



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**  
**CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

**Bárbara Dias Vêrgas**

**LIVROS DIDÁTICOS E ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL:  
LEITURAS, INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Salvador, BA**

**2015**

**BÁRBARA DIAS VERGAS**

**LIVROS DIDÁTICOS E ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL:  
LEITURAS, INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa 1: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Britto.

**Salvador, BA**

**2015**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Vérgas, Bárbara Dias

Livros didáticos e abolição da escravidão no Brasil: leituras interpretações e práticas pedagógicas / Bárbara Dias Vérgas . – Salvador, 2015.

163f

Orientador: Gilmário Moreira Britto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I

Contém referências e apêndices.

1. Livros didáticos. 2. Brasil - História - Abolição da escravidão, 1888. 3. História - Estudo e ensino. I. Britto, Gilmário Moreira. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 371.32

## FOLHA DE APROVAÇÃO

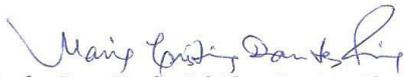
### LIVRO DIDÁTICO E ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL: LEITURAS, INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**BARBARA DIAS VERGAS**

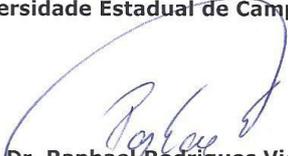
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 21 de agosto de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Gilmaro Moreira Brito  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em História  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP



Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em História do Brasil  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus pode parecer evidente, mas todas as possibilidades de vida e relações que nos permite crescer e construir caminhos é um privilégio divino.

Por isso, agradeço sim por minha mãe, que é a mulher mais incrível que conheço na vida, e que independente de qualquer coisa dedicou vida e amor a mim e meus irmãos. A meu pai, que nos faz ter a sensação que tudo vai ficar bem. A meus irmãos Daniele e Junior, parceiros da melhor infância e que na vida adulta são fantásticos companheiros, mesmo com todas as nossas diferenças.

A extensão dessa família, que graças a Ele, Deus, é tão numerosa e permite conviver com energias, personalidades e sonhos que me reconstrói a cada dia, então mais uma vez obrigada a meus tios e tias, primos e primas, meus sobrinhos e meu afilhado, minhas avós, em especial a Du, a matriarca da Família Dias Nascimento, que só quem conhece pode compreender de onde vem a força das mulheres dessa família.

Como nossa família não se resume a genética, não posso deixar de agradecer mais uma vez a Deus pelas pessoas que encontrei no caminho, a Amizade, um amor escolhido. Minhas eternas amigas Luciana e Adrina, a contribuição antes e durante o processo de pesquisa fez toda a diferença, agradeço todos os dias por essas almas maravilhosas em minha vida.

A “Turma do Tumulto”, que sempre e sempre na hora da tensão e do estresse são as melhores companhias, diversão garantida e risadas descomprometidas. Então obrigada a Deus por Tati, Pamella, Kelly, Camilla, Lorena, Luciana e Gil. Com vocês eu sou mais feliz.

Como sou uma pessoa de grupos, e Ele, Deus sabe disso, olha que benção, entrei na linha de pesquisa das “Poderosas do Mestrado”. Ana Claudia, Luana, Carla, Edilaine, Marcia, Erica e Tereza, que fizeram desse feliz reencontro momento de graça e força, num ambiente de tantas competições só trouxeram luz e companheirismo, sem esquecer dos meninos, Edemilson, Jorge e Osvanildo.

Agradecimento especial a todos os docentes e gestores das escolas pesquisadas, que enquanto sujeitos, tornaram essa pesquisa possível.

E por fim, um reencontro fundamental e imprescindível para que durante estes dois anos essa trajetória fosse vitoriosa, meu orientador, Gilmário Britto. Primeiro, por ter me escolhido e acreditado na minha capacidade para desenvolver este trabalho e segundo pela paciência com as minhas crises e inseguranças.

Por isso agradeço a Deus, por me permitir reencontros e vivências fundamentais para que eu me torne um ser humano melhor e capaz de realizar meus sonhos.

## RESUMO

A pesquisa apresentada procurou analisar as leituras, interpretações e práticas escolares dos professores de história da educação básica, de três escolas estaduais de Salvador, sobre livros didáticos e a participação do negro no processo de abolição da escravidão no Brasil. Através da exposição das políticas públicas para o livro didático sancionadas a partir do séc. XX, da verificação de documentos oficiais a exemplo do Guia dos Livros Didáticos de História de 2008 e 2012, do exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio para ciências humanas e tecnologias e análise de conteúdos de três livros didáticos indicados pelos guias e adotados nas escolas pesquisadas, procura-se mostrar as concepções inerentes as abordagens e metodologias para o ensino da história. Os professores, a partir de entrevistas, são situados enquanto mediadores de leituras e usos dos livros didáticos e fornecem elementos para depreender a função da história como disciplina escolar na sociedade contemporânea. Neste sentido, são apresentadas também as pesquisas desenvolvidas por historiadores e outros estudiosos sobre a abolição da escravidão na perspectiva da história social e cultural, e as mudanças e permanências presentes nos livros didáticos analisados sobre o lugar do negro na construção da História. Assim, no sentido de compreender a recepção das políticas dos livros didáticos e uso destes nas escolas, a partir de depoimentos de sete professores de história que trabalham em três escolas estaduais de Salvador, foi explicitado suas leituras, usos e práticas a fim de verificar as complexas relações presentes no interior dos espaços escolares, as críticas e contribuições destes docentes para construção do ensino de História. Intermediados pelos saberes presentes nos livros didáticos, estes estabelecem estratégias para seu uso e tem modificado também suas concepções sobre a presença do negro na História do Brasil, apesar de algumas permanências, avançam no sentido de entender os libertos e escravizados como sujeitos sociais. O conteúdo da Abolição da Escravidão no Brasil, que por vezes estão ausentes dos planejamentos oficiais, são trabalhados no cotidiano da sala de aula, mostrando-se importante para constituição da identidade dos estudantes e exercício de cidadania.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Abolição da Escravidão no Brasil. Ensino de História. Cultura Escolar

## **ABSTRACT**

The research presented was to analyze the readings, interpretations and practices of the school of basic education history professors, three state schools in Salvador, on textbooks and participation of black people in slavery abolition process in Brazil. Through exposure of public policies for the textbook sanctioned from the century. XX, verification of official documents like the textbooks of history guide 2008 and 2012, examining the National Curriculum Parameters (PCNs) high school for science and technology and human analysis of three textbooks content indicated by the guides and adopted in the surveyed schools, tries to show the concepts inherent in the approaches and methodologies for history teaching. Teachers, from interviews, are located as mediators readings and uses of textbooks and provides feedback to infer the function of history as a school subject in contemporary society. In this sense, it is also presented the research by historians and other scholars about the abolition of slavery in the context of social and cultural history, and the changes and stays present in the textbooks analyzed on the place of black in the construction of history. So, in order to understand the reception of the policies of textbooks and use of these schools, from testimonies of seven history teachers working in three state schools in Salvador, has been spelled his readings, uses and practices in order to verify the complex relationships present within the school premises and the criticisms and contributions of these teachers for the construction of educational history. Intermediated by the present knowledge in textbooks, they establish strategies for their use and has also modified his views on the presence of the black in Brazil's history, although some permanency, advance in order to understand freed and enslaved as social subjects. The content of the Abolition of Slavery in Brazil, which sometimes are absent from official plans are worked in the classroom every day, being important for the constitution of the identity of students and exercise of citizenship.

**Keywords:** Textbooks. Abolition of Slavery in Brazil. Teaching of History. School culture.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Atividade Complementar
<b>CALDEME</b>	Campanha Do Livro Didático e Material de Ensino
<b>CNLD</b>	Comissão Nacional do Livro Didático
<b>COLTED</b>	Comissão do Livro Técnico e Didático
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FAE</b>	Fundação de Assistência ao Estudante
<b>FENAME</b>	Fundação Nacional de Material Escolar
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>INL</b>	Instituto Nacional do Livro
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei De Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MESP</b>	Ministério da Educação e Saúde Pública
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PLIDECOM</b>	Programa do Livro Didático – Ensino de Computação
<b>PLIDEF</b>	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
<b>PLIDEM</b>	Programa do Livro Didático – Ensino Médio
<b>PLIDESU</b>	Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNLDEM</b>	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico

<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira e Santana
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UCSAL</b>	Universidade Católica do Salvador
<b>UNESCO</b>	Organização Das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Tabela 1 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação – Brasil e regiões – 1991-2002.....	30
Tabela 2 – Valores gastos na aquisição dos livros didáticos entre 2004-2012.....	34
Figura 1 - Olho Vivo - Imagem como denúncia.....	75
Figura 2 – Luis Gama.....	76
Figura 3 – Jangadeiro Francisco José do Nascimento – Dragão do Mar.....	78
Figura 4 – José do Patrocínio e Benjamim Oliveira.....	80
Figura 5 – Identidades Negras – Nomes e Cores.....	83
Figura 6 –Um africano escreve suas memórias .....	85
Figura 7 – André Rebouças.....	86
Figura 8 - Mapas com dados do Censo de 1872 sobre a população brasileira.....	89
Figura 9 – Os Libertos e a Princesa Isabel .....	90
Figura 10 – Quilombos Abolicionistas .....	91
Figura 11 – Fotografia – Babá com o menino .....	95
Figura 12 - Os sentidos do 13 de maio.....	97

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Avaliação das coleções de História – PNLD 2012.....	36
Gráfico 1 – Organização curricular das coleções – PNLD 2012.....	48
Quadro 2 – Critério para escolha dos livros didáticos utilizados na pesquisa.....	64
Quadro 3 – Dados sobre o texto de Apresentação dos livros didáticos .....	65
Quadro 4 – Sobre a abolição: divisão de unidades e capítulos.....	66
Quadro 5 – Manual do Professor.....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIA, LEITURAS E CURRÍCULO.....</b>	<b>21</b>
2.1 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: ENTRE O CONTROLE IDEOLÓGICO E O CONTROLE DE QUALIDADE.....	22
<b>2.1.1 Guias dos livros didáticos de História: limites entre avaliação dos livros didáticos e autonomia docente.....</b>	<b>29</b>
2.2 LEITURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO.....	39
<b>2.2.1 Sobre as Disciplinas Escolares e o Currículo.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.2 PCN do Ensino Médio: limites entre propostas curriculares e realidade escolar... </b>	<b>46</b>
<b>3 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO ENTRE PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LIVROS DIDÁTICOS: HISTORIOGRAFIA E SABER ESCOLAR.....</b>	<b>54</b>
3.1 A NOVA HISTORIOGRAFIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL.....	54
3.2 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....	63
<b>3.2.1 Seleção e análise de livros didáticos de história.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2 Análise do conteúdo da Abolição da Escravidão nos livros didáticos de História..</b>	<b>71</b>
<b>4 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO: USOS, LEITURAS E ABORDAGENS DOS PROFESSORES.....</b>	<b>101</b>
4.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	103
4.2 RECURSOS E INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS.....	106
4.3 LIVROS DIDÁTICOS: LEGISLAÇÃO, USO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	110
<b>4.3.1 Critérios para escolha dos livros didáticos de História.....</b>	<b>114</b>
<b>4.3.2 Seleção dos livros didáticos nas escolas.....</b>	<b>117</b>
<b>4.3.3 Usos do livro didático e práticas pedagógicas.....</b>	<b>122</b>
4.4. ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA E IDENTIDADE.....	126
4.5 A LEI 10.639/03, OS LIVROS DIDÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. ....	129
4.6 LEITURAS E ABORDAGENS DOS PROFESSORES SOBRE A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL.....	137
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES..... 160**

**APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS..... 162**

**ANEXO I – CONTEÚDOS DE HISTÓRIA SUGERIDOS PELA SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA..... 163**

# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as leituras e interpretações de livros didáticos, feitas por professores da educação básica, sobre o processo da abolição da escravidão no Brasil. Com o propósito de caracterizar aspectos das dinâmicas internas dos espaços escolares, concentramo-nos no livro didático, enquanto objeto de pesquisa, para verificar as relações e tensões desencadeadas na escola, a partir da tessitura de temas referentes à construção da memória histórica em relação à participação do negro na História do Brasil.

O estudo aqui desenvolvido sugere como perspectiva teórico-metodológica a cultura escolar, a partir da concepção proposta por Gonçalves e Faria Filho (2005, p.38), no sentido que “[...] a sociedade produz a escola e por ela também é produzida, da mesma forma que a escola, ao produzir a sociedade, também está sendo produzida por ela”. Os saberes construídos nos espaços escolares estão relacionados significativamente com a sociedade que os envolve, já que se influenciam mutuamente. Os livros didáticos são suportes utilizados por professores que são sujeitos constitutivos dos sistemas de ensino cuja função é fornecer concepções, valores e ideologias sobre culturas, educação e suas respectivas funções sociais.

O interesse por pesquisas que abordam a história do negro no Brasil surgiu no período da graduação em Licenciatura em História, devido ao processo de reconstrução pessoal da minha identidade étnica, que foi ganhando significados, dentre outros fatores, pelas inúmeras leituras sobre a história social e cultural do negro. Posteriormente, o exercício do magistério estimulou-me a buscar outros conhecimentos, os quais estão relacionados às práticas pedagógicas para o ensino de história e as relações étnico-raciais, alimentados pela aprovação da lei 10.639/03 e pelas dinâmicas dos espaços escolares. O trabalho com temas referentes à população africana e afro-brasileira motivaram questionamentos por parte dos estudantes e produziram divergências de concepções e de práticas pedagógicas entre o corpo docente. Neste contexto, ingressei no curso de pós-graduação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A especialização possibilitou-me novas leituras e reflexões sobre a participação do negro na história oficial do Brasil. No período da escolha de temas para pesquisa, pretendia investigar um objeto que dialogasse com as práticas educativas e o ensino de História. Assim, um dos professores do curso apresentou-me o trabalho da professora Ana Célia da Silva (2004), intitulado A Discriminação do Negro no Livro Didático. Pude perceber, através da leitura, que, como sugere a autora, “[...] o livro didático, de modo geral, omite o processo

histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros” (SILVA, 2004, p.51). O tema fomentou o interesse pela observação de questões referentes aos negros nos livros didáticos de história, além de contribuir para a depreensão acerca da relação entre produções acadêmicas e livros didáticos, que são suportes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem na história do ensino na contemporaneidade.

