagens citadas não necessariamente são apresentadas na frente do indivíduo, mas nos termos utilizados acima ela será levada a

ser elaborada mentalmente por cada indivíduo, da mesma forma as imagens metafóricas amplamente utilizadas na retórica, fazem com que cada uma busque concretizar relações a fim de elaborar mentalmente a ideia proposta pelo orador.

a “imagem” ou a metáfora também pode ser um procedimento de expressão extremamente rico, inesperado, criativo e até cognitivo, quando a comparação de dois tiver (explícita ou implícita) solicita a imaginação e a descoberta de pontos comuns insuspeitados entre eles. (Idem: p.22)

Nesse momento da pesquisa acreditamos ter embasamento suficiente para reconhecer qual o tipo de representação imagética e sua análise que iríamos utilizar no estudo, ainda que, como Joly demarca:

Tudo e seu contrário – visual e imaterial, fabricada e “natural”, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora. (idem)

A opção foi a de utilizar o conceito de imagem como sendo a imagem estática, a imagem impressa, portanto a pintura, a gravura, o desenho, a fotografia, Com isso, não estaremos fazendo referência aquela imagem psíquica descrita por Joly, mesmo que reconheçamos que toda e qualquer análise deverá ser realizada sem perder o foco em ambas as concepções. A questão é que para uma pesquisa deste porte, deveríamos aplicar outra metodologia de coleta de dados, com entrevistas, grupos focais etc., o que não era nossa intenção no momento.

Portanto apesar de possuir inúmeras interpretações para o conceito de imagem com já foi citado anteriormente, segundo Aumont:

(...) algumas se dirigem aos sentidos, outras unicamente ao intelecto, quando se fala do poder que certas palavras têm de —produzir imagem, por uso metafórico, por exemplo. Convém, portanto, dizer em primeiro lugar que, sem ignorar essa multiplicidade de sentidos, aqui só será considerada uma variedade de imagens, as que possuem forma visível, as imagens visuais (2001,p.32)

Com essa passagem de Aumont visamos deixar a opção pela imagem iconográfica, deixando de fora a imagem-movimento, aquela exposta nas animações, e as imagens psíquicas, geradas somente pela exposição de ideias.

3.2. A imagem estática, fixa ou impressa nos estudos históricos

Dois caminhos se apresentaram neste momento: o que estava relacionado à História da Arte e o relacionado a História propriamente dita. Para a História da Arte iríamos nos apegar a História das imagens como produções artísticas e não era isso que desejávamos; queríamos nos aprofundar nas imagens utilizadas nos livros de História.

Assim sendo, utilizaríamos a imagem independente do texto, da legenda, da forma como esta foi produzida, do seu tamanho, dos materiais utilizados, de como é apresentada, com o intuito de entender por meio destas como é construída a história do negro durante o ensino de história. Portanto deveríamos então buscar entre os historiadores qual era a concepção de imagem para tal, e quais os trabalhos se apresentavam correlatos com essa temática.

Dessa maneira a primeira impressão foi que o termo imagem quando utilizado pelos historiadores em suas pesquisas passa a ser sinônimo de iconografia. Essa terminologia foi relacionada diversas vezes em trabalhos da área de História durante a pesquisa. Esse fato nos chamou a atenção e, assim, fomos pesquisar autores-historiadores que haviam pensado na importância da iconografia para o estudo e desenvolvimento da História.

Numa sucinta busca nos deparamos com o seguinte artigo “*Como confiar em fotografias*”, de Peter Burke(2001). Neste breve artigo, destacado de um jornal de grande circulação no Brasil, o autor não busca definir o termo imagem, mas traça alguns caminhos para a leitura de uma imagem iconográfica. Análise de Burke (op.cit) transfere para a imagem a denominação de fonte histórica.O artigo ressalta que as fotografias não podem e nem devem ser consideradas a própria realidade, livre de manipulações, livre de ideias; que não podemos seguir os princípios de que as fotografias não possam mentir. Todavia temos que ter em mente que os mentirosos podem fotografar! Esta ideia tem relação com os estudos desenvolvidos sobre a objetividade da imagem. Nesses estudos sobre podemos destacar a questão do “efeito realidade” e a “retórica da imagem”, portanto o que Burke (op.cit) nos faz pensar nesse momento é muito distante do conceito da imagem como um reflexo de outro objeto real.

A imagem pode até nos levar a pensar a ser ela a própria realidade, mas, todavia devemos questionar o que ela imagem vem nos apresentar sobre o acontecimento que ela esta registrando.

A abordagem desenvolvida por Burke (op.cit) procura apenas alertar aos leitores que se propuserem a terem as imagens como objeto de pesquisa (sejam elas uma fotografia, gravura, desenho ou pintura), que quando utilizarmos estas como fontes para construção de uma história não podemos ser reticentes, temos de ter o máximo de cautela.

Para não sermos enganados por fotografias, sejam fixas ou móveis, precisamos - assim como no caso dos textos - prestar atenção à mensagem e ao remetente, perguntando quem está tentando nos dizer o quê e por que motivos.(BURKE, 2001)

Essa visão de Burke acerca das imagens como documentos, vai nos levar a cruzarmos suas ideias com as de outros autores que discursam sobre metodologia da História, a fim de verificarmos se tal concepção sobre as cautelas que devemos ter com as imagens se faz presente em toda a historiografia.

Para tal cruzamento fomos buscar na Escola do *Annales* os autores que se propuseram a pensar a história não mais apenas por meio dos documentos escritos, mas sim por meio de outras inúmeras fontes que se apresentavam disponíveis para os estudos históricos principalmente naquele início do século XX, com o advento e a popularização da fotografia, do cinema e da TV.

A imagem, portanto, nesse contexto, deixava de ser para a História um objeto apenas complementar dos textos, e passava a ser vista como uma fonte de pesquisa, uma construtora da realidade, ou melhor, como uma imagem-documento, e que, portanto precisaria de uma análise própria para não camuflar ou desvendar algo irreal.

Assim a definição de documento monumento dada por LeGoff (1990) em "*História e Memória*" nos apresenta aspectos desenvolvidos pela historiografia e metodologia de pesquisa histórica. Assim, no capítulo referente aos documentos, pode-se notar que a historiografia recorrente tem abordado o conceito documento de uma maneira mais ampla; assim tomam a palavra documento como documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira.

Para LeGoff (op.cit) o documento vem a ser um instrumento teórico para respaldar a abordagem que a História e, com isso, vem dando as fontes históricas uma amplitude maior, ou seja, o conceito de que fonte histórica como igual a texto. Nas suas considerações o autor chega a colocar em pauta uma aproximação da História com a arqueologia devido os novos métodos. , Podemos dizer que a imagem torna-se monumento quando a sociedade quer perenizar a si mesma para o futuro. Essa colocação de LeGoff (op.cit) vem respaldar nossa visão de que a imagem não é a realidade propriamente dita, mas a visão de que a está produzindo.

Essa visão ampliada com relação às fontes históricas próprias para pesquisa é uma das características mais marcantes do movimento do *Annales*, que preconiza a ampliação tanto da noção de documento quanto a de texto. A partir de então todos os vestígios do passado seriam considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos como fontes dignas de fazer parte da História e passíveis de leitura e análise por parte do historiador.

Dessa forma voltamos a nos encontrar com Burke, só que agora não com um simples artigo, mas numa obra completa, mas ampla., Em "*Testemunha Ocular*", o autor

dedica um capítulo inteiramente a *História cultural das imagens*, fazendo algumas considerações sobre a produção e análise das imagens como fontes de pesquisa histórica, o capítulo 11 do livro inicia justamente indicando:

(...) que o significado das imagens depende do seu “contexto social”. Estou utilizando esta expressão num sentido amplo, incluindo aí o “contexto” geral, cultural e político, bem como as circunstâncias exatas nas quais a imagem foi encomendada (BURKE, 2004: p. 225)

Burke(op.cit) opera na direção de apresentar o leitor às diversas maneiras de se trabalhar com a imagem e inicialmente, oferece o conceito desenvolvido por Barthes(apud Burke, 2004), da *Retórica da Imagem* definida como

As formas pelas quais ela opera para persuadir ou obrigar os espectadores a fazer determinadas interpretações, estimulando-o a identificar-se ou com o herói ou com a vítima, por exemplo, ou alternativamente (como foi argumentado no caso de algumas pinturas históricas do século 19), colocando o espectador na posição de testemunha ocular do acontecimento representado (BURKE, 2004: p. 225)

Em outras palavras, temos a imagem na forma como foi produzida, não como um espelho da realidade. Logo a mesma pode se fazer entender diferentemente da realidade, pode transpor ao espectador a sensação que deseja. Deste modo, está em diálogo direto com o receptor., Além dessa concepção, Burke diferencia o ponto de vista estruturalista e positivista sobre o porquê se trabalhar ou não com as imagens.

Para os estruturalistas as imagens não são confiáveis, não mostram nada para além do trivial.Os estruturalistas resumem suas preocupações sobre a imagem afirmando que estas não passam de apresentar ao espectador o resultado de uma convenção de representações correntes em uma determinada cultura, portanto só é mostrado o que se deseja,enquanto os positivistas defenderiam as imagens como veículos de informações confiáveis sobre o mundo exterior.

Contudo, encontramos nas últimas linhas do texto a informação mais preciosa para nosso trabalho, aquilo que Burke denomina de terceira via.,Nessa terceira via não seria primordial as concepções estruturalistas tampouco as positivistas, seria uma unificação de ideias que trariam à tona uma forma para a interpretação da imagem sem julgá-las confiáveis ou não:

(...) Eles rejeitam a simples oposição entre a visão da imagem como espelho ou fotografia instantânea, por um lado, a visão da imagem como nada mais do que um sistema de signos ou convenções, por outro. Eles alegam que no caso das imagens – como no caso de textos – as convenções filtram informações sobre o mundo exterior mas não excluem. Somente em casos raros(...) (BURKE, 2004: p. 225)

Com essa colocação o autor reconhece que, mesmo sendo questionada, a imagem é um instrumento importante para conhecermos o passado, e aproveita para fazer algumas colocações muito úteis para o contexto de nossa pesquisa, pois para Burke, em algumas áreas, as imagens se mostram de extrema utilidade, porém devemos ter uma serie de cuidados quando utilizamos esta em certos temas. Por exemplo, se estamos

implementando um estudo sobre culturas diferentes podemos gerar interpretações erradas ou germinadas de preconceito, ou seja, imagens de outras culturas podem ser imprecisas e preconceituosas, vejamos que não estamos excluindo o uso das mesmas para o estudo de outras culturas, estamos apenas ressaltando o cuidado necessário ao utilizá-las.

Da mesma maneira Burke lista alguns procedimentos recomendados para aqueles que irão se aventurar no campo da imagem histórica, são eles:

1.As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo(...) 2. O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma serie de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante), (...) 3. Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais(...) 4. No caso das imagens, como no caso dos textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas... (BURKE, 2004: p. 225)

Com Burke tivemos a certeza de que estávamos no caminho certo. Por outro lado, pesquisas e trabalhos mais específicos que tivessem o uso das imagens como objeto de pesquisa também nos serviram de apoio. No Livro *Domínios da História* (Cardoso e Mauad 1997) encontramos um artigo em que os autores debatem como trabalhar a fotografia e o cinema como objeto da pesquisa histórica e, assim, irão advertir que ao pesquisador que lida com as imagens não pode reagir com encantamento diante das relíquias e cortes do passado. Ponderar uma imagem histórica é mais do que apreciar uma relíquia aparente, pois a imagem é uma construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. Ou seja, não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade, ou mesmo a de alterar tal realidade, portanto a imagem não existe fora daquele contexto. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior. O interior corresponderia ao próprio cenário, com seus utensílios, as pessoas com suas roupas, cabelos, modos e posturas corporais.

Além de Cardoso e Mauad, podemos citar outros pesquisadores que apresentam a mesma opinião sobre a imagem. Pesavento (1995) ressalta que a imagem não é uma substituição do mundo por sua representação, deste modo, não significa que temos aí uma copia fiel da realidade, “mas uma construção feita a partir dele” porque a categoria das representações, de acordo com Pesavento, é a da “verossimilhança e da credibilidade, e não de veracidade”(p.15). Não se deve, portanto, afirmar que imagens sejam a própria realidade ou uma verdade científica, pois não se pode reduzir a realidade à concepção que os homens fazem dela, já que isso é o que seria uma imagem.

Em nossa pesquisa, o objetivo principal, portanto será trabalhar de forma quantitativa e qualitativa um conjunto de imagens, agregadas a tópicos classificatórios de significado. Em seguida, dentro dessa classificação, buscaremos selecionar algumas imagens e os entrecruzamentos e significados intrínsecos destas com as determinações encontradas nas Diretrizes estabelecidas pelo MEC.

3.3. O livro didático de História e as Imagens

Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar e não integram essa cultura aleatoriamente, possuem uma organização de ideias e postulam uma proposta. Nesse contexto, trazemos ao nosso debate às imagens que esses livros didáticos veiculam. Sustentamos que as mesmas não podem ser denominadas apenas como ilustrações., Apontam para significados inerentes, demonstrando sua força como instrumento de persuasão, de construção de identidades e visões de mundo , portanto como partes importantes do processo que transmite aos estudantes ideias e conhecimentos. Por conseguinte, as mesmas precisam ser analisadas como questionadoras ou consolidadoras de estereótipo, quando utilizadas em um ambiente educacional. O livro didático, portanto, é um instrumento de conservação social, pois pode ser veículo de legitimação de desigualdades socioeconômicas e atuar como representação legal da sociedade. Segundo Fonseca (1999) os livros didáticos:

não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões do mundo (p.204).

Tal colocação nos faz reconhecer o Livro didático como um instrumento da escola importante dentro do processo de ensino aprendizagem e que tanto professor como aluno utilizam na construção do conhecimento.

Em relação ao mundo há um enfrentamento a todo o momento entre texto e imagens, e, portanto somos obrigados a decifrar, interpretar e mesmo utilizar, consciente ou inconscientemente, ambos, senão isoladamente, mas por vezes realizando cruzamentos para alcançarmos uma conclusão satisfatória sobre determinado assunto., No nosso trabalho reconhecemos, assim, a importância de tais cruzamentos e nos questionamos qual a importância das imagens para o estudo da história, mais especificamente, que tipo de imagem está sendo utilizada pelos livros de História depois da aprovação da lei 10639/03? Na realidade qual o impacto da lei nos materiais

produzidos posteriormente a ela? Está havendo uma remodelagem, ou podemos verificar uma continuidade de conceitos e visões?

Inicialmente, temos que ter a perspectiva da imagem dentro do livro didático, nesse sentido Olim e Menezes (2007) ressaltam que as imagens tem como função “desencadear um processo discursivo através do estímulo visual, e uma vez que seja acompanhada de legenda ou guarde relação com algum texto próximo a ela, a ilustração contribui para o entendimento do texto e para a construção de conceitos”.(p.1)

Portanto a imagem não está posta no livro como um elemento figurativo, existe uma complexidade intrínseca na escolha, no posicionamento, no tamanho dessa imagem que postula estimular os leitores a desencadear uma linha de raciocínio de uma determinada ideia.

Outro conceito importante que verificamos para a História e que interliga nosso projeto com as imagens é o de representações. Para LeGoff (1990), representação é uma tradução mental da realidade percebida. A representação é uma expressão do pensamento, ela se manifesta por imagens e discursos que pretendem oferecer uma definição da realidade. Mas é preciso compreender que tais imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real, não são expressões literais da realidade. (PESAVENTO,1995:p.15), tal conceito pode ser tido como complementar para a primeira percepção pois nos remete a questão estimuladora de pensar o que esta sendo colocado, apresentado,abordado.

Com tais perspectivas podemos fazer ilações de quais os tipos de imagens vem sendo utilizadas pelos materiais didáticos de História após a aprovação da lei 10639/03, na intenção de verificarmos a aplicação da lei em questão e das diretrizes curriculares definidas pelo MEC.

Mas qual seria a importância dessas imagens para o estudo da História e no processo de implementação da lei? Com relação a importância da imagem Bittencourt (1995) afirma que:

(...) é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca. (p.72)

Assim como Bittencourt (1998) coloca a imagem também em outro patamar longe da simples composição gráfica do material didático, para a autora

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

Podemos observar com tais citações que as imagens são importantes ferramentas na formação histórica de determinados grupos sociais, portanto devem ser analisadas para além do complemento textual.