A investigação segue com leituras dos trabalhos da pesquisadora Circe Bittencourt sobre a história do livro didático e suas atribuições para o ensino de História. Bittencourt (2009, p.302) salienta que “[...] o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Enquanto sistema de valores, o livro didático apresenta posições sobre “o que” e “como” deve ser ensinado, tornando alguns saberes significativos e relevantes, ao passo que silencia outros.

Assim, iniciei leituras e observações sobre a representação dos negros nos livros didáticos de História, utilizados nas unidades escolares em que trabalhava. Foi possível verificar que a participação do negro na história do Brasil estava permeada de lacunas e perspectivas teóricas, as quais geraram a invisibilidade de indivíduos escravizados e/ou livres em suas práticas e ações nas relações cotidianas. Com o exame mais atento da legislação abolicionista, passei a questionar as ideologias inerentes às concepções de cidadania e identidade presentes nos livros didáticos.

Aos escravizados foi negada a cidadania política, o que fomentou a busca, por parte dos mesmos, por espaços e direitos na sociedade brasileira. É de fundamental importância salientar que as representações oficiais de passividade e concessão contradizem a atual historiografia e as novas perspectivas educacionais, nas quais a identidade torna-se elemento fundamental.

Na educação básica, o livro didático ainda se apresenta como leitura obrigatória para os estudantes. Concomitante às práticas pedagógicas, tal material torna-se a maior referência de acesso aos conteúdos das disciplinas. Em relação às escolas públicas, mostra-se ainda mais significativo, devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e por ser o recurso mais utilizado entre os professores. Como afirma Bittencourt (2009, p.313), “[...] o livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares”. Além de serem utilizados como suporte de leituras entre estudantes, também servem de base para a constituição dos currículos escolares.

Sobre as questões curriculares, Santomé (2012) analisa as culturas negadas do

currículo e afirma que

A preparação de alunos para que se tornem cidadãos ativos e críticos, membros de uma sociedade solidária e democrática passa pela intervenção curricular que vivenciam no processo de educação formal. [...] A instituição escolar deve ser entendida não apenas como lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas, além disso, como lugar onde se reflete criticamente, acerca das implicações desse conhecimento. (SANTOMÉ, 2012, p.155-170)

Para que o processo de educação formal esteja de acordo com a sociedade democrática proposta, o currículo das disciplinas escolares precisa contemplar as demandas sociais, a partir da concretização de conteúdos e práticas pedagógicas, as quais dialoguem e evidenciem os valores históricos dos diversos agentes sociais que constituíram a sociedade brasileira. Em relação à sociedade civil, podemos citar a conquista da liberdade e a luta cotidiana por igualdade.

O estudo sobre a presença de africanos e seus descendentes no Brasil é tema frequente em debates acadêmicos e nas reconfigurações da historiografia, principalmente a partir do final da década de 1980 do século XX. São desenvolvidas pesquisas sobre as relações e interesses presentes no comércio de escravos, as diversas faces da escravidão, a participação de escravizados e libertos na luta pela liberdade, entre outros. No entanto, a forma mais frequente de acesso da sociedade a estes conhecimentos ocorre quando existe a conexão com a educação básica, pois os sujeitos, inseridos na educação formal, estão em processo de formação intelectual e cidadã, produzindo e reproduzindo conhecimentos adquiridos.

Sobre identidade, utilizamos o conceito de Stuart Hall que afirma:

A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente[...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. (HALL, 2011, p.13-22)

O processo de construção da identidade está associado à história e à cultura nas quais o sujeito se insere. O conhecimento das ações de seus antepassados como agentes que participam da construção da história é relevante para o estabelecimento de uma identificação com seu grupo. Segundo Hall (2011), na sociedade pós-moderna, o processo de identificação e identidade torna-se fluido: o conhecimento permite que o sujeito visualize o espaço que ocupa, assumindo uma política de afirmação aos seus referenciais.

Neste sentido, o objeto da pesquisa concentra-se nas leituras sobre a Abolição da Escravidão, apresentadas em textos e imagens de livros didáticos de história e na fala dos professores. Assim, problematizamos duas questões: como os livros didáticos de História tratam o tema da Abolição da Escravidão no Brasil; e de que forma os professores de História trabalham esta temática nas suas atividades profissionais. O propósito é o de analisar o modo como a participação dos negros no contexto da abolição da escravidão no Brasil é abordada nos livros didáticos de História do ensino médio adotados em três escolas estaduais de Salvador, além de verificar a forma como os professores de História das mesmas trabalham os conteúdos e usam os livros em sua prática profissional.

Para alcançar esses objetivos, buscou-se a apresentação de aspectos da trajetória das políticas públicas para o livro didático, concentrando-se em uma análise mais apurada de trechos dos Guias dos livros didáticos de História dos anos de 2008 e 2012 e dos PCNs para o ensino médio. Na sequência, tentamos identificar e sistematizar os livros didáticos de História do ensino médio, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados nas escolas pesquisadas, a partir dos capítulos que trazem informações sobre a abolição da escravidão no Brasil, a fim de salientar as evidências sobre a participação efetiva dos negros na luta por libertação.

Posteriormente, nos debruçamos sobre a necessidade de identificar as concepções dos professores acerca da política dos livros didáticos, suas escolhas e usos no interior das unidades escolares, além da leitura sobre o processo de abolição da escravidão, com o intuito de apreender saberes desenvolvidos pela prática cultural de escolas do ensino médio de Salvador, através das leituras e práxis dos professores. A princípio, o intuito da pesquisa concentrava-se apenas nas leituras sobre a Abolição, mas o trabalho de campo nos conduziu a problematizar também a política dos livros didáticos na escola, fundamental para compreendermos a relação que os docentes estabelecem com os mesmos.

Segundo Thompson (2001, p. 242), “[...] a história é uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas”. Os estudos culturais compreendem que as tensões sociais partem do conceito de cultura, que envolve domínios simbólicos e materiais. A noção de cultura sugere uma forma completa de vida material, intelectual e espiritual, incluindo o comportamento simbólico da vida cotidiana de uma comunidade. No caso estudado, busca-se analisar as leituras e práticas constituídas na escola sobre o negro e sua participação na história nacional, através dos livros didáticos de História do ensino médio e das concepções

desenvolvidas pelos professores sobre a política do livro didático e abolição da escravatura.

Neste sentido, utilizamos o exemplo proposto por Barros (2009), quando adota o livro como exemplo para analisar aspectos da História Cultural:

Ao escrever um livro, o seu autor está incorporando o papel de um produtor cultural [...] ao ler este livro um leitor comum também está produzindo cultura. A leitura, enfim, é prática criadora – tão importante quanto o gesto da escritura do livro. Pode-se dizer ainda, que cada leitor recria o texto original de uma nova maneira. [...] Desta forma, uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção. (BARROS, 2009, p.57)

Na leitura do livro, cada leitor recria o texto de formas variadas, de acordo com as suas especificidades e contexto em que se insere. Assim, uma prática cultural é composta tanto no momento da produção como no da recepção de um texto. Os livros didáticos de história, principal instrumento utilizado para leituras referentes a temas e perspectivas historiográficas na educação básica, precisam ser revistos e analisados frequentemente, para que contribuam com a construção de uma cultura escolar de acordo com as demandas sociais e culturais existentes.

As publicações, adotadas nas escolas públicas atualmente, são recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e enviadas às escolas para que sejam selecionadas pelos professores. Além da legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também trazem, em seu texto, a necessidade de se entender a escola enquanto espaço de pluralidade cultural, quando afirmam que

Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental [...] respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (BRASIL, 1997, p.19)

Numa sociedade marcada pelas diversidades, como é o caso da brasileira, tratar de histórias, culturas e valores dos diferentes grupos étnicos é imprescindível para a constituição de uma educação que respeite a pluralidade cultural. No entanto, a questão não pode se concentrar numa visão apenas de respeito às diversidades, mas valorização das diferenças. As diferenças étnicas precisam ser trabalhadas no sentido de compreender que os grupos sociais apresentam peculiaridades, e que as histórias das relações sociais foram as responsáveis pela construção das desigualdades. As relações sociais não se processam de forma harmônica, e as

tensões e conflitos são marcas das sociedades multiétnicas. Como afirma Silva (2012):

[...] Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizada, cristalizada, essencializada. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. [...] Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2012, p. 73/74)

Nesta passagem de Silva (2012), fica evidente a posição que os PCNs tomam no sentido de compreender a pluralidade cultural, substituindo a problematização pela tolerância que pode conduzir ao perigo de legitimação das desigualdades e não de desconstrução das mesmas.

A visão tradicional da abolição como concessão atendeu a interesses específicos, cujo objetivo principal era o de subjugar as representações do negro, associando-as à passividade – uma estratégia usada para conter iniciativas populares e negar referenciais positivos. Na contemporaneidade, esta perspectiva encontra-se ultrapassada e aquém das demandas sociais e culturais. Por isso, algumas indagações se fazem presentes: A história do Brasil, presente nos livros didáticos, apresenta uma tendência de marginalizar o papel das “minorias”, legitimando o mito da democracia racial? A partir da análise da literatura didática, será possível identificar abordagens que contemplem os negros como sujeitos históricos? Quais relações os professores estabelecem com os livros didáticos, a fim de intermediar estes conhecimentos? Silva afirma:

[...] quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e enriquecimento da nossa identidade, o considerado “outro” verá a si próprio e, conseqüentemente, ao seu outro igual, como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma democracia social e uma verdadeira democracia racial (SILVA, 2011, p.140).

A reconstrução da presença dos africanos e de seus descendentes nos livros didáticos tem a finalidade de mostrar à sociedade as concepções ultrapassadas sobre a história do Brasil, além de construir valores e identidades dos povos que foram fundamentais na formação do país. Nesta perspectiva, desmitifica o mito da democracia racial e colabora na construção de uma cultura escolar em que o funcionamento interno articule-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade.

A investigação fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com referência a procedimentos metodológicos de análise de documentos, análise de conteúdos, a fim de interpretar conhecimentos propostos pelos livros didáticos, além da história oral temática, para compreensão das leituras e práticas dos professores participantes da pesquisa. Inicialmente, foi realizada uma sondagem entre os professores de história que trabalham na cidade do Salvador, a fim de averiguar os critérios elencados para seleção dos livros didáticos em 2012. De acordo com os livros adotados e critérios citados, foram escolhidas três escolas a serem pesquisadas. No processo seletivo, buscamos associar escolas e livros didáticos utilizados que apresentassem, para além das preferências dos professores, dados com melhor qualificação por parte do PNLD/MEC em 2012, autores que são referências em pesquisas acadêmicas e autores que apresentam uma carreira reconhecida na produção dos livros didáticos.

Inicialmente, a intenção era expor o nome das escolas pesquisadas, no entanto, após a pesquisa de campo, compreendemos que algumas informações prestadas pelos docentes entrevistados podem comprometer o nome da instituição. Assim, substituímos os nomes das escolas por personagens que participaram do processo abolicionista brasileiro: o Colégio Estadual Luis Gama, que adotou o livro “História: o longo séc. XIX”, dos autores Ronaldo Vainfas, Scheila C. Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos, conta com três professores de História, funciona nos três turnos e oferece três segmentos: ensino fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Colégio Estadual André Rebouças, que adotou o livro “História Global”, de Gilberto Cotrim, conta com três professores de História, funciona nos três turnos e oferece três segmentos: ensino Fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); e o Colégio Estadual José do Patrocínio, que adotou o livro “História em Movimento”, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, e conta com três professores de História, funcionando apenas no turno matutino, oferecendo o segmento do ensino médio.

Após a seleção das escolas e dos livros didáticos, foram realizadas algumas visitas para fazer a observação de Atividades Complementares (AC), reuniões entre corpo docente e administração da escola. Foi elaborado um questionário em que oito professores responderam perguntas referentes à formação docente, aos livros didáticos e à história do negro no Brasil. Este serviu de base para a construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas realizadas com sete professores; as perguntas formuladas nos roteiros foram problematizadas e desenvolvidas.

As perguntas formuladas aos professores de história detonaram exercícios de

rememoração que ganharam ênfase nas entrevistas, como uma metodologia preconizada pela história oral temática, cujos diálogos acionaram lembranças de aspectos das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, importantes para a compreensão das leituras que fazem sobre a escola, o ensino de História e as relações étnico-raciais. Como sugere Montenegro (2010; p.56), “[...] à medida que reconstrói essas memórias, relembra momentos, fatos que revelam a intensidade com que foram vividos”. As relações familiares, experiências escolares e trajetória profissional tornam-se traços fundamentais nas concepções políticas e no fazer pedagógico dos professores.

De posse dessas informações, pudemos analisar as leituras dos professores entrevistados sobre a política dos livros didáticos, os usos destes nas escolas e as interpretações sobre a história da “abolição da escravidão no Brasil” impressa em livros para o ensino médio. Paralelamente, foram analisados documentos como o PCN ensino médio – ciências humanas e suas tecnologias e o Guia dos livros didáticos de História (ensino médio) dos anos de 2008 e 2012, além de bibliografias que trazem debates sobre a história da educação, ensino de História, cultura escolar, currículo, livros didáticos e abolição da escravidão no Brasil. Foram analisados também os capítulos e trechos dedicados à abolição da escravidão no Brasil dos livros didáticos selecionados.

O texto foi dividido em três partes: a primeira apresenta o livro didático e sua legislação na história do Brasil; a segunda, as pesquisas sobre a Abolição da Escravidão no Brasil e a abordagem realizada em três livros didáticos de história do ensino médio; e a terceira, as leituras dos professores sobre livros didáticos e Abolição da Escravidão.

Na primeira parte, o objetivo é levantar, sistematizar e discutir aspectos referentes à relação dos livros didáticos com o ensino. A partir de legislação direcionada aos livros didáticos e da bibliografia que o apresenta como objeto de pesquisa e suporte da relação ensino-aprendizagem, foram expostos aspectos das funções e transformações sofridas pelo livro didático no processo de organização da educação formal. Em seguida, explicitamos o papel do livro didático na história da leitura, os conceitos construídos sobre o livro didático e sua inserção na organização das propostas curriculares na escola. Assim, dialogamos com as pesquisas de Chartier (1999), em que insere a leitura na escola, na popularização da leitura, de Andre Chervel (1990) e Dominique Juliá (2001), para compreensão de aspectos da cultura escolar na sua relação com a escola e as disciplinas escolares. Nesta perspectiva, apresentaremos a relação entre a construção de saberes escolares, os currículos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio, a fim de verificar os possíveis diálogos dos elementos anteriormente citados com a história da abolição da escravidão no

Brasil e as leituras sobre o negro na história nacional, caracterizando sua influência na construção da memória histórica constituída no ambiente escolar.

Na segunda parte, dialogamos com pesquisas e abordagens que analisam a abolição da escravidão no Brasil, como Kátia Mattoso (2003), Sidney Chalhoub (2011), João Reis (1988, 1989), em que apresentam o negro como sujeito do processo histórico, destacando os relevantes atos frente às transformações ocorridas nas províncias do Brasil, no final do Século XIX. Posteriormente, a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977; p.42) que propõe “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo [...] indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens”, foram apresentadas as formas de inserção das perspectivas da História Social e Cultural em três livros didáticos de História do ensino médio, utilizados em escolas públicas estaduais da cidade do Salvador.

A terceira parte apresenta e analisa recortes do documento oral produzidos em diálogos com docentes de História a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas nas três escolas pesquisadas, procurando compreender e problematizar suas leituras sobre a legislação para o livro didático, as formas como se relacionam com os espaços escolares, as estratégias de leitura, mediações e usos que fazem com relação ao livro didático e participação do negro na história do Brasil, a partir da abolição da escravidão. Neste contexto, dialogamos com Julia (2001) – para compreensão da cultura escolar na relação entre os conteúdos e as práticas escolares – e Monteiro (2009) – para reafirmar a recontextualização das políticas educacionais realizadas pelos professores nos espaços escolares, revelando aspectos das culturas escolares. As concepções sobre o papel da educação e da cultura escolar na construção da memória histórica dos estudantes e constituição da identidade e das relações étnico-raciais permitiram construir uma reflexão sobre as relações e tensões da produção, da política pública e a recepção estabelecida pela abordagem dos livros didáticos de História.

## **2 LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIA, LEITURAS E CURRÍCULO**

O livro didático, no Brasil, apresenta uma vasta trajetória na história das instituições escolares, na história da educação e no ensino. Produções e escritos destinados à educação estão inseridos nos processos de educação formal desde o período colonial até os dias atuais. As políticas públicas referentes ao livro para ser utilizado como suporte de métodos e teorias educacionais já se delineavam no século XIX e se consolidam, a partir do século XX, ancorados na perspectiva de controle do saber a ser ensinado e construção da identidade nacional. De acordo com Circe Bittencourt (1993),

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental que passou a se utilizar de vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Dentro de tais perspectivas, o livro didático constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares. (BITTENCOURT, 1993, p. 18)

Na perspectiva governamental, o ensino trazia entre seus objetivos fundamentais o controle ideológico, principalmente, no final do século XIX, com a Proclamação da República, na qual a educação torna-se elemento basilar para o modelo de civilidade que se buscava construir. O livro didático não esteve à parte deste processo, pois as concepções de construção de conhecimentos e saberes impressos, presentes nestes materiais, foram acompanhados por reformas políticas e educacionais, relacionados tanto ao seu conteúdo como à produção e distribuição.

Esta parte do texto tem por objetivo levantar, sistematizar e discutir aspectos referentes à relação dos livros didáticos com o ensino. No diálogo com a bibliografia, serão apontadas as legislações específicas a partir do século XX, a fim de compreender os caminhos trilhados pelo livro didático no processo de organização da educação formal, dialogando com algumas pesquisas que o apresentam enquanto suporte de mediações de aprendizagem. O livro didático, aqui tomado com objeto, apresenta, entre suas funções, intermediar relações diversas, tanto com as legislações educacionais, como as produções acadêmicas quanto às demandas que são fruto das transformações sofridas pela educação.

Em seguida, explicitaremos questões que envolvem a história da leitura, conceitos acerca do termo didático e como os livros didáticos são inseridos na organização das propostas escolares. Nesta perspectiva, apresentaremos a relação entre a construção de saberes

escolares, os currículos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio, a fim de compreender a relação desses com a história da abolição da escravidão no Brasil e as leituras sobre o papel desempenhado pelo negro na história nacional, o que influencia, diretamente, na constituição da memória histórica dos milhares de jovens que passam pelos espaços escolares todos os anos.

Após realizar o exercício de leitura e diálogo com as pesquisas relacionadas à temática, é necessário antecipar algumas indagações para direcionar leituras, observar práticas e conferir interpretações. Em que medida as políticas públicas para o livro didático influenciam nas perspectivas educacionais? Como pesquisadores dos livros didáticos têm problematizado estes materiais e que relações estabelecem entre os livros e as culturas escolares? Como as linguagens presentes no livro didático registram a presença do negro e quais significados atribuem a este na história nacional? Nessa direção, buscamos divulgar as características e as mudanças sofridas pelos livros didáticos e sua importância para o ensino da história do Brasil.

## 2.1 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: ENTRE O CONTROLE IDEOLÓGICO E O CONTROLE DE QUALIDADE

Segundo o site do ministério da educação<sup>1</sup>, a história das legislações direcionadas ao livro didático se inicia, a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). A concretização ocorre em 1938 com o decreto lei 1006, que estabelece a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual configura a primeira ação efetiva de controle e circulação. Porém, debates sobre o livro didático encontram-se presentes no país desde o período imperial. No início do século XIX, as discussões entre os parlamentares concentravam-se na adaptação dos livros estrangeiros, “insistiam sobre a necessidade de se construir modelos estrangeiros, notadamente franceses e alemães” (BITTENCOURT, 1993, p. 18), pois esses seriam os referenciais de cultura e civilidade. Porém, no final do século XIX, devido às mudanças econômicas e sociais decorrentes do sistema liberal, em que a cidadania política se ampliava para outros setores sociais, surgiram críticas de intelectuais e educadores que objetivavam a produção e distribuição de obras nacionais, pois os livros estariam alheios às particularidades do Brasil.

As propostas de “nacionalização” da literatura escolar correspondem ao

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 9 de julho de 2013.

período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas dos meios de comunicação. As reivindicações de novos grupos sociais, que incluíram a questão educacional, foram parcialmente incorporadas pelos políticos liberais que se revezavam no poder com os conservadores. (BITTENCOURT, 1993, p. 20)

A nacionalização dos manuais didáticos insere-se no contexto de transformações vigentes no século XIX. A pressão dos grupos sociais e a expansão da rede escolar demandavam, por parte dos parlamentares liberais, ações que conduzissem a aspectos diferenciados de formação, em que a preocupação com a identidade nacional se fizesse presente. Os manuais didáticos deveriam ser produzidos com o objetivo de divulgação dos saberes que estivessem de acordo com a ideologia de constituição da Nação.

Neste mesmo contexto de redefinição do processo educacional, a história se configura como disciplina escolar organizada a partir de conteúdos, objetivos e metodologias. Os livros didáticos da disciplina deveriam atender às demandas para a formação da cidadania presente naquele contexto, os “[...] manuais se destacavam pelo tom nacionalista, claramente ideológico, associados, paradoxalmente, ao cientificismo baseado em princípios de rigor e objetividade” (BITTENCOURT, 1993, p. 220). Ou seja, os livros didáticos deveriam ser veículos para conhecimento histórico e responsável por divulgar uma história que exaltasse aspectos de valores e ideologias condizentes com o país que se buscava construir.

Como afirma Pina (2009, p. 27), “O livro didático de história do Brasil cumpriu desde o nascer do Império um papel central na conformação das identidades.” E a identidade brasileira daquele período não se relaciona à diversidade do país. Essa dependia das conjunturas política e econômica, como afirma a mesma autora:

Ser brasileiro significava ser branco e pertencer à cultura europeia. [...] a história do Brasil divulgada [...] via livros didáticos silenciava, em sua maioria, a respeito de índios e negros. (PINA, 2009, p. 27)

Ainda no período imperial, os livros didáticos seriam importantes para organização do ensino, devido à preocupação sobre a história a ser ensinada. No entanto, as propostas de formação da identidade estavam alheias à realidade brasileira, mas condizentes com as ideias de Nação e civilidade importadas do continente europeu.

O advento do regime republicano intensifica discussões e interesses sobre o controle e nacionalização dos manuais didáticos. “Se inicia a constituição de uma identidade nacional sustentada no nacionalismo patriótico, cujo passado nacional precisava ser escrito de forma

homogênea e sem conflitos” (PINA, 2009, p. 27). Período esse de inserção no Brasil de ideais positivistas e evolucionistas que vão fundamentar não apenas as ciências, mas influenciar em questões políticas e sociais, dentre elas, a organização do ensino e produção dos manuais didáticos. Ao pesquisar três manuais de história publicados na primeira fase do período republicano, Pina (2009, p. 163) afirma que a construção da nacionalidade brasileira nessas obras “é marcada pela presença e relação entre raças diferenciadas e hierarquicamente desenvolvidas, mas que caminha para construção conjunta da civilização moderna.” A história do Brasil, descrita nos manuais didáticos, estava incluída na história da civilização europeia e era apresentada sem grandes conflitos, caminhando para igualar-se ao modelo de desenvolvimento europeu, centro do capitalismo mundial naquele período.

A chamada Revolução de 30 do século XX trouxe mudanças significativas para o cenário nacional, entre elas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Com a Reforma de Campos Sales, então Ministro da Educação, “o Estado nacional passa a exercer ação efetiva sobre a educação” (LIBÂNEO et. al., 2012, p. 153). Tal situação conduziu maior centralização e controle sobre o sistema educacional, e conseqüentemente deu origem a políticas públicas específicas para o livro didático.

Entre 1937 e 1945, um golpe liderado por Getúlio Vargas inaugurou o Estado Novo, marcado por uma política centralizadora, em que a educação escolar foi nacionalizada e controlada por ações políticas. A escola seria um espaço fundamental para a propagação de ideais que estivessem de acordo com a ideologia nacionalista.

O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, a “consciência nacional”, a “construção da nacionalidade”, a afirmação do “Estado Nacional”. [...] O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista. (OLIVEIRA et.al., 1984, p. 34)

No contexto do Estado Novo, podemos perceber que as políticas voltadas para o livro atendem tanto ao propósito da construção de uma ideologia da identidade nacional como servem para veicular a legitimação do *status quo*. Assim, quando o Estado redefine o papel da escola, o livro se torna um aporte fundamental para criação de uma nova cultura. Tais artifícios não encerram a dinâmica da escola e do livro, já que as práticas, leituras e “usos” que se fazem dos mesmos são os reveladores de complexas atividades, relações e conflitos.

A legislação de 1938, fruto da gestão do então ministro da educação Gustavo Capanema, acentuou categoricamente o lugar em que os sucessivos governos irão atribuir aos

materiais didáticos, transformando-se em suporte indispensável para a educação formal. Neste contexto, insere-se também a possibilidade de escolha dos livros pelos professores e diretores, desde que estivesse de acordo com as determinações do governo federal. Segundo o artigo 20, do decreto 1.006, de 1938, o uso do livro didático não poderá ser autorizado:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; (BRASIL, 1938)

As preocupações presentes no artigo salientam a ideia sobre o papel da escola enquanto instituição de reprodução da ideologia do Estado, ou seja, os livros didáticos não podem contradizer os ideais vigentes de nacionalidade e patriotismo. São irrefutáveis as perspectivas de produção e distribuição de manuais que exaltavam o sistema político e glorificavam heróis presentes na história nacional, identificando o Brasil como um país homogêneo e sem conflitos. Assim, podemos notar a posição de centralização e controle do Estado Nacional sobre a educação que se buscava construir. Os objetivos para criação do CNLD expressam, claramente, a tentativa de controlar e evitar irregularidades no direcionamento do ensino nas escolas brasileiras.

No período pós-guerra, as mudanças nos manuais escolares foram discutidas tanto no Congresso Nacional como em evento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Genebra, em 1951, que “[...] alertava para revisão dos manuais de história e geografia a fim de eliminar conteúdos com estereótipos e preconceitos sobre diferentes povos” (FILGUEIRAS, 2012, p. 85). A discussão sobre os manuais didáticos estava em pauta como algo que precisava ser examinado e adaptado à conjuntura do pós-guerra, em que deveriam ser evitadas abordagens que estimulassem conflitos e que permitissem um olhar positivo sobre as diversidades culturais presentes no mundo, o que reafirma a importante proporção tomada pelos livros didáticos de história no processo de educação formal.

Com a industrialização, modernização do país e expansão do sistema de ensino, a escola também passa a ser pensada dentro de ideais do liberalismo e, na perspectiva governamental, tanto professores como alunos precisam estar familiarizados com tais discursos. Segundo Pina

(2009),

[...] em 1952, Anísio Teixeira assume a coordenação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e institui Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME), por meio do qual ele encomenda a produção de livros didáticos e manuais para uso dos professores. [...] Imbuído de ideias renovadas no âmbito educacional e científico, Anísio Teixeira tinha como objetivo levar, ao interior do país, manuais didáticos atualizados em relação ao avanço do conhecimento científico. (PINA, 2009, p. 30-31)

As mudanças na educação e expansão da rede de ensino têm como consequência a necessidade de renovação e atualização dos livros didáticos. A perspectiva liberal de Anísio Teixeira o direcionou a reformas educacionais, no sentido que, nos manuais didáticos destinados a estudantes e professores, estejam incorporadas as renovações científicas de acordo com a lógica desenvolvimentista.