Dessa forma, acreditamos que a (re)construção de significados não se limita a linguagem textual. As imagens, além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem em História, também formam uma maneira de os alunos olharem para si e para os indivíduos ou grupos sociais que convivem com eles. A partir do texto e das imagens presentes nos livros didáticos e de experiências próprias, estes alunos irão construir suas representações, significados, ou somente absorverão as representações elaboradas pelos autores.

Sendo assim necessitamos ter total consciência da importância das imagens dentro desse processo uma vez que a leitura das imagens prescinde, muitas vezes, a leitura das palavras, apresentando uma capacidade de atingir variados níveis de aprendizagem.

Será nesse sentido que abordaremos as imagens, não como um elemento complementar dentro do livro didático, mas como parte ativa do processo ensino-aprendizagem, como uma linguagem própria e que deve se enquadrar de forma positiva nos parâmetros estabelecidos por lei.

Ou seja, realizaremos um estudo partindo da educação do olhar, na tentativa de enquadrar as imagens como representação do real e do imaginário do produtor e do receptor, tentaremos identificar as continuidades e discontinuidades que podem ser observadas dentro do livro didático pós lei 10639/03 por meio das imagens.

4.0. O Plano Nacional do Livro Didático

4.1 – Histórico do PNLD

Neste capítulo iniciamos uma análise do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) devido a sua ampla abrangência no país, atingindo significativo número de alunos e que, portanto, caracteriza as coleções didáticas aprovados pelo governo como materiais de qualidade para auxiliar o trabalho pedagógico-educativo nas escolas brasileiras e que refletem o modelo de sociedade pretendido no que se refere à construção das relações a partir da diversidade de raças, termo aqui nesse momento utilizado conforme Telles (2003) enuncia como sendo:

(...)um consenso na Sociologia no qual raça é uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistas (...) Embora atualmente essas teorias tenham sido desacreditadas pela maioria da comunidade científica, a crença na existência de raças está arraigadas nas práticas sociais, atribuindo ao conceito de raça grande poder de influencia sobre a organização social.(p.23)

A utilização do PNLD como parâmetro vem se justificar não apenas pela sua amplitude citada no parágrafo anterior, mas devido ao histórico que podemos relacionar com relação a atenção direcionada pelas políticas públicas voltadas para a educação no que se refere ao material didático a ser utilizado no ambiente escolar.

Nesse sentido devemos ressaltar que a primeira medida oficial no que concerne o livro didático pode ser datada do período do Estado Novo com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, que se propunha a legislar sobre o livro didático com o objetivo de manter o controle sobre a produção e a circulação dos mesmos. Nesse período, em resumo, o Estado se apoiava no seguinte tripé: produção, compra e distribuição, não havendo um sistema avaliativo regulador oficial, mas não devemos esquecer de que tal período histórico a educação recebia lugar privilegiado na formação da nacionalidade, portanto de extrema importância para a introdução de novos valores e modelagem de condutas, ou seja, o livro didático surge como peça ideológica fundamental e com papel estratégico na divulgação dos valores defendidos pelo regime naquele momento, (CAPELATO apud MIRANDA E LUCA, 2004).

Durante a década de 60, mais precisamente no período da ditadura militar, os livros didáticos receberam forma específicas de tratamento de acordo com o período, podemos marcar três medidas pontuais: 1966, 1971 e 1976. Contudo a marca do período militar está no ponto em que transforma oficialmente o livro em uma mercadoria, por meio de incentivos fiscais e investimentos no setor editorial, cabendo destacar as restrições implementadas pelo regime que podem ser notada nas obras editadas durante esse período, mesmo que de forma indireta novamente o Estado interferia no conteúdo que

recheava os materiais didáticos, porém mantinha o mesmo caráter que destacamos com relação a CNLD de Vargas, produção, compra e distribuição. (CASTRO e CARNOY, apud MIRANDA E LUCA, 2004)

Sob o mesmo tripé é que vai nascer o PNLD, em 1985. Com o país vivendo o processo de redemocratização, o Estado brasileiro inicia uma nova fase desse programa e gradativamente vai inserindo todos os componentes escolares no mesmo. Contudo a modificação que merece receber maior destaque é o incremento recebido pelo mesmo que, a partir de 1996, além de regulamentar a produção, compra e distribuição se propõe a avaliar os livros didáticos.

Segundo Batista (2007), a primeira avaliação pedagógica se orientou por critérios conceituais e políticos, ou seja, as obras deveriam ser isentas de erros ou de indução a erros, tal como não poderiam incorrer em preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso. A partir de 1999 foi incluído no processo avaliativo critérios metodológicos para avaliar se as coleções favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Essa avaliação será, daqui para frente, ponto obrigatório para que os livros possam ser adquiridos e distribuídos pelo governo federal em território nacional, portanto uma coleção não aprovada pela comissão avaliadora do PNLD, teria sua circulação reduzida.

O atual PNLD é apresentado hoje como um instrumento do Estado com as seguintes intenções: avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos para as escolas da rede pública, e que por consequência visa:

- 1- Contribuir para a socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país, cadastradas no Censo Escolar;
- 2 - Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no programa;
- 3 - Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (BRASIL, 2010)

No que se refere aos livros de história a primeira avaliação ocorreu em 1999. Desde então as avaliações ocorrem de três em três anos de forma alternada entre primeiro e segundo segmento. Os materiais didáticos vem sendo avaliados por comissões organizadas pelo MEC que hoje são compostas por membros de instituições federais públicas de ensino superior, e o guia gerado por tal avaliação apresenta apenas os materiais recomendados, excluindo todos aqueles que foram reprovados durante o processo relacionado no edital do PNLD.

O processo avaliativo entre os anos de 1999 e 2012 foi passando por diversas modificações e aperfeiçoamentos e se tornou extremamente longo e complexo,

constituído em 12 etapas, que vão desde a inscrição das editoras até a distribuição dos livros. Durante este processo é realizada uma triagem para verificar exigências técnicas e físicas referentes ao edital divulgado que é composto por características não pedagógicas⁶. Apenas após a aprovação da coleção nesta etapa que a mesma está habilitada a participar do processo de avaliação pedagógica realizada pelas comissões avaliadoras.

Como colocado anteriormente, o livro didático faz parte da cultura escolar sendo esse um instrumento presente em quase todas as escolas brasileiras. A importância de tal instrumento é tamanha que o governo federal vem a muito criando conjuntos de projetos, leis e programas que visam, em certos momentos históricos, apenas avaliar os livros didáticos e, em outros, além da avaliação, realiza a distribuição dos mesmos pelas escolas públicas do país, no intuito de garantir o acesso integral a todos os estudantes dos materiais didáticos disponíveis em território nacional.

Na atual conjuntura política do nosso país o governo vem ampliando a atuação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no que diz respeito ao livro didático por meio do Plano Nacional do Livro Didático, programa criado na década de 80, e que atualmente ganhou caráter avaliativo e distributivo, servindo como referencial para as grandes editoras, no intuito de propagar suas obras pelas escolas públicas e privadas.

O PNLD tornou-se referencial, pois agregado aos Parâmetros Curriculares Nacionais avaliam as coleções didáticas inscritas para tal processo na intenção de verificar se as mesmas contribuem para o desenvolvimento de conceitos, imagens e informações de determinada área, portanto receber uma boa avaliação do programa garantiria um atestado de eficiência e competência abrindo brechas para a futura comercialização da coleção tanto no âmbito estatal como no privado.

Diante desse panorama tomar o livro didático como campo de pesquisa é importante pois além de receber atenção do Estado, tais materiais como Choppin (Apud Miranda e Luca, 2004) coloca

não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão(p.131)

Tal colocação nos fez refletir sobre as implicações da Lei 10639/03 sobre os livros didáticos de história, uma vez que seu conteúdo implica numa modificação substancial dos preceitos sócio-históricos constituídos na sociedade brasileira sobre os elementos negros, ou seja, visa alterar os estereótipos consolidados, divulgar novas perspectivas sobre as reais contribuições e realidades desses elementos constituintes da história do

⁶ Ver anexo 1

Brasil, e auxiliar para a regressão do racismo, preconceito, discriminação e das desigualdades sócio-raciais veladas na sociedade brasileira.

Para verificarmos a importância dos livros didáticos de história nesse processo modificador tencionado pela lei em questão podemos verificar que, segundo Kazumi Munakata (2000) “o livro didático de História, como o de qualquer outra disciplina, mais do que um conjunto de idéias, certas ou erradas é um objeto material produzido por trabalhadores em um determinado círculo de produção, distribuição e consumo” . (p. 303).

Da mesma forma podemos citar Oliveira (2006) que postula o livro didático em geral como *um instrumento a serviço de um processo de formação e transmissor de conhecimento, porque seu conteúdo é organizado de forma sistemática segundo a própria visão de escola de uma determinada sociedade*, tais colocações nos apresentam o quanto são relevantes os estudos que se direcionam para o livro didático, uma vez que esses são um reflexo da sociedade em que são produzidos.

Já Miriam Leite (s.d.) nos lembra que a simplificação e sistematização de um setor do conhecimento, neste caso a História, tem por finalidade facilitar a sua aprendizagem. Haja vista que o número reduzido de materiais didáticos torna o livro mais expressivo na sala de aula, sendo, ainda, um “instrumento de trabalho acessível a todos, e que pode ser consultado quantas vezes forem necessárias”. Por ser pensado como manual, ele tem seu conteúdo simplificado e sintetizado para adequar-se ao seu público, estudantes de ensino fundamental e médio. Muitas vezes, omitindo fatos importantes ou incorrendo em estereótipos nefandos.

Com essa visão de que todo e qualquer material didático produzido não reflete na íntegra os fatos e ocorrências, analisar os componentes que formam a totalidade de tais materiais torna-se ainda mais relevante, frente aos impactos que tais omissões ou inserções podem incutir no processo formativo dos alunos.

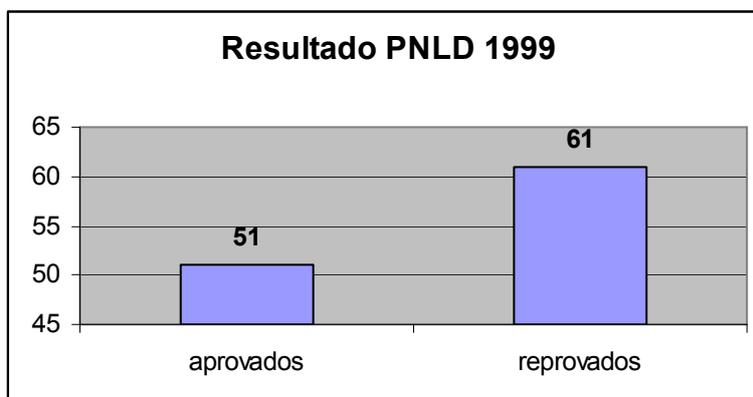
Com tais colocações postulamos justificar nossa escolha pelos livros de história de segundo segmento para servir como nosso campo de pesquisa no que se refere às imagens.

4.2 - Avaliação dos livros de história

Os livros didáticos de História começaram a ser avaliados a partir do PNLD/99, e seguiram critérios conceituais e políticos, sendo avaliados de maneira isolada., Assim cada livro da coleção recebia uma avaliação, e não a coleção por completo como ocorre

hoje. Funcionado dessa maneira a primeira avaliação empreendida sobre os livros de história teve o seguinte indicador numérico:

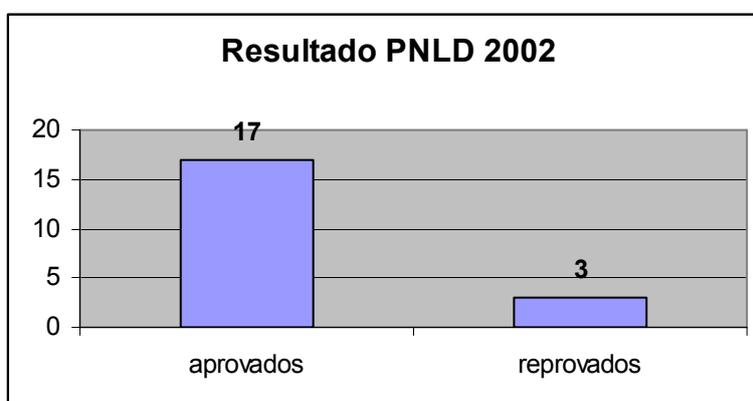
Gráfico 1



Nesse primeiro processo avaliativo podemos perceber um dado preocupante. Houve mais livros em desacordo com a proposta avaliativa do que em acordo, o que demonstra que a má qualidade em termos conceituais e políticos, induções a erros, preconceito, discriminação, estereótipos e proselitismo político e religioso eram facilmente percebidos nos livros.

A principal modificação apresentada no PNL D 2002 para o processo avaliativo diz respeito a avaliação em bloco, ou seja, o livro a partir desse momento faz parte da coleção, portanto o que será avaliado e analisado é o conjunto da obra, toda a coleção e não mais o livro individualizado. Passado o impacto inicial da primeira avaliação as editoras passaram por uma reformulação, criando comissões para estudarem o edital do Programa e, assim, enquadrarem suas coleções dentro dos critérios estabelecidos. A partir deste cenário a situação entre aprovados e reprovados passa por uma inversão radical, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 2



Dentre as 20 coleções inscritas, o que totalizariam anteriormente 80 livros individualizados uma vez que cada coleção é constituída por 4 livros (6º ao 9º ano), apenas três coleções (12 livros) foram reprovadas. Nas avaliações seguintes também perceberemos a mesma proporção entre reprovadas e aprovadas. Em grande parte isso deve-se não apenas as já citadas comissões criadas pelas editoras para adequarem seus materiais ao PNLD, mas a uma medida tomada pelo próprio MEC a fim limitar as obras avaliadas. Em 2000 foi lançada as *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, determinação que impossibilitava a inscrição de livros que tivessem sido classificados mais de uma vez como não recomendados ou excluídos, o que reduziu a quantidade das obras avaliadas.

Deixando tais números de lado acreditamos ser mais importante, nesse momento, ressaltar os processos avaliativos, ou seja, como ocorre essa avaliação pedagógica que aprova ou exclui as coleções do guia nacional do livro didático, principal documento utilizado para definição do livro a ser utilizado pela escola. Achamos interessante ressaltar os critérios avaliativos utilizados pelas comissões avaliadoras, nesse sentido podemos perceber algumas modificações substanciais nos processos do PNLD, sendo eles PNLD/2005 e PNLD/2008.

No PNLD/2005 os critérios avaliativos relacionados pela equipe foram apenas oito, sendo eles Metodologia de ensino aprendizagem, Atividades, Metodologia de História, Conceitos, Fontes Históricas, Edição, Cidadania, Manual do Professor.

Tais critérios para avaliação foram pautados em outras determinações deliberadas pelo Estado, assim o PNLD2005 justifica o processo avaliativo como pautado:

Os Princípios Gerais e os Critérios para a avaliação dos Livros Didáticos de História para o PNLD2005 têm como referência as preocupações da política educacional presentes na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as discussões e definições que foram se acumulando desde o documento Definição de princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos, elaborado em 1993/94 pelo MEC - retomadas em seminário de 1997 -, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História, além da experiência das duas avaliações havidas dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries e das quatro de 1ª a 4ª. (BRASIL, 2005)

Diante desses parâmetros já definidos o referido PNLD enumera, inicialmente, os critérios eliminatórios que se julga pré-avaliativo, ou seja, serão analisados antes mesmo do processo avaliativo que irá tomar partido dos oito critérios citados acima. Serão considerados critérios eliminatórios: Correção dos conceitos e das informações básicas; Coerência e adequação metodológicas; Contribuição para a construção da cidadania; Ausência de erros de impressão e revisão.

Passados pelo processo eliminatório, as coleções entram no processo classificatório, no intuito de revelar as lacunas e os destaques que as mesmas podem apresentar. Nesse patamar podemos ressaltar que dentre as inúmeras informações levadas em consideração pelo processo classificatório, encontramos uma linha que nos chama atenção, pois faz referência a questão das imagens contidas nos materiais. Nessa linha a comissão avaliadora indica como as imagens serão analisadas e portanto colocam:

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço (época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza). Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade;

Podemos problematizar dois itens nessa citação, primeiro a imagem é designada com objeto complementar ao texto, portanto não é vista como uma linguagem própria, singular, é apresentada como podemos destacar na terceira linha da citação *auxiliar na leitura e na compreensão dos textos*, e a segunda problematização refere-se à legislação 10639/03 que não recebe nenhum tipo de referência em todo o processo avaliativo, essa é uma lacuna perceptível nesse PNLD.