Nos anos de 1960, o Brasil vivenciara o retorno de outro governo autoritário com regime comandado pela ditadura militar, no qual o sistema econômico fundamentava-se na articulação de capitais do Estado associados à burguesia nacional e estrangeira que pretendiam realizar um desenvolvimento para o país. Esse período trouxe mudanças para os livros didáticos, por entrar em cena a popularização das editoras, fator significativo na produção e comercialização dos livros didáticos. Segundo Gatti (2005, p. 379), a partir da segunda metade da década de 1960, observa-se “a passagem de uma ação voltada ao controle ideológico para uma de controle de qualidade”<sup>2</sup>. O convênio entre MEC/USAID<sup>3</sup> configura uma perspectiva econômica que atende a interesses de editoras e direciona investimentos na aquisição de materiais didáticos a fim de estimular a indústria editorial. Os estudos realizados por Décio Gatti indicam que uma nova face da produção didática se revela no contexto da década de 1960. O livro didático foi tanto um suporte político e cultural como uma mercadoria cada vez mais lucrativa para o mercado editorial nacional.

No decorrer das décadas de 1960 e 1970, instituiu-se a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), que, a partir das mudanças do perfil dos manuais didáticos, tem a responsabilidade de “Incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a educação, o aprimoramento e a

<sup>2</sup>Apesar da questão econômica configurar a discussão proposta neste momento, seria ingênuo acreditar que as questões político-ideológicas no contexto da ditadura militar foram negligenciadas. Se atualmente as editoras obedecem as determinações governamentais naquele contexto não seria diferente.

<sup>3</sup>Convênios assinados entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) nos anos 1964-1968 que segundo Romanelli “incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais.” (2010, p. 217)

distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.” (BRASIL, 1966)

O COLTED marca o período de transição das produções didáticas no contexto da ditadura militar e aliança MEC/USAID. Essa comissão passa a ter poderes na produção, aquisição e distribuição de materiais didáticos, dado importante para o crescimento das editoras no país. Para Gatti (2005), esse período foi basilar para o delineamento da política, produção e distribuição dos livros didáticos que perdura na atualidade, porque tais mudanças vieram ancoradas no processo de democratização do ensino que:

[...] no caso brasileiro ganhou contornos de massificação, permitiu o ingresso no ambiente escolar de novos personagens, oriundos da classe operária. [...] Neste processo, ocorreram mudanças na escola e na sociedade brasileira, que se expressam também na lógica de produção dos textos escolares, que de manuais pouco utilizados passaram a ser livros didáticos, com um papel central no universo escolar e nos planos dos governantes [...]. Se antes os textos escolares podiam ser escritos com um vocabulário próximo do acadêmico, eles foram sendo adaptados às necessidades do leitor. (GATTI, 2005, p. 382)

Seguindo as reflexões do autor, podemos depreender que esse período foi marcante no processo de transformação dos livros didáticos, pois se intensifica a ação do mercado sobre a produção didática. O aumento na distribuição dos livros didáticos, aliado ao novo público presente nas escolas, redefine sua função para o ensino.

A década de 1960 caracteriza o período de transição na educação brasileira. A busca da educação por setores populares não apenas pressionou a expansão e popularização das escolas públicas como também permitiu ao livro didático assumir papel significativo nas relações escolares, seja enquanto suporte de saberes a ser ensinado ou de ideologias a serem propagadas. Além disso, as mudanças no vocabulário e adequação ao público que se destinava tornou o livro escolar a principal referência de leitura e de método de aprendizagem.

No contexto do fim do acordo MEC/USAID, em 1976, o COLTED foi extinto e a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) ficou responsável pela implementação do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM), Programa do livro Didático – Ensino Superior (PLIDES), Programa do livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM), com funções de coedição e adequação de conteúdos dos livros didáticos aos diferentes segmentos de ensino, além de distribuição dos livros didáticos de primeiro e segundo graus.

No início da década de 1980, segundo Oliveira [et.al.] (1988), devido às críticas sobre a

centralização da política e problemas na distribuição dos livros, o FENAME é extinto, e o PLIDEF fica sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Aluno (FAE), que põe fim à coedição. Neste contexto, os livros didáticos passaram a ser comprados e distribuídos pelas editoras participantes do programa.

Em 1985, foi criado o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo informações do site do ministério de educação e cultura, o PNLD apresentou diversas mudanças, relacionadas ao processo de escolha, utilização, expansão da oferta e controle da produção de livros pelo FAE, como:

Indicação do livro didático pelos professores;  
 Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;  
 Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;  
 Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 1985)

Este período é caracterizado pelo processo de redemocratização do Brasil. A criação do programa, em âmbito nacional, traz, dentre seus objetivos, a universalização do ensino primário, quando propõe a expansão da oferta de ensino em rede pública e comunitária, a valorização do magistério, a partir da possibilidade de indicação dos livros didáticos pelos professores, como também a assistência ao estudante com a compra dos livros didáticos financiada pelo FAE.

A partir deste momento, o PNLD se desenvolve no sentido de organização e distribuição dos livros didáticos, seguindo as recomendações do MEC/FAE a fim de garantir “escolha do livro pelos professores”.

Em 1996, foram construídos e disponibilizados Guias de livros didáticos, que deveriam ser utilizados pelos professores nas escolas para avaliar tanto os conteúdos e as metodologias científicas de cada disciplina como as possibilidades de utilização dos livros nas atividades de ensino. Além deste procedimento, o MEC fornecia uma lista dos livros que poderiam ser escolhidos entre os professores. Assim, duas questões são relevantes para análise: a primeira, concernente ao processo de avaliação realizado em âmbito federal por um corpo docente presente nas universidades; e a segunda, sobre o papel do professor na escolha dos livros já pré-estabelecidos.

O processo de avaliação e distribuição dos livros se ampliou gradativamente.

Inicialmente, com os livros do ensino fundamental I, e, em anos posteriores, foram acrescentados os outros segmentos e disciplinas. Em 2008, houve a avaliação dos manuais didáticos dirigidos ao ensino médio. No presente texto, são analisados os Guias dos livros didáticos de História publicados em 2008 e 2012, e, mais especificamente, os livros didáticos presentes e utilizados nas três escolas pesquisadas na cidade do Salvador, nos quais vamos destacar, sistematizar e analisar representações referentes à Abolição da Escravidão no Brasil.

### **2.1.1 Guias dos livros didáticos de História: limites entre avaliação dos livros didáticos e autonomia docente**

A política destinada à produção do livro didático tem sido conduzida por determinações do MEC que têm exigido mudanças nas publicações. Como o governo federal tornou-se o maior consumidor de materiais didáticos, as editoras se preocupam em seguir as orientações, sobre o risco de suas obras serem rejeitadas.

Depreendemos de leituras cuidadosas que os guias são elaborados por um corpo de coordenadores e professores universitários. Apesar do empenho intelectual e político, questionamos as mediações que historiadores e técnicos fazem para aproximar o material didático das linguagens e da diversidade cultural de estudantes e professores da educação básica. Por que profissionais, que apesar de suas significativas contribuições para o ensino e a construção da história, mas que não vivenciam o cotidiano das diferenças regionais e culturais presentes no interior das escolas públicas são os principais responsáveis pela avaliação de livros que são utilizados no espaço escolar? Talvez, essa mediação seja resquício de uma prática que se baliza pela noção “nós produzimos cultura para eles consumirem”, inserida em uma concepção de livro didático como um constructo da cultura letrada que deve ser utilizado enquanto única referência para conhecimento de professores e alunos, além da visão histórica de inabilidade do professor frente à ação educativa, por deficiência na formação e processo de desqualificação da profissão docente.

Sobre a deficiência de formação, na cidade do Salvador, universo da pesquisa, atualmente, o ingresso ao ensino público deve vir precedido de curso superior e aprovação em concurso público. No caso no ensino médio, já em 2002, dados apontavam os professores com menor qualificação sendo minoria na região nordeste, como na tabela abaixo:

**Tabela 1 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação – Brasil e regiões – 1991-2002**

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	0,4	6,8	9,4	8,5	74,9
	1996	0,3	6,9	6,4	12,1	74,3
	2002	0,1	5,2	5,4	10,3	79,0
Norte	1991	0,4	11,2	16,9	7,2	64,3
	1996	0,4	13,0	7,2	16,2	63,2
	2002	0,0	9,9	5,6	14,9	69,6
Nordeste	1991	0,8	18,8	13,0	7,8	59,7
	1996	0,6	16,6	7,8	13,9	61,0
	2002	0,1	12,2	7,7	13,3	66,7
Sudeste	1991	0,3	2,2	8,0	8,8	80,8
	1996	0,2	2,8	5,4	11,7	80,0
	2002	0,0	1,2	3,5	8,3	87,0
Sul	1991	0,2	2,7	6,8	8,3	82,0
	1996	0,3	2,6	6,1	10,0	80,9
	2002	0,1	2,2	5,9	10,7	81,0
Centro-Oeste	1991	0,5	12,0	10,4	9,5	67,6
	1996	0,3	10,9	9,4	11,7	67,7
	2002	0,1	11,5	9,1	9,2	70,1

Fonte: MEC/Inep.

Fonte: Estatísticas dos Professores no Brasil. Disponível em: <[http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas\\_professores\\_INEP\\_2003.pdf](http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

A formação dos professores da educação básica mostra-se relevante no processo de atualização de abordagem dos conteúdos e domínio de saberes necessários para o processo educacional. O ingresso ao ensino público, através de concurso, demonstra a qualificação destes profissionais. Por conseguinte, entre os professores pesquisados, todos têm formação superior e cursos de especialização, incentivados pelo plano de carreira do magistério estadual da Bahia, que fornece gratificações pelos avanços em termos de formação continuada. Na tabela apresentada acima, fica evidente o desenvolvimento do processo de formação, já que, entre os anos de 1991 e 2002, houve um acréscimo de 7% entre os licenciados e diminuição dos profissionais com curso de magistério ou sem licenciatura, mudanças que refletem o processo de transformação na qualificação dos quadros docentes.

Se direcionarmos a deficiência a partir da desqualificação dos cursos de licenciatura que tem como consequência a carência de seus profissionais, seria necessário repensar a própria universidade e seus programas de formação de professores, além de colocar em prática de forma sistemática programas de formação continuada.

Nesta direção um questionamento ainda persiste: por que a participação dos professores da Educação básica aparece de forma tímida e desprivilegiada nos processos de avaliação e construção de documentos oficiais para educação, já que estes vivenciam cotidianamente a

escola contemporânea em que novas demandas entram em conflito com estruturas antigas e ações políticas que se encerram e recomeçam a cada governo?

Apesar de a legislação destacar o papel do professor no processo de escolha dos livros desde 1938, era uma alternativa sempre intermediada pelo governo. Na atualidade, a escolha ocorre a partir de uma lista pré-estabelecida pelo MEC e resenhas publicadas nos Guias dos Livros Didáticos. No entanto, durante a pesquisa de campo, ficou evidente a ostensiva ação das editoras nas escolas, que se torna o elemento mais significativo e, por vezes, único para escolha, porque os permitem manusear o material e esboçar suas próprias conclusões. As ações diretas com os representantes das editoras revelam que os professores estabelecem estratégias próprias nas suas práticas educativas.

No exame dos guias referentes à disciplina História, publicados nos anos de 2008 e 2012, elencaremos algumas questões relativas aos métodos de avaliação e concepções de ensino da História.

Os dois manuais iniciam suas abordagens, apontando tanto a função do professor no processo de escolha como sua responsabilidade na construção de uma educação que esteja de acordo com as demandas que vivenciam. Em 2008, indicam que “[...] a avaliação das obras didáticas baseia-se na premissa de que a obra deve auxiliar aos professores na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica” (BRASIL 2008, p. 11). Os autores pretendem, através de critérios estabelecidos, a partir da legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, PCN e resenhas, apresentar como cada obra expõe suas metodologias e conteúdos, a fim de que os professores tenham liberdade para escolher aquele que mais se aproxima das suas perspectivas pedagógicas e historiográficas.

Em 2012, os autores afirmam que os guias foram produzidos com objetivo de analisar as obras aprovadas a fim de “[...] oferecer elementos para que você (professor) possa verificar a adequação, ou não da sua proposta didático-pedagógica para sua realidade escolar” (BRASIL, 2012, p. 7). Este trecho expõe que os elementos presentes no guia, que direcionam as decisões dos professores, têm o objetivo não apenas de auxiliar na escolha de um livro didático condizente com as práticas pedagógicas da escola e dos professores, mas que o mesmo deve se adequar a elas.

Nesse contexto, surge mais uma indagação: Se os professores observarem que não existe livro didático de acordo com suas práticas, quais as outras possibilidades para escolha? No Guia do Livro Didático, não são expostas essas possibilidades. Assim, compreendemos que o guia de 2008 propõe a visão do livro como suporte auxiliar, enquanto o segundo, de 2012, acredita que, dentre as obras selecionadas, existe alguma que deva se adequar a sua

proposta. Esta perspectiva equivale à política neoliberal que, desde a década de 90, atribui ao livro um papel central no processo de aprendizagem e desobriga o governo a se dedicar a questões mais relevantes como o processo de formação continuada. Afirma Monteiro:

Criando uma falsa oposição entre currículo prescrito e currículo em ação, ou pré-ativo e interativo, orientações emanadas do Banco Mundial na década de 1990, por exemplo, [...] aconselhavam melhorar os textos escolares, já que neles é que se condensam os conteúdos e se orientam as atividades que guiam tanto os alunos quanto os professores. [...] Ao afirmar a importância e a eficácia dos manuais escolares na promoção das melhorias no ensino/aprendizagem [...] essas propostas desconsideram a importância dos processos de formação inicial e continuada que têm por base uma crença e uma aposta no processo de desenvolvimento e valorização profissional dos docentes. (MONTEIRO, 2009, p.179/180)

Os livros são apresentados como objeto central do processo de ensino/aprendizagem, mas tal procedimento desconsidera mais uma vez a autonomia do professor frente sua atividade profissional, delegando ao livro o papel de agente fundamental para aquisição de saberes escolares. Como afirma Monteiro (2009), a centralidade dada ao livro didático desconsidera a necessidade de formação continuada, atribuindo a melhoria dos livros a resolução dos problemas do ensino e as demandas dos espaços escolares.

O livro deve ser usado como um suporte de aprendizagem que, a partir da ação dos professores e outros instrumentos pedagógicos, desenvolvem propostas de acordo com as concepções dos docentes e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. No Guia de 2012,

[...] a escolha dos livros didáticos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos aos alunos das escolas públicas é de responsabilidade dos professores e das instituições escolares, constitui um dos pilares do PNLD, pois garante o “respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e à ‘autonomia pedagógica’” dos estabelecimentos de ensino. [...] O trabalho realizado até aqui terá alcançado seus objetivos se vocês, professor, professora, encontrarem neste Guia elementos que colaborem para a seleção da obra de história que será solicitada por sua escola, processo indissociável da reflexão sobre os desafios da educação escolar no ensino médio e, especialmente, do ensino de história (BRASIL, 2012, p. 8)

Ressalta a responsabilidade dos professores e instituições escolares na escolha dos livros, por acreditar no “pluralismo de ideias” e “autonomia pedagógica”. Acreditamos, no entanto, que este pluralismo de ideias e autonomia são limitados por ausência dos professores no processo de seleção das dezenove obras presentes no Guia, além da crença que são os

professores que vão dar legitimidade a um material no qual tiveram uma tímida participação na elaboração. O desafio da educação e do ensino médio, neste contexto, protagonizado pelos professores, é justamente encontrar meios de associar perspectivas de análise que podem ser absolutamente contrariadas de ideias frente à realidade escolar.

Porém, esses encaminhamentos não são inocentes e demonstram as pretensões do Plano Nacional dos Livros Didáticos do Ensino Médio (PNLEM), definindo o lugar do livro didático no novo plano de ensino. As afirmações oferecem elementos para questionarmos o direcionamento que a produção didática tem tomado nos últimos anos, pois o guia de 2008, diferente do guia de 2012, traz uma perspectiva em que o livro didático é um suporte importante, no entanto, não se sobrepõe à prática pedagógica e à realidade escolar.

Não podemos esquecer que, para além da questão pedagógica, existe uma indústria editorial e o considerável aumento de investimentos em livros didáticos traduzidos como aplicação de capitais na educação. Questões fundamentais para o desenvolvimento da educação como estruturas físicas, acesso a tecnologias e formação continuada são por vezes conduzidos em segundo plano. Contudo, o MEC não desconhece a situação, pois, em documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) sobre o desempenho dos professores, afirma:

Entre os fatores determinantes para o bom desempenho da função docente, pode-se destacar a infraestrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, o tipo de gestão escolar, o projeto pedagógico. (BRASIL, 2003, p. 43)

Fica explícito que o INEP, órgão do ministério da educação, reconhece os instrumentos necessários para melhoria da função da atividade docente, suportes físicos, pedagógicos e relações políticas. No entanto, grandes remessas de investimentos se concentram na compra e distribuição de livros didáticos, como apresenta a tabela seguinte, referente ao ensino médio:

**Tabela 2 – Valores gastos na aquisição dos livros didáticos entre 2004-2012**

**Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**  
Ensino Médio

Ano de aquisição	Ano do PNLEM (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Livros	Investimento*	Atendimento
2004	PNLEM 2005	1.304.477	5.392	2.705.048	47.273.737,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos do 1º ano - Norte e Nordeste
2005	PNLEM 2006	7.012.619	13.253	12.581.620	143.834.244,00	Livros de Português e Matemática para todos os alunos dos 3 anos, em todo o país.
2006	PNLEM 2007	6.896.659	15.570	9.175.439	124.275.397,18	Livros de Biologia para todos os alunos e reposição dos livros de Português e Matemática nos 3 anos.
2007	PNLEM 2008	7.141.943	15.273	18.248.846	221.540.849,41	Livros de História e Química para todos os alunos e reposição dos livros de Português, Matemática e Biologia nos 3 anos
2008	PNLEM 2009	7.249.774	17.276	43.108.350	504.675.101,27	Livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia para todos os alunos e reposição dos livros de História e Química nos 3 anos.
2009	PNLD EM 2010	7.630.803	17.830	11.189.592	137.563.421,71	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, história, química, física e geografia.
2010	PNLD EM 2011	7.669.604	17.658	17.025.196	184.801.877,52	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, história, química, física e geografia.
2011	PNLD EM 2012	7.981.590	18.862	79.565.006	720.629.200,00	Livros de Português, Matemática, Biologia, Física, História, Geografia, Química, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.
2012	PNLD ENSINO MÉDIO + EJA 2013	8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Reposição dos livros nos 3 anos. Componentes curriculares: português, matemática, biologia, física, história, geografia, química, inglês, espanhol, filosofia e sociologia.

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

Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

A tabela acima mostra que, entre o ano de 2004 e 2012, o investimento em livros didáticos do ensino médio partiu de quarenta e sete milhões de reais para trezentos e sessenta milhões de reais, um aumento de mais de trezentos milhões em oito anos. Nos anos em que os livros são substituídos nas escolas por edições renovadas, no caso, 2008 e 2011, partiu de pouco mais de quinhentos milhões para mais de setecentos milhões, aumento de mais de duzentos milhões de reais em quatro anos. Devido ao acréscimo considerável na produção, veiculação e distribuição para professores e alunos, o livro didático passa a ser cada vez mais suporte central nas práticas escolares, pelo menos essa parece ser a expectativa dos órgãos governamentais.

Outra abordagem que merece consideração são os critérios de avaliação. O guia de 2008 traz direcionamentos de cunho pedagógico e critérios eliminatórios e de qualificação. Os eliminatórios são “correção e adequação conceituais e correção das informações básicas”, ou seja, trazer conceitos que estejam de acordo com o desenvolvimento das ciências, no caso

ciências humanas e ciências da educação. Nesta perspectiva, vale ressaltar a presença do conceito de “transposição didática”, questionado em pesquisas nas quais são analisadas a história das disciplinas escolares e a constituição de culturas escolares, questão que será discutida na próxima seção desta parte; “coerência pertinência metodológica”, que os conteúdos e metodologias estejam explícitos e sejam desenvolvidos de acordo com as propostas declaradas; “preceitos éticos”, consideração à diversidade humana e o exercício da cidadania. Enquanto o critério de qualificação destaca “a construção de uma sociedade cidadã”, valorizando questões de sexo, gênero, raça e classe social; linguagem gramatical correta; aspectos relevantes no livro do professor como estrutura da obra, formulações claras, atividades complementares e aspectos gráficos.

O guia de 2012 traz uma preocupação maior em relação ao sentido da história, os critérios de avaliação são eliminatórios e classificatórios. Entre os eliminatórios, são preservados os critérios presentes na edição anterior, com alguns desdobramentos sobre opções metodológicas e coerências conceituais, com o acréscimo do “respeito à legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio”. Os critérios classificatórios são explicitados na tabela abaixo, nos quais os livros que apresentam maior adequação são mais bem avaliados. A partir do trabalho de campo, foi identificado que estes dados são significativos para a escolha do livro entre alguns professores.

**Quadro1 – Avaliação das coleções de História – PNLD 2012**

Código	Coleção	Manual Professor	Met. da História	Met. ensino-aprend.	Cidadania	História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas	Projeto editorial
25024COL06	A ESCRITA DA HISTÓRIA						
25188COL06	CAMINHOS DO HOMEM						
25047COL06	CONEXÕES COM A HISTÓRIA						
25061COL06	ESTUDOS DE HISTÓRIA						
25094COL06	HISTÓRIA						
25022COL06	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO						
25097COL06	HISTÓRIA EM DEBATE						
25098COL06	HISTÓRIA EM FOCO						
25099COL06	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						
25100COL06	HISTÓRIA GERAL E BRASIL						
25101COL06	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL						
25102COL06	HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL						
25104COL06	HISTÓRIA SEMPRE PRESENTE						
25105COL06	HISTÓRIA TEXTO E CONTEXTO						
25077COL06	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE						
25129COL06	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA						
25132COL06	NOVO OLHAR – HISTÓRIA						
25140COL06	POR DENTRO DA HISTÓRIA						
25171COL06	SER PROTAGONISTA						

Legenda (-) (+)

Fonte: Guia dos livros Didáticos de História 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Esta tabela traz a classificação das obras segundo os seguintes critérios, Manual do Professor, Metodologia da História, Metodologia de Ensino-aprendizagem, Cidadania, História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas e Projeto Editorial. Observamos, neste caso, a construção de um *ranking* em que se destacam os livros que estão de acordo com as prerrogativas e leituras dos elaboradores do Guia. Interessa na presente pesquisa, atentar sobre a Metodologia da História, quando permite verificar os caminhos historiográficos propostos pelos autores; História da África, dos afrodescendentes e indígenas, a fim de analisar a presença do negro na abolição da escravatura, de que forma são representados e a cidadania,

por entender que o processo abolicionista foi o primeiro passo para a legalização desta entre os negros na história do Brasil, principalmente, por acreditar que o processo da abolição da escravidão representa a conquista de espaços e direitos da população negra, que mesmo em situação de liberdade obtinha opções diferenciadas de cidadania.

Como observamos acima, a tabela identifica como melhor resultado os livros que apresentam a tonalidade mais escura sobre cada critério. No geral, o livro “História em Movimento” tem o melhor desempenho, destacando-se no ponto sobre História da África, afrodescendentes e indígenas. Sobre a cidadania, destaca 11 obras com avaliação adequada, sendo que apenas 2 representam melhor desempenho. Sobre a Metodologia da História, 8 obras são bem avaliadas, ou seja, apresentam-se de acordo com as novas perspectivas historiográficas.

Mesmo com o destaque na tabela de obras que fazem referência à História da África, afrodescendentes e indígenas, e o documento salientar a preocupação com as legislações educacionais, mais especificadamente, as leis 10.639/03 e 11.645/08, admite que os livros didáticos, em sua maioria, ainda não as contemplam.

A discussão sobre as relações étnico-raciais, o preconceito, a discriminação racial e a violência correlata encontram-se associada, de forma recorrente, a abordagem de temas que dão visibilidade aos africanos, afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos [...] no âmbito da produção acadêmica já foram abandonadas visões historiográficas que ignoram a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira e que explicavam a formação da nossa nacionalidade pela “síntese das três raças: brancos, negros e indígenas”. Abordagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamentos estereotipados dos povos afrodescendentes e indígenas já não estão presentes também na produção didática. Na mesma medida, vêm sendo superadas perspectivas simplificadoras, que apresentam esses grupos sociais na condição de vítimas da história dos brancos ou, ainda, como entidades genéricas, cujas particularidades de origem, de língua, de religiosidade, dentre outras, não são reconhecidas. (BRASIL, 2012, p. 20-21)

Segundo o guia dos livros didáticos, as abordagens neles presentes encontram-se em processo de adaptação às novas perspectivas de análise, as limitações e lacunas podem ser consequências das perspectivas historiográficas, ainda em processo de adaptação às produções didáticas. Os autores admitem a ausência de visões estereotipadas e preconceituosas, questão que será observada no conteúdo das obras aqui analisadas, a fim de verificar o processo de mudanças entre a tradição da literatura didática, voltadas para o ensino de história pela macro análise eurocêntrica e distante das relações socioculturais entre os sujeitos históricos e as novas abordagens historiográficas que visibilizam as relações cotidianas e micro analíticas.

Além disso, verificaremos nos conteúdos dos livros as representações sobre os negros no processo de Abolição da Escravidão.

Por outro lado, a avaliação por classificação conduz a preferência por títulos e autores, o que pode influenciar na decisão do grupo de docentes presentes nas unidades escolares, como foi o caso de uma das escolas pesquisadas. Assim, talvez, como forma de justificar as lacunas e simplificações presentes nas obras avaliadas e aprovadas, os autores dos guias afirmam:

[...] poucas coleções enfrentam o desafio de discutir as especificidades do ensino de história nesse nível de escolaridade (ensino médio), na interface com a análise das experiências vivenciadas pelos jovens e da sociedade contemporânea (BRASIL, 2012, p. 22)

Acreditamos que essa afirmativa justifica as limitações referentes a algumas abordagens importantes para a compreensão da história, além da necessidade de adequação dos livros didáticos às realidades escolares. Os guias apontam para a necessidade de reavaliação dos currículos e revisão dos marcos históricos tradicionais, ainda centrados na Europa, a fim de adequar a cultura escolar a uma cultura histórica em que os sujeitos escolares se percebam enquanto agentes de seu tempo e lugar, e evitar que os conhecimentos históricos pareçam abstratos e distantes da realidade. No entanto, por ser um suporte complexo, o livro didático carrega diversas e divergentes perspectivas de produção e uso. Como afirma Bittencourt (2009, p. 302), o livro didático é um “objeto cultural de difícil definição, [...] que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”, ou seja, a complexidade deste material compõe-se a partir de expectativas diversas e diferenciadas que podem não estar direcionadas aos mesmos objetivos.