4.3. O PNLD 2008 –Avaliação dos livros de história

Como já citado anteriormente o PNLD/2008 passou por algumas alterações que são ressaltadas na apresentação do próprio guia do livro didático em que a equipe informa que o formato do mesmo não se mostra igual ao que habitualmente os professores estavam acostumados. A modificação destacada pelo guia refere-se a divisão em quatro blocos que foram estabelecidos de acordo com a organização dos conteúdos. Além dessa separação por bloco, as coleções foram avaliadas a partir de oito critérios e, como resultado, utiliza a análise das coleções, que seria uma avaliação geral das obras, enquanto as especificidades são apresentadas no guia mediante uma resenha que trás a imagem da capa do primeiro volume de cada coleção e um resumo sintético dos capítulos e suas seções e suas referências e comentários para que possamos ter uma visão geral da coleção.

Ressaltamos que o PNLD destaca não haver para a área de história, diferentemente do que ocorre com outras áreas, um documento que determine itens de conteúdos prévios para a realização dos programas escolares, apesar da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de história, tanto do ensino médio como os do

fundamental, que orientam a escolha e os procedimentos ao se trabalhar com os temas nesta disciplina, não há indicação de conteúdos mínimos obrigatórios.

Esse fato que ressaltamos no parágrafo anterior é um tanto quanto problemático, valemo-nos nesse momento de lembrar que a Lei 10639 foi promulgada em 2003e, em seu texto, torna sim obrigatório o ensino da história da África e dos afro-descendentes nos ambientes escolares de todos os níveis e em todo o território nacional. Portanto questionamos o procedimento de que não haver um conteúdo mínimo a se trabalhar nos compêndios de história, fato não levado em consideração pelo presente processo avaliativo como o próprio informa durante a sua apresentação. Desprende-se nesse momento um ponto de interrogação sobre tal processo avaliativo e sua competência em julgar e classificar apto os materiais que serão utilizados nos ambiente educacionais.

Vejamos os critérios e assim o resultado dessa avaliação que se mostra reticente em relação à legislação vigente. O processo avaliativo foi pauta a partir de cinco componentes avaliativos gerais: (1)Proposta histórica, (2)Proposta pedagógica, (3)Cidadania, (4)Manual do professor e o (5)Conjunto gráfico, dentro desses componentes gerais, a comissão se utilizou dos critérios avaliativos a seguir:

(1) *Concepção de história*:que recebeu a seguinte visão por parte da comissão:

Deve viabilizar que o aluno apreenda o pensar historicamente, compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços(...) proporcionando a formação para a autonomia, a crítica e a participação na sociedade(p.13)

(2) *Conhecimentos históricos*: refere-se ao conjunto de conceito, imagens e informações atentando-se para a incorporação de novas áreas de conhecimento e temática na história. Neste contexto, o critério destaca a cultura afro-brasileira como um desses novos objetos que devem saltar aos olhos desses alunos através da coleção.

Este aspecto avalia se a coleção desenvolve e utiliza corretamente conceitos, imagens e informações da área de História, se apresenta referências fundamentais de tempo e espaço para que o aluno se localize em relação a sua e a outras sociedades e se incorpora novas temáticas, como a da cultura afro-brasileira.(p.13)

(3) *Fontes históricas/Documentos*: destaca que a coleção deve apresentar fontes históricas, relacionando-as à construção do conhecimento histórico e contemplando a diversidade da sociedade brasileira. Deve atender à pluralidade das fontes que são imprescindíveis para que o livro didático introduza os alunos na metodologia própria da História, levando-os à compreensão de como se produz esse conhecimento.(p.14)

Se no critério anterior(2) encontramos talvez a primeira referência a questão do negro no critério avaliativo, neste item também podemos dizer que a questão da diversidade da sociedade brasileira é destacada como parte do critério avaliativo ,

contudo necessitamos de verificar a totalidade dos critérios para depois realizarmos um julgamento da eficácia perante essa temática.

Outro critério, utilizado pela primeira vez neste processo avaliativo, é um item importante pois propõe-se avaliar as :

(4) *Imagens*:

As imagens devem levar o aluno a problematizar os conceitos históricos e ser de fácil compreensão, podendo intrigar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. As legendas devem estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando adequadamente a imagem com sua autoria e época de produção. É necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações, mas em recursos intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos e que a obra proporcione o uso de diferentes linguagens visuais. (Brasil, 2008: p.14)

Se a imagem deve levar o aluno a problematizar os conceitos históricos, é porque ela é capaz de desencadear uma série de pensamentos, tal como a linguagem textual. Portanto, percebe-se a visão de que a imagem, dentro do material didático, não se coloca apenas como complementar, mas como um instrumento didático que deve ser utilizado pelo professor dentro do processo de ensino aprendizagem e que se propõe a isso.

Observa-se nesse trecho uma adequação com relação ao processo anterior; a imagem se apresenta não apenas como um instrumento complementar, mas como uma linguagem própria no processo ensino aprendizagem. A primeira frase já denota uma nova perspectiva para imagem que deve levar ao aluno a problematizar os conceitos históricos, enquanto no PNLD (2005) anterior se apresentava como complementar ao texto.

Metodologia de ensino-aprendizagem (5) será o item que avaliará as coleções com relação as estratégias pedagógicas que constam na elaboração do texto principal, nas atividades propostas e no tratamento adequado das fontes de informação. O objetivo dessa será o de proporcionar ao aluno:

(...) possibilitando experiências significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que o aluno vive. Verifica-se o respeito às dificuldades próprias do aluno quanto aos graus de complexidade e especificidade do conteúdo a ser apreendido, possibilitando que ele alcance níveis gradativamente mais amplos de abstração e de generalização. A relação do conhecimento com a realidade mais próxima do educando, estimulando sua postura ativa e valorizando a intermediação do professor, a possibilidade de produção de diversos tipos de textos e a presença de glossário ou equivalente são observadas. (p.14)

A capacidade de desenvolver um pensamento autônomo e crítico e de diferentes tipos de capacidades e habilidades é destacado no item (6) *Capacidade e habilidades*; (7) *Atividades e exercícios* evidencia a preocupação com a forma como estes estão formulados e se complementam os conteúdos a fim de auxiliar na realização dos objetivos propostos.

(8) *Construção da Cidadania* demonstra a preocupação da comissão de que as obras permitam aos educandos, a todo o momento, perceberem a diversidade das

experiências humanas e assim guardar respeito, tolerância e a liberdade como preceitos da formação de um cidadão completo, assim como no seu contexto. Revela, também, preocupação com a questão discriminatória nas relações étnico-sociais e de gênero, complementando tal preocupação dando destaque ao combate ao preconceito e discriminação.

(...) a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, estimulando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade, se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, e não apenas nas atividades ou em um capítulo, relacionando-a ao conteúdo histórico. Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária e, enfim, se discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social.(p.15)

O *Manual do professor*(9) resumiu-se em avaliar se o mesmo apresenta-se, efetivamente, como um auxiliar no trabalho do educador, fornecendo-lhe pressupostos teórico-metodológico tanto na história, como na questão do ensino-aprendizagem, para que o mesmo alcance, juntamente com seus alunos, os objetivos propostos por ele e pela coleção a qual escolheu.

O último item(10) da avaliação consta ser o item mais técnico do que didático pedagógico, revelando apenas aspectos inerentes a questão gráfica e editorial, não sendo complementar justamente por esse motivo.

(10).*Editoração e aspecto visual:*

A apresentação deve ser cuidadosa, agradável, com seqüência bem dividida, estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos), a iconografia nítida e adequada à escolaridade a que se destina o livro. Os textos e as ilustrações precisam estar dispostos de forma organizada, visando à motivação e à integração e, quando forem longos, que haja recursos de descanso visual. É importante que o livro busque unidade visual em relação à forma de organização, ritmo e continuidade. O sumário precisa possibilitar a rápida localização das informações, refletir a organização e a formatação da obra, proporcionar boa legibilidade, sem erros de impressão e de revisão. Nos mapas, as legendas devem respeitar as convenções cartográficas com título, fonte, orientação, escala e limites definidos. Nos gráficos e tabelas, devem constar títulos, fontes e datas, e nas imagens, os respectivos títulos, legendas e créditos. Recomenda-se a observação das normas da ABNT com relação as referências bibliográficas, devendo conter dados fundamentais, como: autor, título, local, editora e data.(p.16)

Em todos os critérios descritos acima cada coleção recebe do avaliador uma consideração que poderia ser:

Ótima, quando atingisse plenamente o que estivesse estabelecido; *Boa*, quando alcançasse o que estava previsto em quase todos os pontos do item; *Suficiente*, quando conseguisse apenas em parte ou de uma forma mínima o que fosse exigido; ou *Não*, quando não atendessem o mínimo necessário para se considerar o ponto avaliado, ou ainda, inexistisse o componente solicitado.(p.16)

Nesse contexto faz necessário apontarmos os resultados obtidos pelas coleções participantes deste processo avaliativos., As mesmas encontram-se disponíveis nos

anexos que trazem as tabelas sínteses e revelam o desempenho das obras. É pertinente, nesse momento, citar que iremos apresentar os resultados obtidos pela coleção utilizada com destaque nesta pesquisa quando fizermos a sua apresentação de forma mais detalhada.

Um fato que nos parece relevante nessa apresentação que realizamos do processo avaliativo de 2008, é a lacuna que podemos observar deixada pelo processo no que se refere à Lei 10639/03. Destacamos que em apenas três itens avaliados (1), (3) e (8) se referência à questão racial, diversidade e relações étnicas. Percebe-se, pois, a ausência mais direta e objetiva com relação à legislação vigente como parte de conteúdo obrigatório para as coleções.

5.0 - A Nossa Coleção – História das Cavernas ao Terceiro Milênio

5.1. A Avaliação no PNLD 2008

Diante de uma vasta produção editorial direcionada ao ensino de história referente ao ensino fundamental de segundo seguimento que integra o PNLD, percebemos que não daríamos conta, nesse estudo, de analisar todas as coleções didáticas oferecidas pelo PNLD/2008, portanto nos deparamos com a necessidade de realizar um recorte no nosso campo de pesquisa. Para isso precisávamos definir os parâmetros que levaríamos em consideração para justificar a escolha da coleção em questão.

A partir deste cenário, fomos levados por três aspectos que se apresentaram significativos para nossa pesquisa. Primeiro o aspecto didático-pedagógico, no qual utilizamos como referencia a avaliação empreendida pelo PNLD. Consideramos, assim, definir como campo da nossa pesquisa uma coleção didática que tivesse recebido uma avaliação considerável. Contudo, não estaríamos dando garantias de que a referida coleção tivesse a inserção necessária nos ambientes escolares, ou seja, que a mesma fosse utilizada em território nacional. Optamos, também, por utilizar o parâmetro econômico para nosso recorte, buscando, deste modo, informações que nos apresentassem o volume negociado pelo FNDE segmentado por coleções. Todavia, não poderíamos nos deter somente nestes dois aspectos, pois poderíamos estar nos distanciando da nossa realidade. Dessa maneira, optamos por verificar uma condição que acreditamos não ser a mais relevante, mas que se mostrou notoriamente importante quando pensamos na questão referente a prática efetiva. Sendo assim buscamos o cruzamento de três parâmetros: a questão pedagógica (avaliação) e a questão financeira (aquisição)

associados ao terceiro fator: a familiaridade, ou seja, resolvemos analisar a coleção com a qual trabalhamos em nosso cotidiano, e que foi em parte responsável pelo estopim inicial de nossa pesquisa.

Foi dessa forma que resolvemos utilizar a coleção denominada *HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO* da Editora Moderna que vem sendo utilizada nas instituições na qual leciono desde 2006 e que apresenta um coeficiente avaliativo no PNLD que não a denigre e tampouco a coloca em grande destaque. No PNLD/2008 a coleção selecionada obteve resultados próximos da grande maioria das demais coleções avaliadas.

No âmbito geral, o guia de 2008 coloca nossa coleção dentre aquelas que privilegiam a História integrada e destaca a equidade das coleções classificadas nesta categoria que totalizam sete das 18 coleções participantes do processo.

Na visão geral da categoria acerca de cada item avaliado podemos destacar que a coleção selecionada para avaliação nesta pesquisa recebeu destaque dentre os dez item do processo avaliativo em oito itens, o que confere a mesma um bom desempenho dentre as coleções disponibilizadas a seleção.

Os dois critérios nos quais nossa coleção não foi bem avaliada, ou melhor, recebeu ressalvas, também servem para justificar a nossa escolha como campo empírico de nossa pesquisa pois tratam-se dos itens relacionados à Fontes Históricas e Documentos e o item referente à Imagem, justamente o objeto principal de nossa pesquisa.

Com relação à concepção de história, nossa coleção é pontuada da seguinte forma na visão da coleção:

As coleções, Projeto Araribá, História em projetos e **História - Das cavernas ao Terceiro Milênio**, concebem a História como construção e interpretação relacionada ao tempo em que foi produzido o conhecimento histórico. Os tratamentos dados aos textos e às atividades estão direcionados para a percepção da trajetória humana, vista como um processo de responsabilidade coletiva. A explicação histórica supera a visão heróica, factual e simplista, caricaturada como verdade absoluta ou identificada ao senso comum. Os sujeitos históricos são todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem especificidades e características de sua época, sendo líderes de lutas para transformações, ou permanências, que atuam em grupo ou isoladamente.

As propostas se pautam pela concepção das temporalidades múltiplas e pela compreensão das periodizações como construções sociais. Os pressupostos teórico-metodológicos das coleções apontam para a existência de diferentes interpretações dos mesmos fenômenos da História. (p.46 – grifo nosso)

A avaliação demonstra que existe uma preocupação da coleção com relação à reconstrução dos fatos históricos a partir da incorporação de novos atores sociais., Esse aspecto pode ser entrecruzado com o destaque, também recebido, no item dois sobre o conhecimento histórico em que é destacado a forma como os elementos de renovação historiográfica são utilizados pela obra a partir da ênfase disposta sobre a história do

cotidiano, da cultura, da identidade cultural, da memória, do tratamento às fontes e da bibliografia.

Da mesma maneira, a referida obra recebe destaque no item (5) por se prestar de maneira clara e objetivo à questão metodológica de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, por ser complementar ao item (6) percebe-se o interesse da obra em desenvolver as diversas formas de habilidades e competências dos alunos. Fato também perceptível no conjunto de atividades e exercícios propostos e avaliados pelo item (7) que também faz menção a nossa coleção.

Contudo, o ponto alto da avaliação para nossa coleção encontra-se no item, (8) *Construção da Cidadania* em que a citação evidencia ser este o ponto alto da coleção como podemos verificar por meio do texto disponibilizado:

Este também é um ponto alto da coleção *História – Das cavernas ao Terceiro Milênio*. Nesta, o combate ao preconceito contra as mulheres e a valorização da consciência negra também são partes importantes, sendo abordadas de forma integrada à temática dos capítulos propostos. (p.53)

O item *Manual do Professor*, mais uma vez, destaca o minucioso trabalho oferecido pela obra, com ampla bibliografia complementar que oferece ao educador de modo a aprofundar os temas propostos e, no que se refere ao aspecto técnico, a obra é reverenciada por oferecer atrativos visuais que prendem e aguçam ao leitor a verificar o seu conteúdo. Estes foram os aspectos positivos da nossa coleção no contexto geral das obras agrupadas nesta categoria. Contudo não poderíamos passar a aos aspectos específicos da obra, sem antes nos reter aos aspectos negativos verificados durante a avaliação, que são de suma importância para nossa pesquisa pois tratam-se dos itens *Fontes Históricas e Documentos e Imagem*.

O item *Fontes Históricas e Documentos* não é um avaliado apenas como bom, não chegando ao mesmo patamar das demais categorias avaliadas. Em seguida, o item *Imagem* recebe uma ressalva da comissão que, apesar de destacar a variedade das imagens, observa que algumas vezes as imagens não possuem créditos ou as legendas estão incompletas, o que pode suscitar erros de avaliação.

Contudo, para nossa pesquisa essa ressalva não se faz necessária uma vez que não iremos utilizar tais parâmetros para avaliarmos o uso da imagem. Para nós a variedade das imagens se mostra mais importante do que as legendas e créditos já que entendemos serem estas informações complementares e que não desacreditam o que a própria imagem tem a “falar”.