Portanto, nessa primeira seção, pudemos perceber as transformações e permanências sofridas nas políticas destinadas ao livro didático, que nasce como um suporte para construção de uma educação de acordo com ideais de nação e que torna-se cada vez mais elemento articulador entre políticas públicas, professor e mercado editorial. Além disso, compreendemos como as mudanças nas conjunturas políticas, econômicas e sociais influenciam diretamente na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos. Enquanto objeto de pesquisa, o livro didático tem o papel fundamental nas metodologias de ensino, concepções de história e práticas pedagógicas de professores – seu uso como suporte de leitura e construtor para currículos revela sua representação na organização dos espaços escolares.

## 2.2 LEITURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

O livro didático, no contexto da História da Educação, apresenta-se como suporte que articula relações sociais, saberes, poderes e concepções ideológicas. Está inserido em políticas governamentais e econômicas voltadas ou não para a educação. Mas, pode ao mesmo tempo ser objeto de análise tanto de aspectos culturais como a história da leitura na escola. Segundo Chartier (1999, p. 23-27), o mundo ocidental passou por alguns períodos de revoluções da leitura. A primeira, entre os séculos XII e XIII, está relacionada ao “[...] processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura coletiva [...] para uma leitura visual, puramente silenciosa”. A segunda, já no século XVIII, associada ao crescimento na produção do livro, “[...] a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições, que tornaram possível ler livros e periódicos sem ter que comprá-los.” (IBDEM).

A primeira mudança nos hábitos de leitura caracteriza o período de individualização dos sujeitos e da relação com os livros. Já a mudança intermediada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação escritos, possibilita diversificar as formas e objetos de leitura, o que dinamiza novamente os hábitos de leitura e redefine o papel da cultura escrita.

No século XIX, o surgimento de novos leitores como mulheres, crianças e trabalhadores, a industrialização e, principalmente, “[...] as disciplinas escolares, impostas em todo lugar, tenderam a definir uma norma única, controlada e codificada de leitura legítima” (CHARTIER, 1999, p. 23-27). A industrialização e o uso da literatura nos espaços escolares estabelecem direcionamentos e códigos nos hábitos de leitura. A leitura na escola, a alfabetização e construção de saberes a partir do escrito possibilitam novas relações de poder, pois o domínio da leitura torna-se referencial de conhecimento e cultura. A expansão do capitalismo, fundamental neste contexto, legitima o escrito enquanto referência de desenvolvimento e civilidade. E, por fim, a “transmissão eletrônica” que, segundo Chartier (1999, p.27), “redefine também a natureza material dos trabalhos, ao suprimir a relação imediata e visível que existe entre o objeto impresso e o texto ou textos que contém”. Com o avanço da tecnologia, o texto impresso, aos poucos, vai sendo substituído por suportes eletrônicos, que permitem maior velocidade na comunicação e novas interações entre o escritor e o leitor.

A partir de pesquisas desenvolvidas sobre o livro didático, apresentaremos, nesta seção, os conceitos atribuídos ao termo didático, à relação destes com as disciplinas escolares e, por fim, seu papel na constituição de currículos e culturas escolares.

Sobre os conceitos atribuídos ao livro didático, para Richaudeau (1979, p. 5 *apud* OLIVEIRA, 1984, p.11), “[...] o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado e adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. O livro didático apresenta, na sua estrutura, a relação entre ensino e aprendizagem, conteúdos e metodologias destinados ao processo de educação formal. As leituras e usos, que delas se podem fazer, passam por outras dimensões que vão além do pedagógico, o que torna o livro didático um objeto de análise complexo que sofre variações de acordo com a conjuntura e os sujeitos estudados. Seguimos com a análise de Batista (1999), que afirma:

A conceituação de livros didáticos não traz, à primeira vista, muitos problemas. [...] Seria, afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. [...] Com efeito, o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro. (BATISTA, 1999, p. 534-535)

Este autor amplia o conceito quando afirma da existência de diversos suportes que estão para além do impresso e escrito. Sua função na escola, que a primeira vista parece simples, adota outros contornos quando analisados em diferentes dimensões, que os consideram como suporte não apenas de aprendizagem como também de ideologias e metodologias. A presente pesquisa concentra-se nos livros didáticos de história do ensino médio, utilizados em escolas estaduais da cidade do Salvador.

A função dos livros didáticos atende a interesses inseridos tanto na sua produção, passando pela distribuição e uso. Segundo Kazumi Munakata (1999):

O livro didático está envolvido em tantas práticas diversificadas, da condução de leitura realizada pelos professores, leitura e audição dos alunos, anotações e desenvolvimento de atividades, as releituras de partes dos livros, que este material adquire a expressão não apenas de leitura, como também de uso. (MUNAKATA, 1999, p. 578-579)

Segundo Munakata, o livro didático não atende apenas à ideia de leitura como uso, quando da relação entre professores e alunos, na leitura de trechos, onde seções e boxes podem trazer discussões e perspectivas de análise; a realização de atividades propostas como exercícios; leitura de outros livros, atividade extraclasse e indicação de filmes. O livro didático propõe direções para práticas pedagógicas.

Segundo Bittencourt (2009, p. 301-302), o livro didático apresenta “múltiplas facetas

[...] mercadoria, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos, além de um veículo de sistema de valores”. Sendo assim, remetem a interesses e concepções de cultura, educação e sociedade. Estes aspectos são relevantes, porque pretendemos destacar os saberes escolares e sistemas de valores constituídos em diferentes contextos no interior das escolas da cidade do Salvador, a fim de compreender como os saberes que se acreditam fundamentais para a educação básica no início do século XXI, estão presentes nas percepções, práticas e leituras desenvolvidas pelos professores do ensino médio de História.

No caso da disciplina História, especialmente, no que se refere às abordagens sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, objeto desta dissertação, os aspectos relacionados às práticas docentes são relevantes, porque permitem verificar que culturas históricas vêm sendo construídas sobre o processo abolicionista brasileiro. Esta abordagem traz o livro didático como centro e objeto de análise, e também o professor enquanto mediador da relação entre representações publicadas pelos livros e as práticas de leitura e ensino.

O professor, intermediador do processo de aprendizagem, apresenta-se como sujeito que analisa saberes necessários aos estudantes, logo os direciona a entender parte das relações que se estabelece entre sociedade e escola. Nessa perspectiva, a função das disciplinas escolares concentra-se na propagação ou construção de saberes que deveriam ser significativos para o espaço escolar.

As disciplinas escolares podem ser vistas como elemento de transposição dos conhecimentos científicos, ou como construtoras de novos saberes, próprios das realidades escolares. Segundo Andre Chervel (1990),

O estudo das disciplinas escolares põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar [...] Por que o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui, é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 6)

Chervel reconhece a desvalorização do sistema escolar e a função das disciplinas, que, além de contribuir com saberes importantes para formação dos sujeitos, também se constituem a partir de demandas exigidas nos espaços escolares. As disciplinas escolares, em sua relação com o processo de ensino, possibilitam a construção de saberes que demandam de conjunturas diversas. Um mesmo conteúdo pode representar diferentes significados,

diretamente associados à recepção e relevância para professores e estudantes, o que dinamiza as disciplinas para o contexto escolar. Se por um lado, no caso da história, se constrói perspectivas de indivíduos e sociedade, por outro, estes conhecimentos extrapolam os muros da escola e se relacionam com as práticas diárias destes indivíduos.

### **2.2.1 Sobre as Disciplinas Escolares e o Currículo**

As discussões sobre as disciplinas escolares suscitam elementos para o campo de análise do presente trabalho – a cultura escolar. Segundo Gonçalves e Faria Filho:

[...] há por parte dos pesquisadores, uma tendência direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32)

O interior das instituições escolares apresenta uma série de variáveis que em conjunto produz uma cultura que lhe é própria, não somente os currículos, métodos e pedagogias, como também a perspectiva de sociedade e educação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e responsáveis). Segundo Dominique Julia (2001),

É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher essa lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através de grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história da renovação da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p. 13)

A transmissão e a incorporação dos saberes escolares não ocorrem de forma tranquila e direta, mas permeada de tensões e conflitos, por isso, observar o interior das instituições, que apesar de aspectos comuns, apresentam situações que lhe são peculiares, podem revelar não apenas as finalidades de quem as organiza, mas também as expectativas de quem as recebe. No caso da disciplina História, esse aspecto é importante porque possibilita verificar que concepções de culturas e de histórias sobre os negros são construídas no estudo do processo

aboliconista brasileiro. Essas abordagens problematizam tanto o livro didático, objeto de produção de conteúdos, como o professor, sujeito da relação de ensino-aprendizagem e mediador dos conhecimentos construídos na formação e em práticas docentes. Os estudos das leituras e práticas que buscamos investigar relacionam-se à construção da imagem e do lugar do negro na história, a partir do processo de abolição da escravidão no Brasil.

A esse respeito é importante considerar a recente política educacional do país sobre a diversidade étnico-racial, que tem contribuído para o mercado editorial produzir novas publicações que oferecem visibilidade a sujeitos que, há poucas décadas, estavam inseridos de forma tímida na escrita da História e excluídos dos processos de análises. Essa constatação entra em conflito com as tensões verificadas na dinâmica escolar, permeadas por tradições cristalizadas nas práticas e currículos que se empenham em negar as diferenças. Os livros didáticos ainda não apresentam a participação do negro em determinadas conjunturas históricas como centrais para suas abordagens. A partir da pesquisa de campo foi possível observar duas posturas dicotômicas entre os professores: a utilização de recursos e conhecimentos outros para a construção deste novo olhar; ou o uso dos conhecimentos presentes nos livros. A diferença de posição depende do processo de formação docente e sua própria perspectiva de identidade étnica e profissional.

Dentre outros motivos, que vão desde a desvalorização da profissão docente a problemas de infraestrutura das instituições, a tímida participação dos docentes da educação básica na elaboração de documentos importantes para a formação escolar, como PCNs e Guia dos Livros Didáticos, também se apresenta como fator que desencadeia tensões na recepção das políticas educacionais nos espaços escolares, caracterizando desconhecimento, desinteresse ou discordâncias não discutidas sobre as prerrogativas publicadas nestes documentos.

Assim, verificamos a ausência de discussão desses documentos no interior dos espaços escolares, seja pela falta de interesse dos professores e coordenadores, o restrito tempo pedagógico ou outras demandas, seja pela falta de estrutura física, material pedagógico e recursos humanos para por em prática um tipo de educação que se aproxime das propostas presentes nos textos normativos.

O diálogo entre conteúdos de cada disciplina e a conjuntura social brasileira e baiana, por exemplo, são necessárias para a compreensão das relações étnico-raciais, porém a História, enquanto disciplina escolar, pode, por vezes, se afastar das demandas sociais. A inserção de pesquisas que analisam sujeitos históricos e seu cotidiano nas unidades escolares ocorre via produções didáticas ou através de práticas pedagógicas. Neste trabalho,

verificaremos se entre os livros didáticos e professores pesquisados tais perspectivas têm se tornado possíveis, ou a história ensinada apresenta uma abordagem macroanalítica, abstrata e desvinculada da realidade. O conceito de cultura escolar se contrapõe à proposta de transposição didática<sup>4</sup>, pois apresenta a escola não como um mero depositário de conhecimentos científicos, mas propõe a aproximação entre cultura histórica e cultura escolar.

[...] a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para sua práxis vital, ao mesmo tempo, que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo [...]. Esses referenciais permitem a construção de um diálogo específico entre cultura histórica e os elementos da cultura escolar, pertinentes ao ensino de história, representados pelos “textos visíveis”. (SCHIMIDT, 2012, p. 93-94)

Assim, a escola pode ser concebida como um espaço onde não apenas se conhece a história, mas a constrói nas diversidades e mudanças que são fruto de ações dos sujeitos. A memória histórica dos grupos sociais presente no processo de escolarização relaciona-se, diretamente, aos saberes que se desenvolveram internamente, nas disciplinas escolares e em outros espaços e atividades de socialização.

No universo de professores, livros didáticos e escolas pesquisadas nesse trabalho, a análise sobre o contexto do processo abolicionista brasileiro apresenta-se de formas variadas e cada professor desenvolve diferentes leituras dos livros didáticos, de acordo com a própria percepção sobre o tema, sobre o uso dos livros para a construção do currículo, e outras referências que trazem sobre o tema, através de produções acadêmicas ou via *internet*. Gonçalves e Faria Filho indicam que:

No processo de invenção de novos modos de socialização a relação professor/aluno é modificada, os tempos e espaços são reconfigurados e novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada realidade escolar. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 39)

Os tempos, sujeitos e particularidades configuram saberes escolares desenvolvidos a partir das relações que se estabelecem entre políticas, espaços e leituras. Como afirma Frago (2001, p.64), “*Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia*

---

<sup>4</sup> Segundo Monteiro (2009, p. 189) que se baseia do conceito de Yves Chevallard, a transposição didática refere-se ao processo de adequação dos conhecimentos científicos a saberes a ser ensinado. “[...] de acordo com Chevallard, a transposição didática *lato sensu* se inicia com a definição dos saberes a ensinar, a partir do saber acadêmico.”

*cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas*". Os livros didáticos são portadores de saberes selecionados e reconfigurados por professores, a fim de atender as demandas daquele lugar, naquele tempo e com determinados estudantes.

A construção dos currículos escolares realizada pelos professores pode seguir as diretrizes da secretaria da educação e as concepções dos livros didáticos, que inúmeras vezes são apontadas como base para a constituição dos planejamentos. O uso do termo "planejamento" deve-se ao fato deste ser utilizado nas escolas estudadas. Apresentam, além dos conteúdos, competências, habilidades e metodologias a serem aplicadas e recursos didáticos. O estado da Bahia, no site da secretaria de educação disponibiliza um modelo de currículo<sup>5</sup>, proposto aos professores, onde são elencados conteúdos para o ensino de cada segmento e disciplina, no caso, ensino médio de História. Apesar de alguns professores conhecerem as diretrizes propostas, afirmam que estas, por vezes, contradizem os conteúdos do livro adotado na escola ou planejamento de anos anteriores que são reorganizados e reutilizados a cada ano.