A resenha produzida para apresentar a coleção de maneira específica, revela que a nossa coleção consegue, de certa forma, contemplar professores e alunos com um bom

material de trabalho, coerente, amplo e que guarda a especificidade e autonomia de cada um no que concerne o trabalho a ser realizado:

A coleção, ao apresentar uma proposta integrada de História Geral e do Brasil, leva professores e alunos a debaterem problemas históricos a partir de suas próprias vivências e experiências. (...) supera uma visão histórica mais economicista, onde todas as questões estão sob a custódia dos modos de produção e das relações de trabalho quase sempre impessoais. Por outro lado, a proposta não se distancia dos temas sociais e econômicos, apenas lhes atribui outras diretrizes. Isso significa que as idéias e representações criadas pelos seres humanos expressam as suas condições reais de existência, as relações e intercâmbios que desenvolvem entre si e com o seu meio, enfim, a sua organização política e social. Em geral, o tema-problema macro é exposto no corpo do texto principal, e as questões mais pessoais ou locais surgem nos textos complementares, nos boxes ou nas atividades propostas de forma que os alunos possam questionar o que estão estudando. (...) Em relação à História do Brasil, é privilegiada a parte centro-sul do país. Desta forma, embora não se possa afirmar que não contemple a diversidade da sociedade brasileira, é possível constatar que os exemplos poderiam ser ampliados. Em todos estes momentos, interliga-se este conhecimento com problemas atuais ou com questões de preconceitos sociais e raciais, sendo que estas temáticas estão incorporadas aos textos principais ou às atividades de forma a que façam parte intrínseca do problema central do capítulo analisado. (...) As imagens, apesar de legendadas, nem sempre foram produzidas no período em que o tema do capítulo foi proposto. Há uma boa quantidade delas produzidas anos ou séculos depois do período analisado. As legendas, às vezes, são incompletas, mas a qualidade das imagens e sua reprodução são excelentes. (p.65-66)

Por meio desse resumo, podemos perceber que a coleção obteve uma avaliação ótima no que se propôs ser avaliado pela comissão e, assim, para além dessas informações didáticas pedagógicas, obviamente de nada adiantaria se estivéssemos trabalhando com uma coleção sem penetração efetiva nos ambientes escolares. Assim sendo, buscando informações sobre essa penetração, tivemos acesso a dados financeiros disponibilizados pelo FNDE sobre a aquisição das obras no ano de 2010, com vistas de verificarmos se o montante adquirido da referida coleção a colocava num lugar de destaque dentro do PNLD. Encontramos dados que nos revelam que nada mais do que 800 mil⁷ exemplares foram adquiridos pelo MEC da mesma, o que realmente revela uma penetração senão das melhores. a coloca entre as obras de história de maior volume negociado pelo FNDE e, portanto, com ampla penetração no território nacional.

Fazemos uma ressalva aqui. A coleção, apesar de ser apresentada no guia do PNLD por uma análise do conjunto da obra, durante o processo de comercialização é realizada a aquisição de maneira separada para cada volume, o que possibilita números diferenciados para cada volume da série durante o processo de aquisição.

Na tabela a seguir disponibilizada pelo FNDE, podemos perceber as quantidades dispostas para cada volume da coleção:

⁷ Não encontramos dados específicos separados por região, o FNDE divulga somente dados inteiros referentes a todo o território nacional.

Tabela 3

Coleção Didática	Série	Quantidade
História das cavernas ao terceiro milênio	6º ano	259.304
História das cavernas ao terceiro milênio	7º ano	228.823
História das cavernas ao terceiro milênio	8º ano	203.526
História das cavernas ao terceiro milênio	9º ano	192.040
Total		883.693

Fonte: FNDE – 2010

Tais números acima garantiram a Editora Moderna uma bela fatia do mercado editorial negociado com FNDE no ano de 2010. Como podemos perceber nos dados divulgados pelo próprio ministério a referida editora possui o segundo índice mais alto de obras negociadas (vide tabela abaixo). Portanto temos um embasamento didático pedagógico e de inserção que serve como respaldo para a utilização da mesma como campo da nossa pesquisa.

Tabela 4:

Valores negociados ensino fundamental 2010		
Editora	Tiragem total	Títulos adquiridos
Ftd	24.243.110	288
Moderna	20.822.242	206
Ática	19.444.658	302
Saraiva	12.113.783	200
Scipione	7.717.019	218

FONTE: FNDE/2010

5.2. Dados didáticos da coleção

A coleção *HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO*, é de autoria de Patrícia Braick, Mestre em História das sociedades ibero-americanas e brasileira pela PUC-RS e Myrian Mota, Doutora em História e Cultura política pela UFMG,

Acreditamos ser relevante a descrição da formação dos autores responsáveis pela obra, para que tenhamos uma visão, se não global, ao menos panorâmica do processo de autoria da obra, ou seja, que experiências trazem tais autores para dentro da obra.

Na edição que utilizamos para nossa pesquisa podemos destacar o equilíbrio na distribuição dos capítulos, nos quais se percebe quase sempre a mesma forma estrutural na composição das obras, os quatro volumes que compõem a coleção. Os mesmos estão distribuídos em capítulos que totalizam sessenta capítulos, em toda a coleção, que variam da seguinte forma dentro das coleções.

VOLUME 1 (6ºANO): 14 CAPÍTULOS EM 232 PÁGINAS

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA E O HISTORIADOR

CAPÍTULO 2 – O TEMPO E A HISTÓRIA

CAPÍTULO 3 – OS PRIMEIROS GRUPOS HUMANOS

CAPÍTULO 4 – AS PRIMEIRAS ALDEIAS E CIDADES

CAPÍTULO 5 – O POVOAMENTO DA AMÉRICA

CAPÍTULO 6 – MESOPOTÂMIA: TERRA ENTRE RIOS

CAPÍTULO 7 – A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA

CAPÍTULO 8 – ÍNDIA, CHINA E JAPÃO.

CAPÍTULO 9 – HEBREUS FENÍCIOS E PERSAS.

CAPÍTULO 10 – GRÉCIA: BERÇO DA CULTURA OCIDENTAL

CAPÍTULO 11 – GRÉCIA: DO ESPLendor À CONQUISTA MACEDÔNICA

CAPÍTULO 12 – A FORMAÇÃO DO IMPÉRIO ROMANO

CAPÍTULO 13 – O APOGEU DA CIVILIZAÇÃO ROMANA

CAPÍTULO 14 – A CRISE DE ROMA E O IMPÉRIO BIZANTINO

VOLUME 2 (7ºANO): 15 CAPÍTULOS EM 280 PÁGINAS

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – A ALTA IDADE MÉDIA E O FEUDALISMO NA EUROPA

CAPÍTULO 2 – O MUNDO ISLÂMICO

CAPÍTULO 3 – A BAIXA IDADE MÉDIA E A CRISE DO FEUDALISMO

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS

CAPÍTULO 5 – O RENASCIMENTO CULTURAL

CAPÍTULO 6 – A REFORMA PROTESTANTE E A CONTRA-REFORMA CATÓLICA

CAPÍTULO 7 – A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPÉIA

CAPÍTULO 8 – A ÁFRICA DOS GRANDES REINOS E IMPÉRIOS

CAPÍTULO 9 – A AMÉRICA DOS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS

CAPÍTULO 10 – A COLONIZAÇÃO ESPANHOLA NA AMÉRICA

CAPÍTULO 11 – AS COLONIZAÇÕES INGLESA, FRANCESA E HOLANDESA.

CAPÍTULO 12 – A CONQUISTA E A ADMINISTRAÇÃO DA AMÉRICA COLONIAL

CAPÍTULO 13 – A PRODUÇÃO AÇUCAREIRA E OUTRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS

CAPÍTULO 14 – A MINERAÇÃO

CAPÍTULO 15 – SOCIEDADE E RELIGIÃO NA COLÔNIA

VOLUME 3 (8ºANO): 15 CAPÍTULOS EM 256 PÁGINAS

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – AS REVOLUÇÕES INGLESA DO SÉCULO XVII

CAPÍTULO 2 – O ILUMINISMO

CAPÍTULO 3 – A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

CAPÍTULO 4 – A INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA INGLESA

CAPÍTULO 5 – OS MOVIMENTOS ANTICOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA

CAPÍTULO 6 – A REVOLUÇÃO FRANCESA
CAPÍTULO 7 – O IMPÉRIO NAPOLEÔNICO E O CONGRESSO DE VIENA
CAPÍTULO 8 – MOVIMENTOS LIBERAIS E NACIONALISTAS
CAPÍTULO 9 – O MOVIMENTO OPERÁRIO E AS IDÉIAS SOCIALISTAS E ANARQUISTAS
CAPÍTULO 10 – O IMPERIALISMO NA ÁFRICA E NA ÁSIA
CAPÍTULO 11 – A INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA ESPANHOLA E DO HAITI
CAPÍTULO 12 – A CORTE PORTUGUESA NO BRASIL
CAPÍTULO 13 – D. PEDRO I E AS REGÊNCIAS
CAPÍTULO 14 – D. PEDRO II E A CRISE DO IMPÉRIO
CAPÍTULO 15 – A GUERRA DE SECESSÃO E A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS

VOLUME 4 (9ºANO): 16 CAPÍTULOS EM 336 PÁGINAS

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 - BRASIL: A REPÚBLICA DAS OLIGARQUIAS
CAPÍTULO 2 – OS PAÍSES HISPANO-AMERICANOS NO INÍCIO DO SÉCULO XX
CAPÍTULO 3 – A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL
CAPÍTULO 4 – A REVOLUÇÃO RUSSA
CAPÍTULO 5 – O PERÍODO ENTRE GUERRAS
CAPÍTULO 6 – A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
CAPÍTULO 7 – O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1939-1945)
CAPÍTULO 8 – A GUERRA FRIA
CAPÍTULO 9 – OS GOVERNOS POPULISTAS NO BRASIL (1945-1964)
CAPÍTULO 10 – A DESCOLONIZAÇÃO DA ÁFRICA E DA ÁSIA
CAPÍTULO 11 – A DITADURA MILITAR NO BRASIL
CAPÍTULO 12 – A CRISE DO SOCIALISMO
CAPÍTULO 13 – NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO
CAPÍTULO 14 – A NOVA REPÚBLICA: A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL
CAPÍTULO 15 – A AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XXI
CAPÍTULO 16 – CONFLITOS CONTEMPORÂNEOS NO ORIENTE MÉDIO

Portanto, na Coleção escolhida, os temas recebem um tratamento temporal que seguem uma linearidade dos acontecimentos históricos (antiga, média, moderna e contemporânea) e dedicados à temática integrada da História: Geral (Europa, América, Ásia e África) e da História do Brasil (colônia, império e república). Dentro do conjunto de capítulos não verificamos, nesse momento, as especificidades técnicas, didáticas ou metodologias. Acreditamos ser relevante citar, porém, que dentre os 60 capítulos desenvolvidos pelas autoras, o volume 1 da coleção não apresenta nenhum capítulo sobre a África e, apesar de trabalhar com as consagradas e históricas civilizações antigas, a coleção leva em consideração apenas as grandes civilizações do oriente e as localizadas no ocidente europeu, passando longe de considerar o continente africano e os

seus reinos antigos como parte dessa história. Este é um aspecto muito importante. A única ressalva que podemos fazer é em relação ao Egito, que possui um capítulo de 16 páginas que abordam todas as especificidades desta civilização.

CAPITULO 7 – A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA

A IMPORTÂNCIA DO RIO NILO

O CONTROLE DAS ÁGUAS

A CONSTRUÇÃO DO IMPÉRIO EGÍPCIO

A ESTRUTURA SOCIAL

O FARAÓ E A FAMÍLIA REAL; SACERDOTES, ALTOS FUNCIONÁRIOS E NOMARCAS.

GUERREIROS E ESCRIBAS; ARTESÃOS, CAMPONESES E ESCRAVOS.

A RELIGIÃO

DEUSES PARA TODAS AS OCASIÕES; OS RITUAIS DA MUMIFICAÇÃO

A VIDA NO DIA A DIA

CUIDADOS COM O CORPO E VESTUÁRIO; ALIMENTAÇÃO E LAZER

LEITURA COMPLEMENTAR: A VIDA DUPLA DO FARAÓ

ATIVIDADES

PARA SABER MAIS

OFICINA DE TRABALHO: MONTAR UM ARQUIVO DE IMAGENS.

No volume 2 da coleção, que aborda na sua generalidade, o período medieval e início da era moderna da história, temos um capítulo exclusivo dedicado a História da África,

CAPÍTULO 8 – A ÁFRICA DOS GRANDES REINOS E IMPÉRIOS. Apenas neste capítulo os reinos e impérios que compõem a África subsaariana são resumidos em 19 páginas, distribuídas da seguinte maneira:

CAPITULO 8 – A ÁFRICA DOS GRANDES REINOS E IMPÉRIOS

UM CONTINENTE MULTICULTURAL

UM IMENSO CONTINENTES

CONHECIMENTOS E ORGANIZAÇÃO NO TRABALHO

RELIGIÕES; FAMÍLIA E VIDA COTIDIANA

EXPLORANDO A ÁFRICA

REINO DE GANA

REINO DE MALI

REINO IORUBA: TERRA DE COMERCIANTES E ARTISTAS

REINO DE BENIN

REINO DO CONGO.

COMÉRCIO INTERCONTINENTAL

O OLHAR ESTRANGEIRO SOBRE A ÁFRICA

A VISÃO DOS MEDIEVAIS E DOS MODERNOS SOBRE OS AFRICANOS.

A ESCRAVIDÃO NA ÁFRICA

LEITURA COMPLEMENTAR: UM NOVO OLHAR SOBRE A ÁFRICA
ATIVIDADES
PARA SABER MAIS.

Vale ressaltar que o período demarcado pela estrutura cronológica no volume 2 é justamente o período que marca os primeiros contatos diretos dos europeus com a região subsaariana, o que nos leva a perceber a influência eurocêntrica na historiografia didática brasileira. Este é outro item que merece destaque pois apesar de atender a nova legislação, mantêm-se a postura discriminatória.

O volume 2 da coleção agrega, portanto a obrigatoriedade da lei 11645/08, e introduz mesmo que discretamente a História da África nas salas de aula.

Neste mesmo volume os alunos são iniciados na História do Brasil, e com isso, os inserção do negro em nossa sociedade.

Nesse momento, no contexto de introdução de uma modalidade de trabalho escravo, temos nesse volume, o que apresenta maior destaque para a figura do negro em nossa história. Podemos destacar os seguintes capítulos em que encontramos relações dos negros com a nossa história:

CAPITULO 13 – A PRODUÇÃO AÇUCAREIRA E OUTRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS
A GRANDE NOVIDADE DO SÉCULO XXI
A ECONOMIA AÇUCAREIRA

A CANA DE AÇÚCAR CHEGA AO BRASIL

INSTALAÇÃO DOS ENGENHOS DE AÇÚCAR E AS, LAVOURAS DE SUBSISTÊNCIA.

O TRABALHO ESCRAVO

A ESCRAVIZAÇÃO DOS AFRICANOS

DA ÁFRICA À AMÉRICA

OS PAISES BAIXOS NO SÉCULO XVIII

A UNIÃO IBÉRICA E SEUS EFEITOS

OS HOLANDESES NO BRASIL, O GOVERNO DE MAURICIO DE NASSAU

A EXPULSÃO DOS HOLANDESES.

O BRASIL NÃO VIVIA SÓ DE AÇÚCAR

O TABACO E O ALGODÃO

A CRIAÇÃO DE GADO

DROGAS DO SERTÃO

LEITURA COMPLEMENTAR: O FORTE ORANGE

ATIVIDADES

PARA SABER MAIS.

CAPITULO 15 – SOCIEDADE E RELIGIÃO NA COLÔNIA
A FAMÍLIA NO NORDESTE COLONIAL

FAMÍLIA NUCLEAR
UNIÕES E CONFLITOS CONJUGAIS
A VIDA DOS ESCRAVOS AFRICANOS
ESCRAVOS NA MINERAÇÃO E NAS CIDADES
A BRECHA CAMPONESA
DIFERENTES TIPOS DE ESCRAVOS
RESISTÊNCIAS CONTRA A ESCRAVIDÃO
QUILOMBO DE PALMARES
RELIGIOSIDADE NA COLÔNIA
A INQUISIÇÃO NA COLÔNIA PORTUGUESA
SINCRETISMO RELIGIOSO; IGREJAS BARROCAS
LEITURA COMPLEMENTAR: COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES
ATIVIDADES
PARA SABER MAIS

Chegando ao volume 3 da coleção alcançamos o fim da Era moderna e o início da Era contemporânea da história, o capítulo dedicado aos africanos, é o *CAPÍTULO 10 – O IMPERIALISMO NA ÁFRICA E NA ÁSIA*, sempre vinculado às ações europeias no continente africano. O ponto principal dos capítulos se dá nos avanços imperialistas europeus no continente, suas ações e justificativas, não observando as peculiaridades da região ocupada.