As referências mais importantes para a composição das propostas dos currículos encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que deveriam servir de base para a construção dos planejamentos escolares. Contudo, questionamos se as perspectivas e propostas elencadas pelos PCN's estão de acordo com as realidades escolares e condizentes com os livros didáticos de história adotados no ensino médio.

Durante as entrevistas realizadas entre professores de História das três escolas estudadas, foram citados como referência para construção dos planejamentos, entre outros materiais, os livros didáticos e a *internet*, este componente significativo devido ao acesso a diferentes textos, imagens e vídeos. Além disso, os meios digitais como o computador e o celular também são utilizados como ferramentas pedagógicas. Os suportes são importantes, porém, a experiência profissional é um componente fundamental, porque ao desenvolver atividades de ensino por vários anos consecutivos os professores compõem marcos de conteúdo e condução metodológica.

Neste sentido, podemos analisar as interações entre currículo e práticas pedagógicas, a fim de compreender os caminhos trilhados entre os suportes didáticos, os livros, professores e planejamentos. Partimos de Moreira e Silva (2011) quando considera que,

---

<sup>5</sup> Ver anexo I

O currículo corresponde tanto a uma questão de conhecimento quanto uma questão de identidade. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, está implicado de relações de poder, transmitem visões particulares, tem uma história, vinculada as formas específicas e eventos de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 8)

A construção do currículo está imbricada de conhecimentos relevantes para quem o produz. Assim como as escolhas são permeadas por processos de identificação social e étnico-racial. Nos planejamentos, mesmo com conteúdos comuns, as metodologias dependem dos conhecimentos e perspectivas dos professores, que envolvem formação, experiência profissional, construção de identidades e vivência. Acreditamos que a identidade étnica se faz relevante, tanto para seleção dos conteúdos, como para leitura que se constrói sobre o papel negro nos processos históricos. No entanto, vale ressaltar que no caso estudado, não ficou evidente a relevância da identidade étnica dos docentes para seleção de conteúdos, compreendemos que fatores associados à cidade do Salvador, enquanto referência de cultura negra e demandas oriundas dos próprios estudantes, são mais significativos e acionam a necessidade de abordagem de alguns conteúdos, como a discussão sobre a abolição da escravidão no Brasil.

A forma como o professor desenvolve suas leituras e interpretações dos conteúdos e sujeitos sociais está intimamente associada à visão que possui sobre a realidade. No entanto, vale ressaltar que o planejamento escolar não contempla, necessariamente, as práticas em sala de aula, pois, por vezes, é apenas registro exigido pela escola. As dinâmicas internas no processo de ensino demandam avanços, resistências e reinterpretções no decorrer do processo educacional. Nas escolas pesquisadas, os planejamentos foram entregues à coordenação em período posterior ao início das aulas. Notamos, portanto, que o desenvolvimento das atividades em classe é resultado muito mais de experiências acumuladas nos anos de magistério, aos poucos, associadas às demandas exigidas a cada ano do que da formalidade do planejamento que estabelece objetivo, abordagens e metodologias.

### **2.2.2 PCN do Ensino Médio: limites entre propostas curriculares e realidade escolar**

Nesta perspectiva, trazemos para o centro desta discussão os PCNs do ensino médio publicados em 1999. A proposta, como o nome já sugere, objetiva servir de parâmetro para a constituição dos currículos escolares. Mesmo não sendo citado diretamente pelos docentes

sobre seu uso enquanto referência para constituição dos planejamentos, afirmam conhecer o material. Nas observações realizadas nas escolas, foram verificadas, inclusive, que existem práticas pedagógicas que se aproximam das propostas presentes no documento, porém, é necessário discorrer sobre algumas observações referentes aos PCNs e sua relação com o cotidiano dos espaços escolares.

Sobre o objetivo da disciplina História na escola, inserida na área de ciências humanas e suas tecnologias, os parâmetros afirmam que:

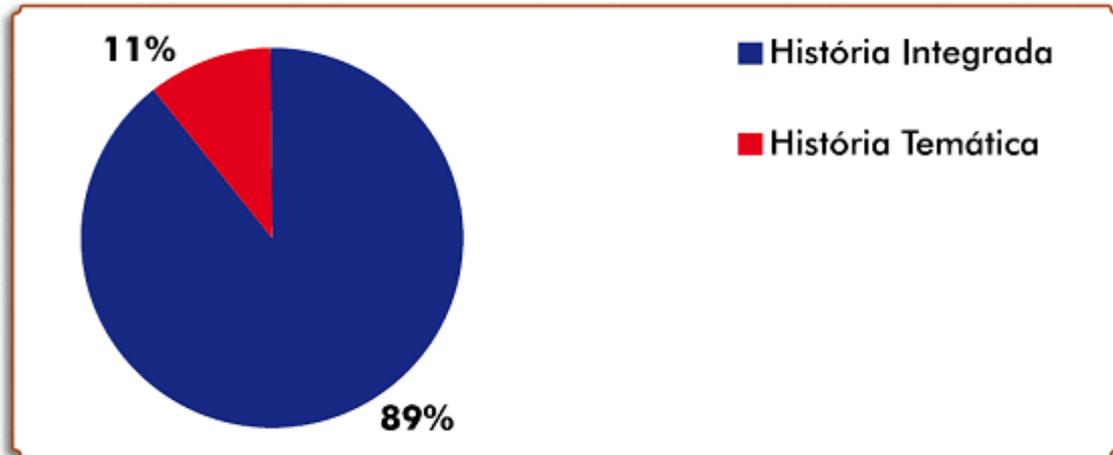
A história [...] possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre as possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 1999, p. 20)

Podemos depreender de tal afirmação que, primeiro, cabe à História evidenciar problemáticas da sociedade contemporânea, na qual os sujeitos escolares estão inseridos e precisam compreender-se como parte do processo; segundo, visualizar as diversas temporalidades históricas, aspecto importante no diálogo com as diversidades culturais e diferentes relações de tempo e espaço. A possibilidade de compreender a história sobre olhares diferenciados desconstrói preconceitos de ordens etnocêntricas, além de sugerir reflexões sobre transformações e continuidades. O estudo histórico não é visto apenas como linear e cronológico, mas com diversos caminhos e perspectivas de entendimento e análise. As sociedades se constituem de mudanças e permanências, mudanças essas intensificadas quando da possibilidade de contato entre comunidades diferentes, que ao mesmo tempo exige outras reflexões, como as referentes à identidade. No entanto, estas ideias não podem caminhar de encontro às perspectivas historiográficas e de que História se pretende ensinar, pois não se trata apenas de modificar uma abordagem pela outra, num processo de substituição de análise, mas compreender que a construção e olhar sobre a história estão intimamente relacionados a determinados grupos. Mesmo preocupando-se com as demandas escolares, é necessário acionar os conhecimentos históricos que o legitimem e este processo não ocorre nas instituições escolares de forma passiva, mas com avanços e retrocessos.

Observa-se a preocupação dos PCN's sobre temáticas que abordam as relações entre tempo e espaço, a constituição das identidades e as diversidades socioculturais, principalmente, quando parte do texto traz explicações sobre as temáticas históricas, ressaltando a inclinação dos PCNs pela história temática. Sobre o exame do guia do livro didático de 2012, no processo de seleção das coleções, observamos que apenas 11% são

organizadas na perspectiva da História Temática, enquanto a maioria, 89%, é organizada a partir da História Integrada, de base cronológica e europeia.

**Gráfico 1 – Organização curricular das coleções – PNLD 2012**



Fonte: Guia dos livros Didáticos de História 2012. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

O gráfico sobre a organização curricular das coleções aponta que, dentre as obras aprovadas para escolha dos professores, a maioria corresponde à chamada História Integrada, ou seja, de base europeia com a incorporação de conteúdos referentes a outros continentes e ao Brasil. Evidencia-se o direcionamento tomado pelos critérios de aprovação das obras, quando se privilegia uma perspectiva de análise. Assim, o Guia dos Livros Didáticos de História de 2012 afirma:

Nas coleções estruturadas na perspectiva da História Integrada [...] observa-se que os conteúdos estão organizados segundo a sequência cronológica de base europeia, abordando desde a história dos povos ágrafos até a história contemporânea. Na maior parte das coleções, para abordar conteúdos já consagrados na produção didática, predomina a História Geral eurocêntrica, combinando-se com o estudo da História do Brasil, da América e, em algumas propostas, com ênfase também na História da África e da Ásia. [...] Por sua vez, nas obras que adotam a História Temática os conteúdos estão organizados por temas que estruturam a abordagem histórica em torno de múltiplos espaços e temporalidades. Verifica-se um encadeamento cronológico na organização desses conteúdos ao longo dos volumes. (BRASIL, 2012, p. 18)

Reconhecem a organização eurocêntrica da História Integrada, em que se destaca o processo evolucionista de base ocidental, a partir do desenvolvimento da escrita e transformações a partir de ações do continente europeu. A história do Brasil e de outros povos

são inseridas a partir desta perspectiva de tempo. Os livros de História temática são minoria entre os propostos pelos guias, apresentam a história através de temas geradores. No entanto, são os que se aproximam do PCN, evidenciando conflitos entre os dois documentos. A ideia da história temática prescrita pelos PCNs é criticada por estudiosos como Margarida D. Oliveira, que afirma:

[...] correremos o risco de imaginarmos que a substituição de um programa pelo ensino por temas seja, necessariamente, uma nova concepção de História ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas seja a garantia a priori de uma narrativa mais próxima de quem a escuta, diferente da história oficial. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em nosso país [...] No histórico que é traçado sobre o ensino de História, relatam as mudanças historiográficas como automaticamente transpostas para o ensino como se tal possibilidade estivesse resolvida em todos os seus aspectos: formação do professor e forma de aprendizado empregada pelos alunos. (OLIVEIRA, 2003, p.176-177)

A ideia de superação da história tradicional e construção de temáticas que se aproximem do cotidiano escolar podem conduzir a armadilhas para o ensino de História, pois, ao invés de abrir possibilidades de interpretações, pode conduzir à mudança de uma abordagem por outra, evitando a possibilidade de compreensão de interpretações diferenciadas por grupos sociais distintos. A autora também questiona que as mudanças nas perspectivas históricas, até alcançarem os espaços escolares, são intermediadas por processos de formação docente, políticas públicas para educação, além das perspectivas pedagógicas, fundamentais para a compreensão sobre que História a ser ensinada.

Nos PCN's, em considerações inseridas na relação história e conjuntura social, surgem análises sobre conceitos significativos para temática aqui discutida, como tempo histórico, identidade e cidadania.

A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso, está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo. (BRASIL, 1999, p. 24)

Situar o jovem na sociedade contemporânea, em que se sobressai a percepção do tempo, enquanto vivências humanas em seu sentido completo, ou seja, o tempo apreendido a partir de aspectos culturais de diferentes povos. O tempo histórico, no qual os ritmos de mudanças e permanências associam-se diretamente à organização de cada sociedade e de

determinados contextos. Cabe questionar se num mundo globalizado, em que identidades diferentes se relacionam cotidianamente, as escolas têm dado conta destas prerrogativas.

Os parâmetros também apresentam reflexões sobre cidadania, com concepções historicamente construídas e incorporadas a conjunturas diversas.

A formação de “cidadãos”, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas, acerca dela, delineadas em diferentes épocas [...]. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica (BRASIL, 1999, p. 25)

Em contextos diferenciados, o conceito adquire características que atendem as suas ideologias e demandas. No caso brasileiro, o desenvolvimento do conceito de cidadania expressa, hoje, visões desenvolvidas na construção histórica do país, em que lutas sociais e políticas redefiniram as relações humanas. O conceito de cidadania, historicamente localizado, abriria uma rica discussão sobre o processo abolicionista brasileiro, já que a historiografia baseada na Nova História e História Cultural apresentam estudos e análise de documentos sobre as ações pelo reconhecimento de direitos empreendidos por escravizados, mesmo em um contexto no qual eles não eram considerados cidadãos. Essa conjuntura é fundamental para a compreensão do que se entende hoje por cidadania. Leis como a 10.639/03 e 11.645/08 são conquistas de movimentos sociais de cunho étnico. Mas pensar a cidadania a partir de uma proposta curricular que não busca considerar as realidades locais contradiz ao que o mesmo documento propõe. Se esta ideia de cidadania de fato fosse colocada em prática, os livros didáticos, por exemplo, deveriam ser regionalizados, pois os conteúdos elencados privilegiariam temas que dessem conta da realidade local. O que não é o caso, assim, os PCNs demonstram seu distanciamento sobre a realidade, tanto da avaliação para a escolha dos livros didáticos como do cotidiano escolar.

Neste sentido, destacaremos nos PCN's o que denominam como competências e habilidades necessárias ao currículo:

Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produtos dos mesmos. (BRASIL, 1999, p. 28).

Mais uma vez, a ideia de competências e habilidades se choca com a conjuntura. A história do Brasil pode apresentar equivalência em mudanças políticas e econômicas, mas os setores sociais e a leitura que cada categoria social vai fazer sobre os fatos são completamente diferentes. A pesquisa aqui desenvolvida está centrada na cidade do Salvador, onde a maioria da população é formada por pretos (29,4%) e pardos (52,5 %), segundo dados do IBGE no censo de 2010<sup>6</sup>, o ensino de uma História em que o negro é visto como agente constituidor dos processos históricos torna-se fundamental para o entendimento da atual perspectiva de cidadania. No entanto, os PCN's do ensino médio apresentam-se distante das demandas sociais reais, pois, para que fosse possível colocar em prática suas propostas, seria necessário melhorar a estrutura física das instituições, flexibilizar a carga horária dos professores, organizar programas de formação continuada, além de disponibilizar recursos financeiros e humanos necessários às práticas educativas. Além da mudança na produção e distribuição dos livros didáticos.