CAPITULO 10 – O IMPERIALISMO NA ÁFRICA E NA ÁSIA
COLONIZAÇÃO DA ÁFRICA E DA ÁSIA
REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E EXPANSÃO DO CAPITALISMO
A BUSCA POR MATÉRIA PRIMA E O NEOCOLONIALISMO
AS POSSESSÕES AFRICANAS DE PORTUGAL, HOLANDA E FRANÇA
EXPANSÃO BRITÂNICA
EXPANSÃO ALEMÃ E A PARTILHA DA ÁFRICA.
A COLONIZAÇÃO DA ÍNDIA: EXPLORAÇÃO DA TERRA DAS ESPECIARIAS
REVOLTA DOS CIPAIS
A CHINA SOB O DOMÍNIO ESTRANGEIRO
AS GUERRAS DO ÓPIO
JAPÃO: UM POTÊNCIA IMPERIALISTA NA ÁSIA
A ERA MEIJI
LEITURA COMPLEMENTAR: UMA VOLTA AO MUNDO NA ÉPOCA IMPERIALISTA
ATIVIDADES
PARA SABER MAIS.

Na realidade o que identificamos, neste volume, foi convencionar que a história do imperialismo do século XIX é parte da história da África, e não apenas mais uma fase de expansão europeia sobre tal continente.

O que mais nos impressionou está no que se refere à História do Brasil., Mesmo tendo como pano de fundo o Brasil imperial e todas as tensões abolicionistas, novamente a coleção não dedica nem um capítulo específico para tal fato, ou seja os movimentos abolicionistas, as tensões e pretensões desses agentes sociais não postulam em nenhum momento apelo histórico, tampouco recebem um tratamento especial que poderia vir a apresentar aos alunos as formas de resistência empreendidos pelos escravos no intuito de contestarem o usos e abusos dos senhores e da sociedade brasileira com relação aos negros que integravam aquela sociedade naquele momento histórico. Este fato merece destaque na nossa análise. Portanto, temos, mais uma vez, a invisibilidade desses agentes sociais como formadores e/ou colaboradores na construção de nossa sociedade, não sendo evidenciado em nenhum capítulo a importância da participação dessa camada da sociedade nos imbrólios do jogo político, social e econômico que tornaram o segundo reinado um momento tenso, contestador e instável de nossa formação.

Permitindo-nos o direito de guardar análises mais aprofundada a respeito da abordagem desta ocupação para trabalhos futuros, percebemos algumas dificuldades em identificar, portanto, capítulos específicos dedicados a História da África e dos elementos Afro-brasileiros sem que o foco aconteça sob o olhar vigilante da história europeia e das elites até esse momento.

O Volume 4 dedica-se ao século XX. Neste volume torna-se claramente o mais preocupante de todos. Como já havia citado no início do nosso trabalho, foi exatamente com esse volume que iniciamos o a pesquisa, diante do questionamento realizado por um determinado aluno: *“professor o que aconteceu com os negros após a abolição”*

Diante desse questionamento é que podemos verificar que, ao alcançar o século XX, a abordagem histórica, se não elimina por completo a história da África do contexto global e das consequências da diáspora africana iniciada no século XVI, deixa apenas um capítulo em todo o volume 4 para descrever “todos” os processos de independência que se insurgem no continente africano durante o período.

CAPITULO 10 – A DESCOLONIZAÇÃO DA ÁFRICA E DA ÁSIA
AS ORIGENS DO PROCESSO DESCOLONIZADOR
CONFERENCIA DE BANDUNG
A DESCOLONIZAÇÃO DA ÁSIA
INDEPENDÊNCIA DA ÍNDIA
A PARTILHA DA ÍNDIA

A GUERRA CIVIL EM TIMOR LESTE
A DESCOLONIZAÇÃO DA ÁFRICA
A INDENPENDENCIA DA ÁFRICA FRRANCESA
A INDEPENDÊNCIA DO CONGO BELGA
ANGOLA – UM PAÍS DILACERADO
A ÁFRICA DO SUL E O APARTHEID
O LEGADO DO COLONIALISMO
LEITURA COMPLEMENTAR; A POESIA AFRICANA
ATIVIDADES
PARA SABER MAIS.
OFICINA DE TRABALHO: MONTAR UM PAINEL DE IMAGENS.

Com relação ao Brasil o volume se mostra de maneira totalmente excludente, tornando o elemento afro-brasileiro um ser imperceptível na história brasileira, não conseguimos identificar numa leitura inicial nenhuma referência a questão racial em nosso Estado. Portanto as lutas e dificuldades dos negros em conseguirem sua inserção como elementos efetivos na classe de cidadão no nosso país não é sequer mencionado pela obra em nenhum dos capítulos da História do Brasil, deixando assim uma falsa impressão de que após a abolição o que temos não são mais negros, índios e brancos, mas sim brasileiros que integram uma sociedade e que são integrados de maneira íntegra ao conceito de cidadão, e que, por conseguinte, as lutas podem ser resumidas dentro do Brasil república sob o prisma de uma questão socioeconômica. Assim, no Brasil, o grande problema apresentado não é o racial mas sim a desigualdade entre ricos e pobres. Ou seja, o embate principal da nossa sociedade ocorreria entre a elite e os pobres, portanto, no século XX, ou melhor, após a Proclamação da República, o problema brasileiro deixa de ser racial e se transforma em um problema de natureza econômica apenas, em que as desigualdades e dificuldades evidenciadas no cotidiano social são inerentes a todos que não se apresentam financeiramente abastados.

Diante dessas dificuldades conceituais que deixamos claro que, nesse momento, as mesmas não foram aprofundadas uma vez que não fazem parte do nosso objetivo principal.

Partimos, assim, para a próxima e última etapa - a análise das imagens utilizadas pela obra em questão, esse sim nosso objeto principal, a fim de verificarmos se tal material segue uma linha de conduta que apresenta imagens regeneradoras dos negros/africanos não como pobres, miseráveis ou relés trabalhadores braçais, mas como agentes sociais, políticos e econômicos fundamentais para o “progresso” de nossa sociedade.

5.3. As imagens da Coleção

Prendendo-nos a partir de então ao nosso objeto direto de pesquisa, a imagem a coleção apresenta um número considerável de imagens utilizadas para ilustrar o material, no total a coleção apresenta um total de 1147 imagens, onde incluímos fotografias, desenhos, gravuras, pinturas, ilustrações, não contabilizamos nesse total os mapas e os gráficos utilizados nos capítulos.

Desse total de imagem os volumes apresentam uma média de 286 imagens, sendo o volume 4 o que apresenta maior volume alcançando 340 imagens, e o volume 1 apresenta o menor volume de 242 imagens.

Contudo o que podemos observar e destacar dentre esses números, é o que se refere à imagem de negros apresentadas pela coleção, desse total de 1147 imagens, apenas 59 são imagens que podemos relacionar com os negros, sejam no contexto brasileiro, seja no âmbito geral, ou seja, menos de 10% das imagens utilizadas podem fazer referência ao elemento negro em sua construção, em números poderíamos dizer que a cada 16 imagens vinculadas pelo livro apenas uma delas apresenta uma representação de negritude, apenas essa informação já nos garante um questionamento por que tamanha desproporção. Apontemos agora o nosso verdadeiro foco, a análise dessas imagens que são apresentadas, ou seja, seguindo as orientações das diretrizes curriculares qual a qualidade das imagens utilizadas, para isso levantamos os dados seguintes:

Dentre os volumes o que apresenta maior quantidade de imagens com referência direta e perceptível de negros é o volume 2, enquanto o volume 1 alcança o incrível número de negros em suas ilustrações – uma.

O que podemos concluir desses números, no volume 1 a coleção trabalha com os alunos as grandes civilizações do ocidente europeu e do oriente, e, portanto historicamente trata de um período onde o continente africano era desconhecido se não por completo dos europeus sabia-se muito pouco sobre as sociedades que ali habitavam, enquanto o volume 2 é justamente o que trata do período de expansão europeia pelo mundo, a ocupação europeia no novo mundo, a conquista da África e a chegada ao extremo oriente amplia os horizontes da história e permite as autoras a trabalhar agora não mais tão desconhecido continente africano, como também marca o início da diáspora africana, diante do comércio ultramarino de escravos que alimentou por anos as colônias europeias no novo mundo.

Portanto além da expansão européia, o volume inicia o estudo sobre a história do Brasil, e, portanto a utilização da mão de obra escrava africana na indústria colonial portuguesa, importante ressaltar que foi esse o destino de grande parte dos escravos traficados durante o período colonial.

6. A análise das imagens

6.1 – Grupos temáticos – características e dados

O que faremos a partir de então é relacionar, a princípio, quantitativamente as imagens presentes na coleção em dois grandes grupos temáticos:

Grupo 1: trabalho, resistência e castigo. Neste primeiro segmento, agrupamos todas as imagens apresentam a imagem do negro seja ele de forma individual, em grupo ou mesmo mesclada com não negros. As imagens reunidas nesse grupo possuem em comum a questão do trabalho, ou seja, como a obra apresenta por meio das imagens o trabalho realizado pelos negros ao longo da história, como, também, as formas de resistência que os mesmos apresentaram em momentos de repressão, as formas como esses agentes sociais foram ou eram castigados por outros agentes. Entendemos que esses três temas se relacionam, pois expressam a imagem do negro como elemento economicamente ativo na sociedade, seja ele como escravo, ou como cidadão livre.

Grupo 2: cultura, religiosidade e cotidiano. Neste segundo segmento buscamos integrar a questão cotidiana dos negros nos tempos históricos. Entendemos como cotidiano toda imagem que não relaciona os negros diretamente a função de trabalhador. Assim associamos a representação dos negros em suas vidas cotidianas todas aquelas que apresentam os mesmos sem executar nenhum tipo de tarefa evidente., Na prática separamos todas as imagens individualizadas desses. Da mesma forma, foram agregadas, nesse grupo, imagens de apresentam e/ou representam rituais religiosos tendo como foco a figura do negro. Neste grupo, privilegiamos, diferentemente do primeiro grupo não agrupar imagens que apresentam figuras mescladas de negros e não negros.

Depois dessa seleção, realizamos uma análise cruzada das imagens selecionadas com os parâmetros propostos pelas diretrizes estimuladas pela Lei 11645/08 e pelas diretrizes curriculares propostas pelo MEC após a aprovação da referida lei, para que tivéssemos, ao final, um panorama parcial sobre a conformidade da coleção em questão com os objetivos transcritos na legislação vigente.

Quadro quantitativo do grupo 1: Trabalho, Resistência e Castigo por volume

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
1	14	13	7	35

Quadro quantitativo do Grupo 2: Cultura, religiosidade e Cotidiano por volume

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
0	16	2	5	23

Desse número total de 59 imagens relacionadas a negros, podemos articulá-las com os grupos acima citados da seguinte maneira: 35 podem ser classificadas como imagens de trabalho, resistência e castigo, enquanto 23 imagens podem se referenciar à cultura, religiosidade e cotidiano.

Realizando uma análise mais seletiva, resolvemos dispor dentro dos grupos temáticos as imagens. Assim, em cada grupo, separamos três subgrupos, sendo eles subgrupo trabalho, subgrupo castigo e subgrupo resistência para o grupo um e subgrupo cultura, subgrupo religiosidade e subgrupo cotidiano para o grupo dois. Nessa nova classificação podemos apresentar o seguinte resultado quantitativo:

Quadro quantitativo do Grupo 1 – Subgrupo: Trabalho

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
1	11	9	3	24

Quadro quantitativo do Grupo 1 – Subgrupo: Resistência

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
0	0	1	4	5

Quadro quantitativo do Grupo 1 – Subgrupo: Castigo

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
0	3	3	0	6

Quadro quantitativo do Grupo 2 – Subgrupo: Cultura

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
0	7	0	0	7

Quadro quantitativo do Grupo 2 – Subgrupo: Religiosidade

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
0	3	0	0	3

Quadro quantitativo do Grupo 2 – Subgrupo: Cotidiano

Volume 1 – 6º Ano	Volume 2 – 7º Ano	Volume 3 – 8º Ano	Volume 4 – 9º Ano	Total da Coleção
0	6	2	5	13

Os números evidenciam que o negro apresentado aos estudantes prima pelo seu aspecto econômico, ou seja, o trabalho do negro é evidenciado de maneira significativa se comparado às demais categorias que resolvemos estabelecer. Enquanto isso, o aspecto religioso torna-se quase que invisível, uma vez que apenas três imagens destacam o aspecto religioso dos negros, tornando, assim, evidente o quase total desconhecimento e generalização das religiões de matriz africana em nossa sociedade.

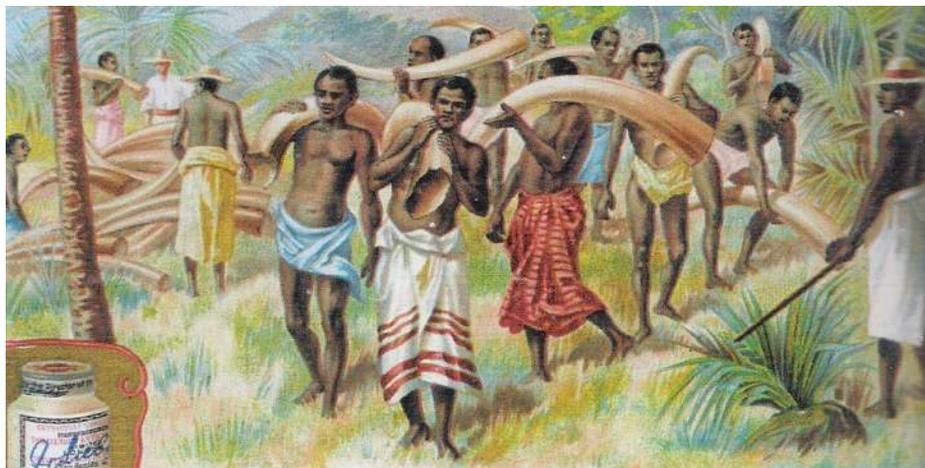
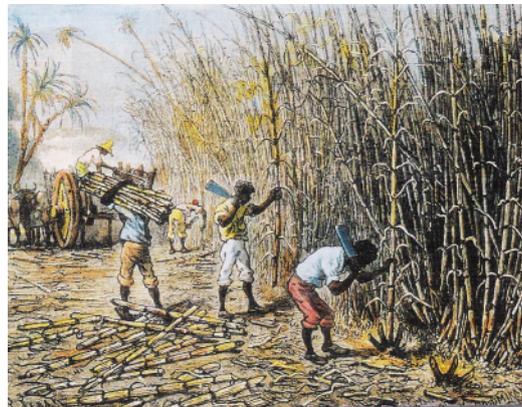
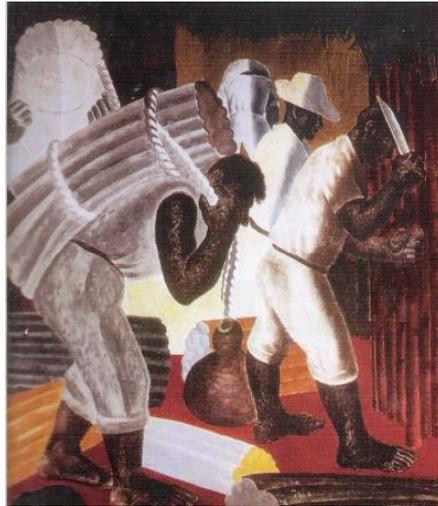
Da mesma forma podemos proceder com o aspecto da resistência, que apresenta apenas 5 imagens em toda coleção em que há um privilégio dessas no volume 4 – 9º ano. É importante que este aspecto seja destacado pois esse é volume que apresenta a África no contexto do mundo contemporâneo. Portanto é negligenciada as formas de resistência empreendidas pelos negros escravos durante o Brasil colonial e imperial, e tampouco é citada a evolução do movimento negro durante o Brasil republicano.

Além desses três aspectos que se mostram de maneira evidente por meio dos números, apresentamos, nesse momento, algumas imagens desses grupos e as analisamos de forma crítica, no intuito de formalizarmos uma conclusão prévia sobre como vem ocorrendo o processo de aplicação da legislação vigente.

6.2. Análise das Imagens

6.2.1. Grupo: Trabalho, Resistência e Castigo

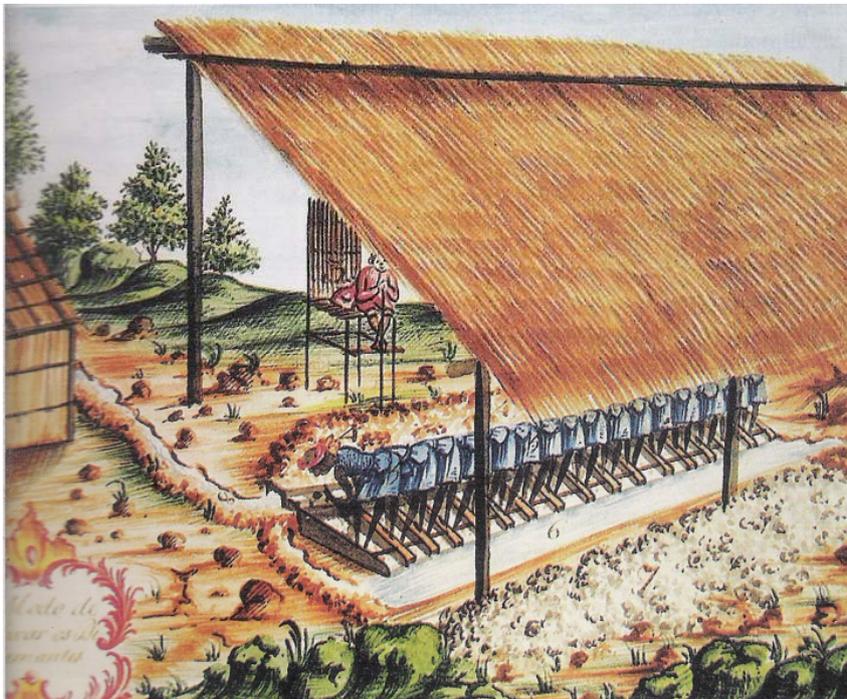
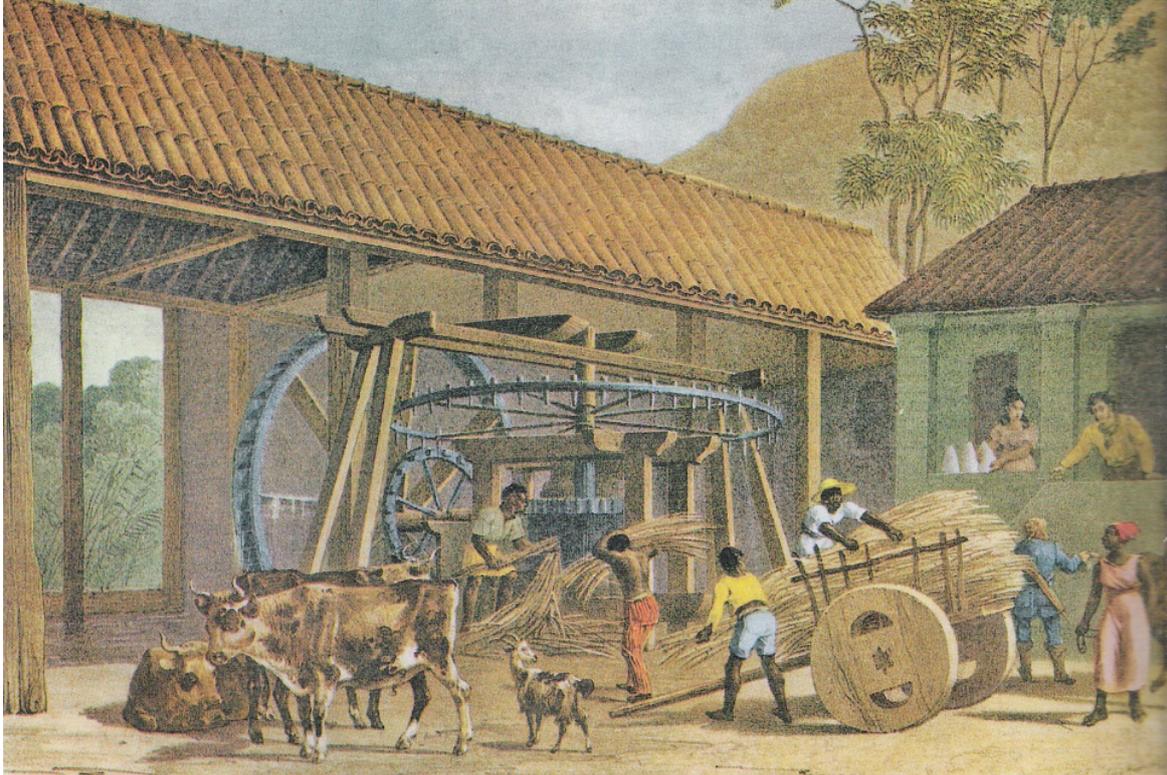
Resolvemos tomar as imagens seguindo a linha dos subgrupos salientando que nossa intenção é o cruzamento das imagens com os parâmetros do DCNs, definimos partir da análise do eixo temático trabalho, uma vez ser esse o principal foco das imagens utilizadas. Inicialmente apresentaremos algumas imagens para depois realizar o cruzamento proposto.



O conjunto de imagens relacionadas acima apresenta o negro em seu ambiente de trabalho. Podemos evidenciar a relação direta do indivíduo negro com o trabalho físico e sem especialização nas imagens relacionadas, além de localizar o mesmo com características primitivas e não civilizadas, que tornam-se visíveis nas imagens quando percebe-se que todos os negros representados estão com vestimentas que recobrem parcialmente o corpo, tal como não utilizam nenhum tipo de calçado nos pés,

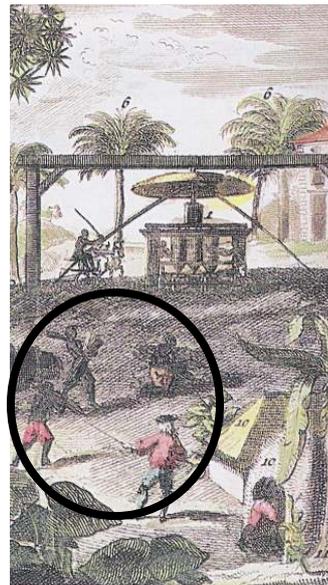
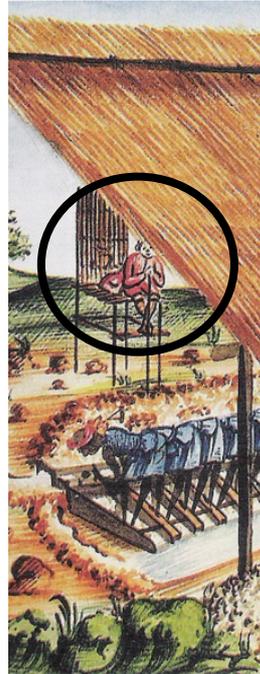
aproximando-os mais do que os alunos nomeiam com “selvagens”, do que reconhecemos como “civilizados”.

Complementando o imaginário e o processo formativo acerca do negro com relação ao seu trabalho, analisaremos mais um conjunto de três imagens:





As imagens apresentadas permanecem seguindo o mesmo viés que as anteriores, o negro vinculado ao trabalho físico. Um fato, porém, as diferencia. Nota-se certa complexificação do trabalho posto que nessas imagens, encontramos algum tipo de maquinário e notoriamente esses negros não estão apenas realizando trabalhos agrícolas, a produção não está restrita ao extrativismo. Trata-se, assim, de um processo produtivo mais complexo do que os anteriores, contudo as imagens possuem em comum o fato de em todas aparecerem representadas a figura de indivíduos brancos com postura diferente se comparada aos negros, uma postura de vigilância e de superioridade uma vez são únicos que não estão executando nem tipo de trabalho físico, a não ser vigiar e ordenar o trabalho negro. Essas figuras de indivíduos brancos também apresentam roupas e posição diferenciadas em relação aos negros. Com relação as roupas estão sempre bem vestidos apesar de aparentarem estarem no campo, ou encontram-se em posição que claramente presta-se a superioridade em relação aos demais. , Atente-se para esses detalhes nas imagens a seguir:



Estando nós propostos a cruzarmos as imagens com as DCNs, podemos, inicialmente, com esse conjunto de imagens, questionar o uso dessas imagens se estivermos pensando por exemplo com o que estabelece as DCNs (p.19) com que diz respeito ao Fortalecimento de Identidade e de Direitos:

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

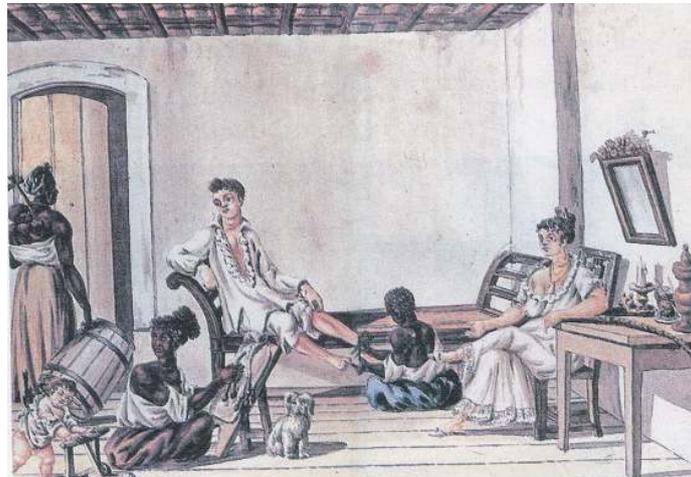
- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (Brasil, 2004) (grifo nosso)

Entendemos que nenhuma das imagens aqui apresentadas e utilizadas pela coleção se propõe a executar o papel definido pela DCNs. As partes em destaque podem ser utilizadas para nos questionarmos, de forma crítica, em que medida as imagens de negros realizando trabalhos braçais, sendo vigiados por homens brancos e descaracterizados de civilidade auxilia aos alunos a romperem com as imagens negativas da negritude.

Contudo nossa análise não se resume a esse conjunto., Podemos destacar no próximo grupo de imagem novos elementos que podem, durante o cruzamento com as diretrizes, serem questionados de forma veemente, vejamos:



As imagens anteriores, ao contrario das demais até então colocadas, não apresentam o negro executando trabalhos físicos, ou em ambiente rural-selvagem, contudo evidenciam o estado servil dos negros. Em todas as imagens a figura do negro se mostra subserviente para com o elemento branco que de novo são colocados num patamar acima das figuras negras representadas e tal como as particularidades destacadas nas figuras anteriores, todo o convívio entre negros e brancos mantem-se sob a vigilância de um guarda (resguardado no canto direito da imagem quase que imperceptível aos olhos mais desatentos), que direciona toda a sua atenção para os negros, apresentando uma face de desagrado e preocupação com relação a esses. Portanto as imagens se mostram contraditórias quando lemos o seguinte termo “- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros”(p.19)., Realmente podemos dizer que imagem não torna o negro indiferente em meio a tantos outros, contudo, a não indiferença incorre na desqualificação do mesmo, quando apresentado de maneira inferiorizada quando analisamos o conjunto do que se faz representar pela imagem.

Essa desqualificação que comumente o negro recebe, fica evidente com as duas próximas imagens, que colocam em xeque a imparcialidade racial da coleção, como, também, os critérios utilizados pelos avaliadores do PNLD, que aprovam e não emitem um parecer negativo para tais:





As duas últimas imagens selecionadas neste grupo colocam definitivamente a posição do trabalho negro na sociedade, com imagens mais recentes de nossa realidade, e portanto mais próximas da realidade dos alunos, que também podem ser marcadas pelo fato de serem as únicas fotografias utilizadas e pela modernidade representada em uma das fotos pelo automóvel, principalmente, na primeira imagem, traçam o destino do negro no mercado de trabalho, o trabalho informal, periféricos e que não necessitam de instrução, conhecimentos prévios para a execução.

A consciência política e histórica da diversidade está sendo respeitada por esse conjunto de imagem? O princípio da igualdade básica de pessoa humana como sujeitos de direito pode ser questionada, ou seja, as orientações deixadas pelas DCNs não se revelaram, nesse primeiro conjunto de imagens, o papel do negro no processo históricos de constituição do nosso mercado de trabalho e ainda o relega figura para um espaço periférico e inferior da esfera econômica.

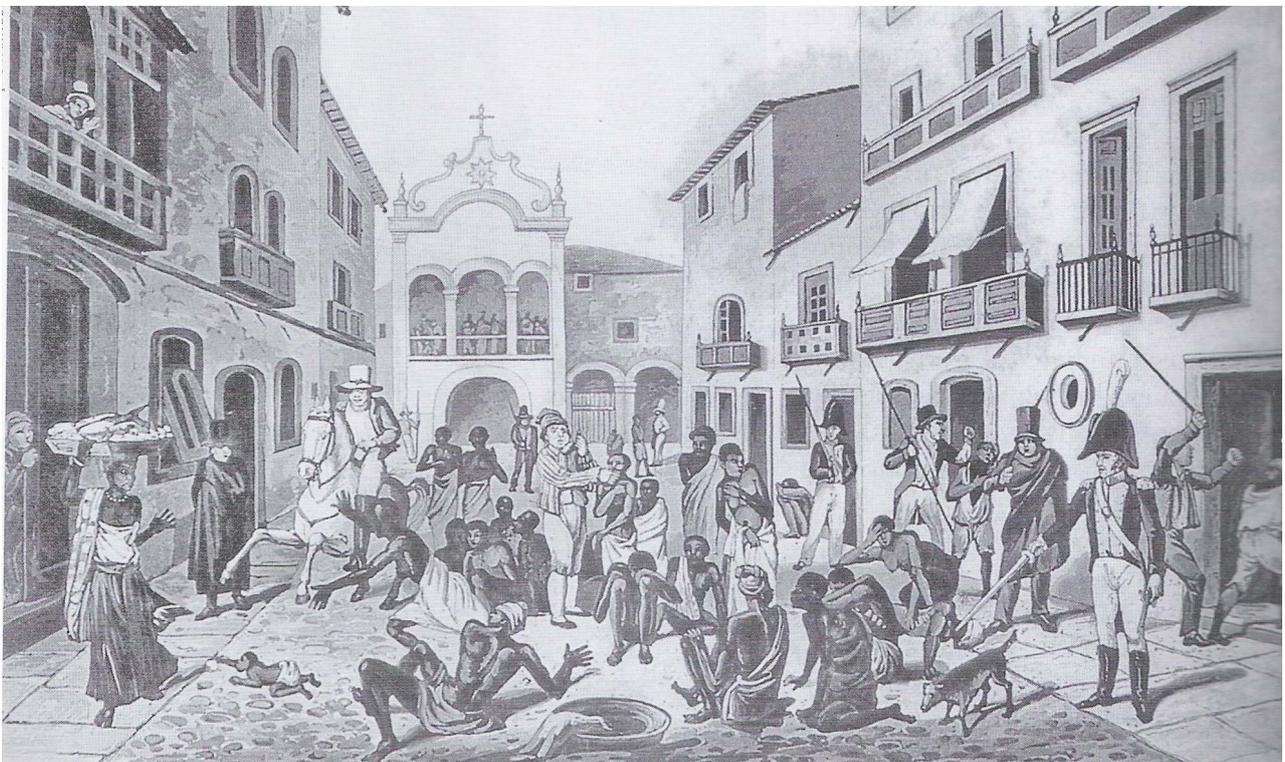
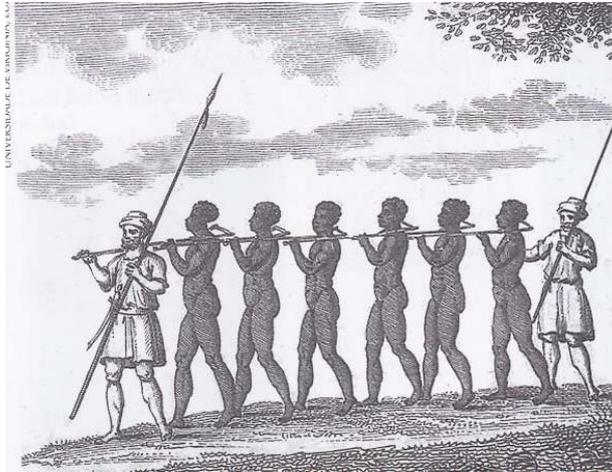
A identidade criada por essas imagens reconstituem para tal o ambiente onde encontraríamos e encontraremos elementos negros em nossa sociedade, tornando, portanto, comum a vinculação do subemprego ao elemento negro, dificultando qualquer outra opção que possa um mesmo negro dispor na atualidade.

Subgrupo: Castigo

O próximo conjunto de imagens que iremos trabalhar é referente aos castigos. Nesse momento resolvemos utilizar todas as imagens disponíveis, afinal de contas trata-se de apenas seis imagens o que tornaria a exclusão uma séria lacuna.

Mesmo tendo poucas imagens reproduzidas, para melhor empreendermos nossa análise, recortamos esse subgrupo em duas vertentes: primeiro as imagens que

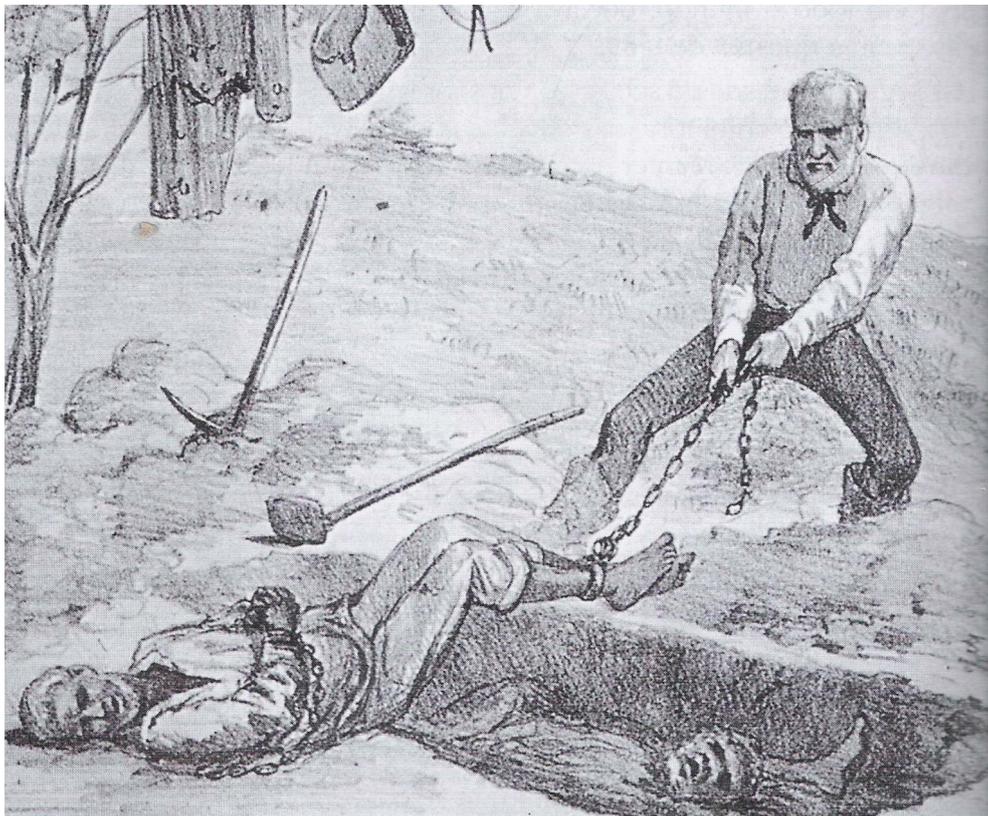
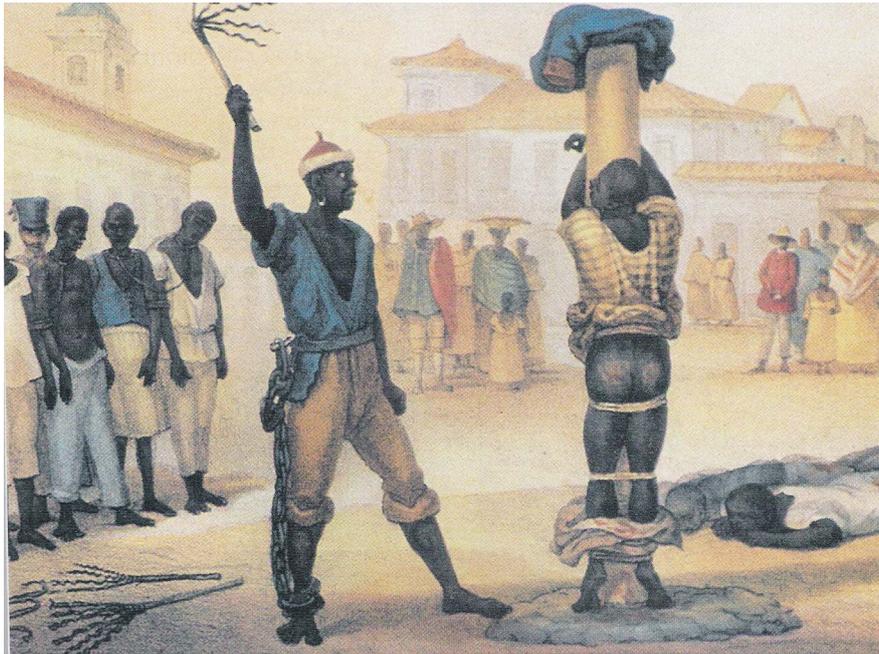
representam as formas de aprisionamento e tratamento dispostos aos negros pelo homem branco, nos quais podemos observar o desprezo para com os negros.





O desprezo apresentado pelas imagens revela-se na forma como os negros são transportados, no comportamento dos soldados perante o grupo de negros, por conseguinte, o segundo grupo que iremos trabalhar torna a relação entre negros e brancos ainda mais raivosa, e demonstra a crueldade com que esses negros eram tratados.





As duas primeiras imagens forjam chibatadas de negros para com negros, realizadas sem o menor pudor, ou seja, uma é realizada a frente ao que parece ser a casa da fazenda, a outra em meio a praça pública, como se quisesse evidenciar para todos que aquilo era o que recebia todos aqueles que desobedeciam a ordem determinada.

Contudo, a última imagem apresenta um senhor diante de uma cova extremamente rasa, na qual já consta, pela imagem, um corpo e esse dispõe de mais um negro a

colocar no mesmo local., O respeito e a dignidade humana não são fatos levados em consideração pelos executores. Essas imagens serão utilizadas como introdução para o próximo subgrupo: a resistência negra, diante da crueldade com que eram tratados, a resistência era um ato automático dos negros para com os brancos. Contudo, na coleção, não há nenhuma menção, ou seja, não foram observadas nenhuma imagem selecionada que evidenciasse a resistência negra em território brasileiro Toda as imagens que fazem referência à resistência negra estão localizadas nas lutas empreendidas pelo continente africano no século XX, negligenciando o objetivo da legislação de romper com ideias consolidadas de submissão dos negros enquanto escravos perante à escravidão.

Podemos dividir as imagens de resistência, ainda, em dois grupos. Resistência oficial, representada pelas figuras do exercito e a resistência popular revelada por meio dos manifestantes, em ambos os casos as imagens são encontradas em capítulos que fazem referência ao continente africano, e relação ao movimento negro no Brasil não encontramos nenhuma imagem que retrata-se formas de resistência negra. Contudo em apenas uma única imagem podemos perceber claramente que trata-se de uma manifestação popular. As demais temos de julgar que sejam pois não se mostram com tamanha evidencia.





Percorreremos, a partir desse ponto, o que notamos ser o ponto mais tortuoso do nosso trabalho, pois é esse no qual encontramos maior escassez de imagens: a questão cultural, religiosa e da vida cotidiana dos negros.

Antes de qualquer coisa, o DCNs, para além de recriar as identidades, visar o reconhecimento da diversidade étnica racial que constituiu o nosso país, propõe uma educação patrimonial. Um aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo, tal como estabelece para o ensino de história e, conseqüentemente, para o livro de história:

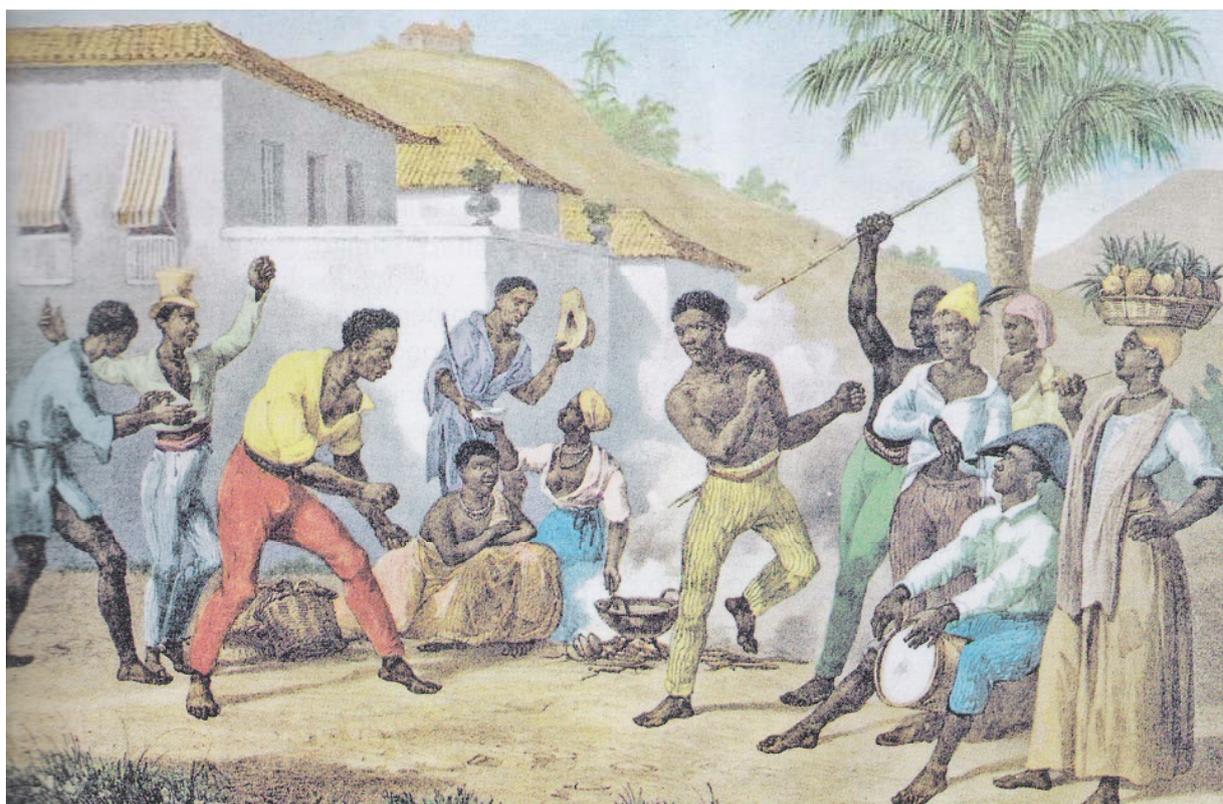
O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.(p.20)



6.2.2. Grupo 2: Cultura, religiosidade e vida cotidiana

Por isso e para se fazer a análise buscamos na coleção tais aspectos das raízes africanas, nesse campo separamos a religiosidade, a vida cotidiana e a cultura elaborada e difundida por esse grupo que tanto veio a contribuir para nossa formação cultural. Com esse pensamento e com base no que a DCNs prevê o ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.(p.22)

De frente com essa afirmativa, o primeiro impacto foi sentir a ausência das manifestações exemplificadas, não houve em nenhum volume imagem que cobrisse essa determinação, a única imagem de manifestação cultural efetiva, onde aqui se leia dança ou música, foi à relacionada a seguir:



Neste grupo, ficou evidente a manutenção de determinados estereótipos quando se fala em cultura negra no Brasil quando nos deparamos com uma imagem da capoeira, representando a cultura negra.

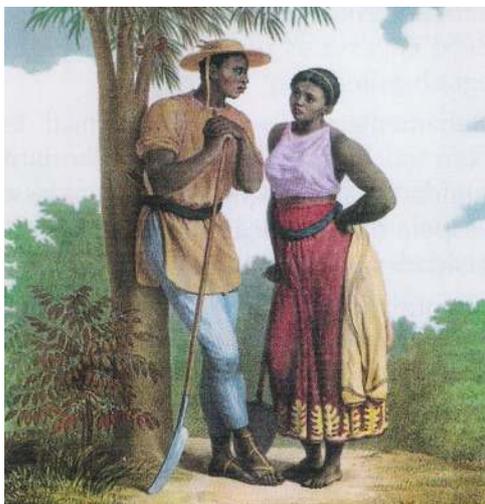
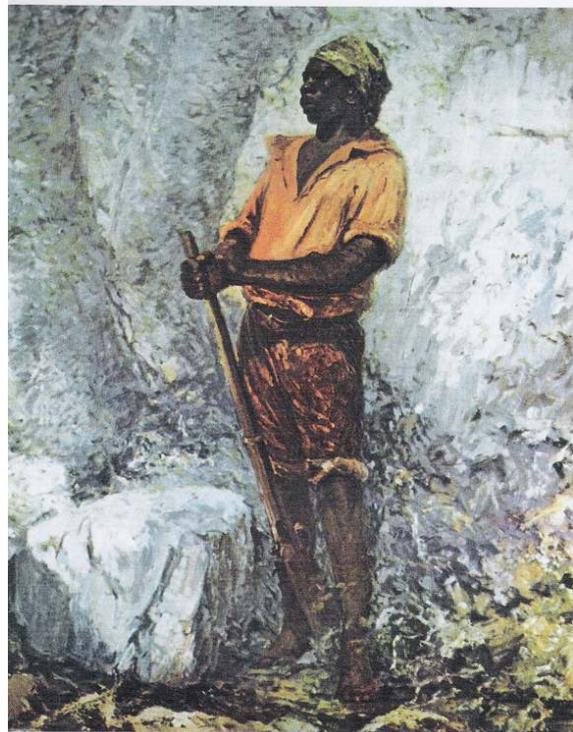
Seguindo o mesmo caminho, as imagens a seguir são utilizadas para representar a imagem do homem e da mulher negra. Percebe-se que as imagens utilizadas pela coleção são um tanto quanto carregadas, alegóricas, quase que folclóricas para com os africanos.



Na
mada d
etiopes
de pele
a África
Para os
XVII, el
morado
de trata
d:
co

CORBIS/LATINSTOCK

Para além da alegoria montada para representar o africano, sentimos nesse trecho a ausência das figuras emblemáticas da comunidade negra que desvirtuariam esse caminho folclórico e fadado ao fracasso traçado pela história., Uma série de nomes relevantes da comunidade negra são relacionados pela DCNs, contudo as figuras africanas que representam os homens, mulheres e a família negra no Brasil resumem-se em:



Por ultimo ressaltamos o aspecto da religiosidade. Apresentamos três imagens que evidenciam as matrizes africanas presentes na sociedade brasileira. Uma pode ser considerada a mais completa figura que torna explicito o sincretismo religioso do nosso país, a terceira figura sem dúvida consideramos a mais completa tornar a Lei 10639 uma lei de aplicação efetiva na coleção, vejamos as figuras a seguir:

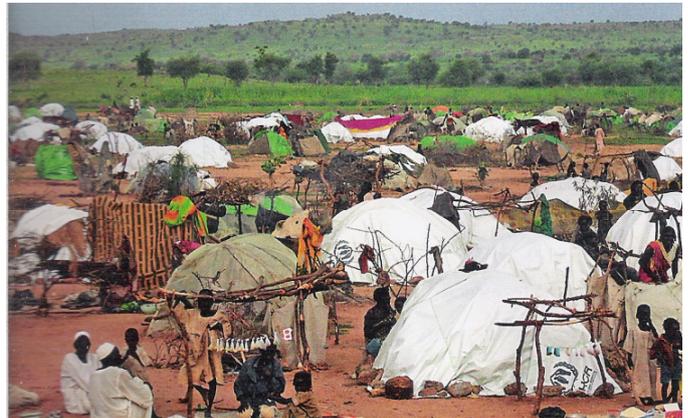


A figura acima, mesmo evidenciando toda influencia africana na formação religiosa brasileira, já que representa um grupo de baianas em frente a uma igreja católica, é muito pouco para quem se propõem legitimar a diversidade étnica racial em nosso país.

De acordo com as DCNs, postula-se para a África uma visão para além do senso comum. Em se tratando de imagem, aguardávamos algo mais elaborado, mais elucidativo, ou melhor, algo diferenciado.,

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e

organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.(p21)



O que podemos refletir nos baseando na citação anterior e observando a imagem, que tal fato não foi levado em consideração durante a seleção das imagens, ou foi ignorado, pois objetivamente não figura uma necessidade, ou obrigatoriedade essa nova perspectiva positiva para com o continentes africano, deixando-nos com extrema preocupação com relação a aplicação efetiva da lei 10639.

Contudo, ainda não acabamos com as nossas análises, pois deixamos uma imagem que chamou nossa atenção, primeiro por não conseguirmos classificá-la de maneira satisfatória, ou seja, não conseguimos enquadrá-la em nenhum dos grupos pré-definidos para nossa pesquisa, segundo por que não se tratava de uma imagem antiga, mas uma reprodução de uma cena de novela produzida no tempo presente, e mais ainda

por revelar percalços que ainda devemos enfrentar na sociedade brasileira nos dias atuais:



A cena acima foi retirada de uma novela produzida pela Rede Manchete de televisão intitulada Xica da Silva, de 1996, portanto anterior a legislação vigente com relação a negro. Contudo, se observarmos a imagem, percebemos que trata-se de mulheres negras vestindo roupas da alta sociedade, algo nem tão notório. Mas o que chamou nossa atenção foi todas as negras, com exceção da personagem sentada na cama, tem o rosto coberto por maquiagem que as deixam brancas, perucas que escondem seus verdadeiros cabelos. Esse tipo de imagem pode criar no imaginário do leitor que na época colonial, as mulheres negras cobiçavam o embranquecimento e não o

reconhecimento de sua cultura, liberdade e igualdade perante as demais mulheres da sociedade.

Essa imagem resumiu a grande dificuldade de enquadramento das imagens com a legislação vigente, e que o processo avaliativo do PNLD como o próprio pretende ser reformulado a cada nova avaliação a fim de que tais meandros sejam percebidos.

Considerações Finais

Sabemos que o estudo aqui apresentado não reflete todo o panorama que a sociedade brasileira vai ter que enfrentar, para não termos mais que escutar que homem é homem, mulher é mulher, mas o negro é diferente. Diferente por que e de que? Que imagens são essas? Será que todas as coleções seguem o mesmo princípio ou revelam outras facetas? Depois da legislação, sua aplicação, o governo já teria encontrado um caminho para avaliar de maneira mais coerente os livros didáticos que são oferecidos às nossas crianças e jovens? Nossa pesquisa nos mostrou ser insuficiente para chegarmos ao ponto final da questão. O máximo que conseguimos foi nos aproximar dos debates. O povo brasileiro ainda tem que lutar todos os dias contra o racismo, o preconceito que nos empurram para o caminho da desigualdade velada na qual, a questão racial só vem a aprofundar.

No decorrer da pesquisa buscamos apresentar a realidade racial do Brasil, por meio, principalmente, das analisadas historicamente sobre as divergentes realidades entre brancos e negros em nosso país. Nos deparamos no processo com uma realidade, em que a teoria e a prática se afastam, e dessa forma tentamos delimitar o papel histórico destinado ao negro pela historiografia brasileira a fim de justificar as ações que vem sendo tomadas pelo Estado brasileiro que visa de certa maneira reparar as condições historicamente consolidadas em relação ao negro em nossa sociedade.

Para transitar de maneira mais elucidatória procuramos mapear os caminhos percorridos no legislativo até alcançarmos a promulgação da lei 10639/03, onde para isso citamos as diversas leis anteriores a medida federal, que já demonstravam a preocupação com relação a situação racial incoerente que nosso país vive. Após esse primeiro momento deliberamos ser importante analisar os desdobramentos que tal legislação teve, para isso trabalhos com a parte documental do Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico Raciais que definiu os caminhos a serem percorridos a fim de garantir a aplicação efetiva da legislação vigente.

Restava a partir de então definir como analisar a aplicação efetiva da lei, para isso tomamos um elemento cada vez encontrado em nosso cotidiano, a imagem. Diante desse objeto, dessa linguagem apresentamos as diversas maneiras pelas quais vemos as imagens, sendo que em virtude da amplitude que o conceito se mostra para nós delimitamos como campo de concentração de nossa abordagem a área de história, na intenção de perceber como os historiadores percebem e utilizam a imagem na intenção de entender um determinado período da história.

Após essa breve análise, caminhos em direção ao nosso campo de pesquisa, o livro didático, mas para isso era necessário diante da diversidade editorial definir critérios de seleção de tal material, nesse momento fomos de encontro com o Programa Nacional do Livro Didático, principal instrumento da atualidade utilizado pelo Governo para avaliar, adquirir e distribuir livro didático, assim tentamos remontar a história desse programa, que não possui ineditismo, ou seja, pode ser encontrado em outros momentos do nosso país, com outra nomenclatura, mas com objetivos próximos ao atual, sendo assim aprofundamos nossa análise e apresentamos os critérios avaliativos utilizados pelo programa para definir quais os materiais estariam aptos a circular dentro de nossas escolas.

Diante desse levantamento histórico, avaliativo, definimos uma coleção didática que teve aporte no PNLD, e que se apresentou como um objeto presente em nosso dia a dia, assim a coleção utilizada durante a pesquisa foi analisada de maneira quantitativa e qualitativa, no que se refere as imagens de negros encontradas no material.

Diante dos números de imagem, de imagens com negros, passamos a analisa-las para isso deliberamos grupos temáticos onde cada imagem foi distribuída, e a partir de então iniciamos a análise sobre a aplicação da lei.

Reconhecemos de novo aqui que esta pesquisa não cessa o debate a cerca da aplicação da lei 10639/03 tampouco se aproxima ao amplo debate sobre racismo, discriminação, preconceito e desigualdade racial deixando para futuros trabalhos o aprofundamento em tais debates para que possamos ter um panorama mais amplo da nossa realidade.

O que consideramos aqui é a contribuição do nosso trabalho para com o debate sobre a questão das imagens utilizadas pelos livros didáticos, questão ligadas a cerca da reconstrução de valores históricos como defini os DCNs, e mais especificamente sobre a aplicação da legislação vigente de maneira efetiva.

Seria necessário portanto para alcançarmos os objetivos iniciais que desejamos no inicio da pesquisa, aprofundar nosso trabalho em conceitos como identidade,

desigualdade e racismo, e partindo desse aprofundamento ampliar nosso campo de pesquisa para materiais didáticos produzidos antes e depois de 2003 para daí sim mapearmos as reais alterações que podem ser determinadas como frutos das medidas governamentais implementadas a partir de então.

Contudo podemos dizer que nessa análise podemos chegar a conclusão que ainda temos muito a caminhar pois as permanências se mostraram muito superiores as alterações, a comodidade encontrada pelos editoriais didáticos em se enquadrarem no PNLD tornou as modificações pouco efetivas e portanto distantes dos objetivos definidos pelo CNE como percussores para uma nova realidade sobre o negro dentro da história do Brasil.

Vamos nos propor portanto em desdobrar essa pesquisa que nesse instante se debruçou sobre apenas uma coleção didática, em realizar uma análise comparativa com tal material com novos materiais a fim de gerar uma contribuição mais ampla para o campo da educação que vem se esmerando há anos em derrubar os muros que a questão racial historicamente vem a solidificar em nosso país, que guarda lugares específicos no imaginário identitário brasileiro para brancos e negros.

As imagens como objeto de pesquisa se mostraram extremamente reveladoras. Surge então novos caminhos, que nos propomos a colocar em curso; comparar outros materiais para a ampliar nosso horizonte.

As imagem utilizada na coleção que nos propusemos avaliar parece apenas confirmar uma história que tende a degenerar a figura do negro e mantém os estereótipos. Portanto será necessário analisar até que ponto as leis e decretos estão sendo aplicados com a real intenção de mudar a perspectiva que o professor teima em ensinar.

Para isso teremos que ampliar nossas futuras discussões e de certa forma nos dedicar a analisar mais coleções., Esse será o próximo passo., Por enquanto, o que podemos contribuir é dizer que apesar dos planos, decretos e leis as imagens veiculadas pela coleção estudada não consegue alcançar os objetivos que a diretriz curricular indica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIL, André João. Cultura e Opulência do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p 159-63. (Col. Roteiro do Brasil).

AUMONT, Jacques . A Imagem. Campinas –SP: Papirus,2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ . (Org.) O saber histórico na sala de aula. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado, São Paulo: USP, 1993.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. “Conhecimento de mundo” In: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 (a).

_____. “Formação pessoal e social” In: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 (b).

_____. “Introdução” In: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 (c).

_____. Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 1999. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2002. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2005. Brasília: MEC/SEF, 2004.

_____. Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2008. Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2011. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. Lei 10.639/03 Disponível em [HTTP://www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), acessado em 10/10/2010

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

_____. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília,1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (5ª-8ª séries). Versão preliminar. Brasília/DF: MEC/SEF, dez., 1995.

BURKE, Peter. Como confiar em fotografias IN: Caderno Mais – p. 13, Folha de São Paulo, São Paulo, Fev 4, 2001.

_____. Testemunha Ocular: imagem e história. Bauru: EDUSC, 2004.

CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(org.) Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.401-417.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (orgs.) Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papyrus, 1998.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difel, 1972.

FONSECA, T. de L. e. "O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidades". In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: Fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 40º ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
_____. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; trad. Adelaine La guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Texto para discussão no 807. Brasília: IPEA, julho de 2001.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

PRADO JR, Caio. História Econômica do Brasil. 6º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

LE GOFF, Jacques; História e memória; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, M. M. O ensino de História no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, s.d.

MARCHA ZUMBI. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed. Ltda., 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados Estatísticos. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>.
_____. Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª série. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/quias_pnld_2008_historia.pdf.
_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MIRANDA, Sonia R, LUCA, Tânia R. . O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº. 48, p.123-144 – 2004

MUNAKATA, K. Indagações sobre a História ensinada. In: GUAZELLI, C. A. B.; XAVIER, R. C. L. (Org). Questões da teoria e metodologia da história. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

OLIM, Bárbara B. de; MENEZES, Hermes A. A imagem do negro no livro didático de história: Um estudo das representações gráficas. In: Anais do VIII Encontro de História – UFS. São Cristóvão, 2007.

OLIVEIRA, F. D. Abram seus olhos... O discurso sobre diferença nos livros didáticos. Juiz de Fora: 2006. (Tese de Doutorado)

PESAVENTO, SANDRA J. Representações. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, n.29, 1995.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 9.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. Negociação e Conflito. São Paulo, Companhia das Letras, 1996

SILVA JUNIOR, Hédio. Anti-Racismo : Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SOARES, Nildomar da Silveira. Leis Básicas do Município de Teresina. 3º ed. Teresina: Ed. do Autor, 2001.

TELLES, Edward E. O Significado da Raça na sociedade brasileira. Princeton e Oxford: Princeton University Press. 2004 (Tradução: CALLADO, Ana Arruda. Divulgado na Internet. 08/2012)

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990.

Anexos 1:

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PNLD 2008

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2008

ANEXO II

1. ESTRUTURA EDITORIAL

1.1. Livro do Aluno

1.1.1. Na primeira capa:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) Selo PNLD
- g) Indicação de livro não-consumível nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia
- h) Indicação de livro consumível, nos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

1.1.2. A segunda capa:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.1.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.1.4. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) Embalagem contendo CD em áudio. Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) Selo PNLD
- g) Referência ao ISBN do livro do qual é parte integrante
- h) A expressão "CD ROM do Aluno", em local e tamanho de fácil identificação
- i) Volume

1.1.5. Na quarta capa:

- a) Hino Nacional
- b) Código de barras referente ao livro do aluno
- c) Número do ISBN

1.1.6. Na folha de rosto:

Frente

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo
- d) Dados sobre a formação e experiência profissional do(s) autor(es)
- e) Componente curricular
- f) Nome da Editora
- g) Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação

Verso

- a) Ficha catalográfica
- b) Título original da obra com o respectivo copyright
- c) Nome e endereço completo da Editora

1.1.7. Na lombada:

Para livros com lombada quadrada:

- a) Título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
- c) Componente curricular

1.2. Manual do Professor

1.2.1. Na primeira capa:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação
- g) Selo PNLD

1.2.2. A segunda capa:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.2.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais relativas ao Programa por ocasião do processo de aquisição;

1.2.4. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) Embalagem contendo CD em áudio. Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) Selo do PNLD
- g) Referência ao ISBN do livro do qual é parte integrante
- h) A expressão "CD ROM do Professor", em local e tamanho de fácil identificação
- i) Volume

1.2.5. Na quarta capa:

- a) Hino Nacional
- b) Código de barras referente ao Manual do Professor
- c) Número do ISBN

1.2.6. Na folha de rosto:

Frente

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo bem como o número correspondente
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo
- d) Dados sobre a formação e experiência profissional do(s) autor(es)
- e) Componente curricular
- f) Nome da Editora
- g) Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação
- h) A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação

Verso

- a) Ficha catalográfica
- b) Título original da obra com o respectivo copyright
- c) Nome e endereço completo da Editora

1.2.7. O miolo:

- a) Deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais.

1.2.8. Na lombada:

Para livros com lombada quadrada:

- a) Título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
- c) Componente curricular

2 - TRIAGEM

2.1. Livro do Aluno Caracterizado

Na primeira capa:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como do número correspondente
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) Indicação de livro consumível ou não-consumível

Na quarta capa:

- a) Número do ISBN

Na folha de rosto (verso):

- a) Ficha catalográfica
- b) Ano de edição

2.2. Manual do Professor Caracterizado

Na primeira capa:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- c) Componente curricular
- d) Nome da Editora
- e) A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação

Na quarta capa

- a) Número do ISBN

Na folha de rosto (verso):

- b) Ficha catalográfica
- c) Ano de edição

2.3. Livro do Aluno Descaracterizado

2.3.1. A primeira capa:

Deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir denominados, não sendo permitida a inserção de ilustrações ou outros textos:

- a) Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa) e Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola))
- b) Complemento (Livro do Aluno)
- c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.3.2. A segunda e quarta capas:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.3.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.3.4. A terceira capa do componente Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

Embalagem contendo CD em áudio.

Não deve conter impresso na embalagem e no rótulo e gravado no conteúdo do CD ROM textos ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador (es), e/ou título da coleção ou do livro.

Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem

- a) Componente curricular
- b) Complemento (CD ROM do Aluno)
- c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.3.5. A folha de rosto:

- a) Não deve possuir textos ou ilustrações

2.3.6. O miolo:

- a) Não deve conter texto ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador (es), e/ou título da coleção ou do livro.

2.4. Manual do Professor Descaracterizado

2.4.1. A primeira capa:

Deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir elencados não sendo permitida a inserção de ilustrações ou outros textos:

- a) Componente (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa ou Língua Espanhola)
- b) Complemento (Manual do Professor)
- c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.4.2. A segunda e quarta capas:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.4.3. A terceira capa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia:

- a) Não devem conter textos ou ilustrações.

2.4.4. A terceira capa dos componentes de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola):

Embalagem contendo CD em áudio.

Não deve conter impresso na embalagem e no rótulo e gravado no conteúdo do CD ROM textos ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador (es), e/ou título da coleção ou do livro.

Deverá ser impresso no rótulo do CD e na embalagem

- a) Componente curricular
- b) Complemento (CD ROM do Professor)
- c) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente

2.4.5. A folha de rosto:

- a) Não devem possuir textos ou ilustrações

2.4.6. O miolo:

- a) Não deve conter textos ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador(es) , e/ou título da coleção ou do livro.

3. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

3.1. Nesta etapa serão excluídas as obras didáticas que apresentarem as seguintes características:

3.1.1. livros consumíveis nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia;

3.1.2. livros não-consumíveis no componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola);

3.1.3. livros suplementares;

3.1.4. livros apresentados em mais de um volume para uma única série ou ciclo

3.1.5. livros não acompanhados do manual do professor;

3.1.6. livros do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) não acompanhados do CD em áudio;

3.1.7. manuais do professor do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) não acompanhados do CD em áudio;

- 3.1.8. livros que apresentem encartes e/ou cadernos de atividades que constituam volume em separado;
- 3.1.9 . livros com páginas faltantes, trocadas e/ou com rasuras;
- 3.1.10 . toda a coleção quando um dos seus volumes for excluído nessa etapa de triagem;
- 3.1.11. não atender as especificações constantes do **item 2** deste Anexo.