Como o objetivo deste trabalho concentra-se em examinar a participação dos negros na abolição da escravatura do Brasil nos livros didáticos de história e como os docentes promovem a mediação dos conteúdos e interpretam esse processo, apontamos outras questões ou observações que surgiram ao longo da pesquisa e que são relevantes para o debate. A Primeira referente à afirmação abaixo.

Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidencia de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder as problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo (BRASIL, 1999, p. 26).

Acreditamos que documentos normativos, como PCN e Guia dos Livros Didáticos, em seus conteúdos, alimentam uma ideia de autonomia por parte dos docentes que, por vezes, entram em atrito com a realidade educacional. Complexo estabelecer a relação entre a liberdade de escolha dos livros didáticos e conteúdos a serem ensinados, pré-estabelecidos por programas ligados ao MEC e propostas das secretarias de educação do estado. Observamos

---

<sup>6</sup> Dados presentes em: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 9 de julho de 2014.

assim que os PCNs apresentam propostas que contradizem a ideia de parâmetro nacional, pois as diversidades do país conduziriam a parâmetros diversos de acordo com as demandas de cada região. Além disso, questionamos mais uma vez os limites da autonomia e os desafios que se impõem ao trabalho docente, quando os próprios documentos oficiais não dialogam entre si.

Outra recomendação relevante dos PCNs trata das relações entre história, memória e patrimônio que precisam ser apresentadas e debatidas, porque se refere à constituição da memória a partir da história ensinada na escola.

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas [...]. Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (BRASIL, 1999, p. 27)

Para tornar possível a compreensão de memória é preciso formação para discernir os conceitos de história e memória e a forma como estas se relacionam, e assim, espaços como museus e festas comemorativas passam a ter sentido como lugar de memória e/ou importante para constituição da História de determinado lugar. Mas se estas iniciativas se processarem sem contextualização perde-se o sentido de sua função para o ensino de História. Que estruturas e recursos são disponibilizados às escolas para que atividades fora da sala de aula sejam possíveis? Durante a pesquisa de campo, observamos muitas críticas dos docentes sobre a liberação de recursos e estrutura das instituições para que iniciativas desta natureza se tornem possíveis, e, quando ocorrem, são financiadas pelos próprios estudantes.

Apesar dos aspectos citados, não podemos desconsiderar o valor dos PCNs, enquanto objeto necessário para reflexões sobre a educação. Primeiro, para reivindicar a participação ativa dos docentes da educação básica na elaboração de documentos oficiais para educação, nos debates sobre o tema, exposição de propostas e formação continuada, a fim de tornar os documentos oficiais mais próximos da conjuntura real e não ideal. Segundo, o acesso a estes documentos em reuniões pedagógicas, como Atividade Complementar (AC) desenvolvida entre áreas afins nas unidades de ensino. Espaço para apontar inadequações para determinadas realidades e discutir possibilidades de resignificação dos conteúdos.

Contudo, pudemos verificar, nesta parte do texto, alguns aspectos que contribuíram para

a compreensão do uso e recepção do livro didático enquanto elemento portador de ideologias, norteador de currículos e de práticas pedagógicas que são referências imprescindíveis para identificar, problematizar e analisar dimensões das culturas escolares.

Se a história da leitura na escola, intermediada pelos livros didáticos, é marcada por perspectivas políticas, ideológicas e econômicas que vão permitir sua inserção cada vez maior nos espaços escolares, sua função para a constituição das culturas escolares e construção dos currículos torna-o ainda mais importante.

Nesta parte do texto foram apresentadas as várias perspectivas de análise de documentos oficiais e pesquisas em torno do livro didático. Na parte seguinte, será explanado como a historiografia baseada na Nova História e História Cultural traz a participação do negro nos processos históricos, com destaque ao processo abolicionista brasileiro e à atuação dos negros, sejam eles escravizados ou libertos. Posteriormente, verificaremos as representações dos negros presentes nos livros didáticos de história do ensino médio, nos capítulos dedicados à Abolição da Escravatura no Brasil presentes nos livros didáticos.

### **3 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO ENTRE PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LIVROS DIDÁTICOS: HISTORIOGRAFIA E SABER ESCOLAR.**

As leituras e abordagens sobre o processo da Abolição da Escravatura no Brasil e a inserção do negro na sociedade liberal nascente no final do séc. XIX e início do séc. XX são fundamentais para o conhecimento histórico e para a memória histórica constituída nas escolas, porque colocam em evidência aspectos do desenvolvimento das relações étnico-raciais no Brasil.

A historiografia brasileira que trabalha com a Nova História e História Cultural tem se debruçado em reavaliar conhecimentos e perspectivas de análises referentes à história do negro no Brasil e o processo de abolição da escravatura encontra-se neste contexto. Pesquisas apontam o escravizado enquanto agente participante e articulador de ações e estratégias com objetivos de flexibilizar as relações de trabalho e conquistar a liberdade. A forma como livros didáticos e professores interpretam esse momento histórico constrói uma memória e saber escolar sobre a participação do negro na História do Brasil, além de fomentar reflexões sobre seu lugar na sociedade atual.

O objetivo desta parte do trabalho consiste em apresentar e analisar pesquisas e abordagens em que o processo de abolição da escravidão no Brasil insere o negro, seja ele escravizado ou liberto, enquanto sujeito do processo histórico com destaque às suas ações frente às mudanças ocorridas em diversas províncias do país em fins do século XIX. Em seguida, como três livros didáticos de história do ensino médio, utilizados nas escolas pesquisadas, apresentam o processo de Abolição da escravidão no Brasil, considerando a participação do negro. Assim, abrimos espaço para algumas indagações: que abordagens sobre a abolição da escravatura no Brasil estão presentes nos livros didáticos de história do ensino médio? Como se apresentam nos livros didáticos as análises recentes sobre a construção histórica da presença do negro na história do Brasil? O exame da produção acadêmica, livros didáticos e professores nos fornecem pistas para a compreensão das relações entre conhecimentos científicos e saberes desenvolvidos nos ambientes escolares.

#### **3.1 A NOVA HISTORIOGRAFIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL**

Sidney Chalhoub (2011, p. 319), nas considerações finais do livro “Visões da

Liberdade”, afirma que os escravizados foram “[...] sujeitos históricos que conseguiram politizar a rotina e assim transformá-la”. Assim, tentaremos nesta seção apresentar aspectos da conjuntura brasileira, a partir da segunda metade do século XIX, que desencadearam o processo de desagregação da escravidão e conquista da liberdade por parte dos escravizados. A fim de entender escravizados e libertos, enquanto sujeitos que participaram de forma ativa da abolição da escravidão, nos concentraremos em estudos de historiadores como Kátia Mattoso (2003), Sidney Chalhoub (2011), João Reis (1988, 1989), Eduardo Silva (1988, 2003), Jailton Britto (2003), Wlamyra Albuquerque (2005, 2009), Walter Fraga Filho (2004, 2005), entre outros.

Iniciaremos com a citação de Reis e Silva (1989) sobre a visão que a historiografia, a partir da década de 80 do século XX, constrói sobre o escravo.

Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro polo. O escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias. [...] ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. (REIS; SILVA, 1989, p. 7)

Nem vítimas, nem heróis, sujeitos históricos que num sistema de opressão estabelecem negociação para conquistas de espaços e liberdades, ora com aparente subserviência, ora com conflitos diretos, que possibilitavam melhores condições de vida e trabalho.

Sidney Chalhoub (2011) pesquisou os últimos anos da escravidão na Corte, Rio de Janeiro, e evidencia a importância da questão no final do século XIX, a percepção do escravizado e liberto sobre tal fenômeno e a influência em suas ações.

A violência da escravidão não transformava os negros em seres “incapazes de ação autônoma”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. [...] negros agiram de acordo com lógica e racionalidades próprias, e que seus movimentos estão firmemente vinculados a experiências e tradições particulares e originais – no sentido que não são simples reflexo ou espelho e representações de “outros” [grupos] sociais. (CHALHOUB, 2011, p. 49)

Os escravizados não estavam desatentos aos acontecimentos decisivos para sua vida. Eram capazes de compreender os espaços reservados a eles na conjuntura escravista, num processo de negociação e construção de redes sociais – delineavam um mundo onde liberdades eram conquistadas diariamente. Logo, aquela conjuntura não pode ser entendida

apenas na perspectiva do senhor, encarregado em fornecer a carta de alforria, mas do escravizado que cria uma lógica em seu próprio mundo para estabelecer relações que atendam seus interesses, liberdade de transitar entre espaços diferenciados, de cultuar seus deuses ou o fim do cativo.

Segundo os autores pesquisados neste trabalho, o processo abolicionista exhibe, em seu contexto, histórias de lutas, resistências e negociações, que vão diferenciar o escravizado do meio rural do urbano, o africano do crioulo, fenômeno que sinaliza os diversos aspectos das relações estabelecidas entre escravizados e senhores. A liberdade torna-se algo não apenas almejado, mas possível. Documentações, como cartas de alforrias, inventários, processos policiais, entre outros, são fontes importantes trazidas pelos historiadores para a comprovação das táticas utilizadas pelos escravizados. Segundo Bellini (1988), em pesquisa que usa como fonte as cartas de alforria:

[...] o escravo não aparece no papel de vítima passiva, sem qualquer autonomia para viver sua vida, ou como alguém cuja obediência é mantida exclusiva ou principalmente pelo chicote. Se ele souber criar, mesmo nos estreitos limites de sua condição, espaços de invenção linguística, religiosa, musical, culinária, enganar o senhor, defender sua família, sabotar, fugir e rebelar-se o vemos aqui sabendo também seduzir, torna-se cúmplice dos senhores, aproveitando-se taticamente no sentido de tornar a sua vida a melhor possível. (BELLINI, 1988, p. 74)

Neste sentido, percebemos que o processo abolicionista apresenta nuances diferenciadas, pois se a historiografia tradicional se concentrou nas perspectivas macro de mudanças estruturais de regime e de classe, a nova historiografia compreende as falas, a religiosidade, a culinária e as rebeliões como estratégias de conquistas cotidianas de espaços dentro do sistema de opressão. O escravizado atuava em diversas frentes, pois ações judiciais e organizações que se interessavam pelo fim do cativo foram também direções adotadas, o que demonstra suas atuações a partir das mudanças políticas e sociais do período. Nas novas leituras sobre o processo abolicionista, o processo oficial de liberdade coletiva no século XIX, principalmente, a partir da segunda metade, configura-se como período de mudanças utilizadas com inteligência para pressionar cada vez mais a abolição. Segundo Britto (2003):

[...] Estudos recentes demonstram que os cativos mesmo com a escravidão se utilizavam com astúcia de procuradores e associações para lhes garantir melhores condições de vida e a legislação abolicionista a partir da década de

setenta<sup>7</sup> do século dezenove forneceu um considerável reforço. (BRITTO, 2003, p. 2).

O cativo foi, aos poucos, ganhando lugar de ação no interior do sistema. A possibilidade de mobilidade entre os espaços das fazendas e das cidades, a especialização do trabalho e as outras formas de trabalho como o ganho e o aluguel foram importantes conquistas cotidianas. A brecha aberta com a lei do fim do tráfico possibilitou novas formas de luta com objetivos mais ambiciosos.

A partir de 1850, com a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz que pôs fim ao tráfico negreiro, houve a intensificação do comércio interprovincial de cativos e a formação da população escrava formada por brasileiros, acarretando pressões tanto dos cativos quanto da população livre para deflagração da abolição. A reivindicação pela liberdade cresceu nos centros urbanos, tornando-os o cenário principal de manifestações pela abolição. Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006):

Com a proibição do tráfico aumentaram os preços dos escravos e cada vez menos pessoas podiam comprá-los. [...] Com preços em alta, pobres e remediadas ficaram sem condições de ter escravos [...] para eles já não fazia sentido a escravidão. [...] Já os escravos tinham expectativas de que a abolição do cativo acontecesse o mais rápido possível. [...] As duas últimas décadas que antecederam a abolição foram marcadas pelo aumento das fugas e do número de quilombos em todo Brasil. Veremos que nestes atos de rebeldia, escravos e escravas agiram avaliando as possibilidades do momento, tirando proveito da crescente desmoralização da escravidão e do sentimento antiescravista que crescia entre a população livre. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 174-175)

Podemos verificar, a partir deste momento, o processo de perda da legitimidade social da escravidão, alimentando no escravizado maiores anseios para a conquista da liberdade, por isso o aumento de estratégias como fugas e formação de quilombos que se intensificaram nos anos seguintes para por fim ao cativo. O sentimento antiescravista foi importante motor para desestruturação do sistema, mesmo que os interesses sobre a abolição carregassem objetivos específicos para cada setor social.

Na sequência, a Lei do Ventre Livre (1871) apresentou-se como a primeira na legislação estatal que de fato se comprometia com o fim gradual da escravidão. Se até aquele momento a lei servia apenas como instrumento de dominação por parte do senhor, esta

---

<sup>7</sup> Lei do Ventre Livre ou Rio Branco (1871), Lei dos Sexagenários ou Saraiva-Cotegipe (1885), Lei de Abolição do Açoite (1886) e Lei de Locação e Serviços (1879).

possibilitava direitos aos escravos.

Além de libertar os filhos dos escravos nascidos após a sua publicação, criou um fundo de emancipação com objetivo de libertar escravos com recursos oriundos de um imposto sobre a propriedade escrava, de loterias, de multas para quem desrespeitasse essa lei, dos orçamentos nacional, provincial e municipal e de subscrições e legados com este destino. (BRITO, 2003, p. 5)

A historiografia traz reflexões sobre a importância do fundo de emancipação, que a nível governamental não pareceu significativo, mas se multiplicaram os fundos de cunho privado, organizados por irmandades e grupos abolicionistas. Revela também ganhos adquiridos pelos cativos, nas relações estabelecidas com a justiça e seus senhores, como a possibilidade de compra da carta de alforria. Segundo Chalhoub (2011):

O texto da lei de 28 de setembro foi o reconhecimento legal de uma série de direitos que os escravos haviam adquirido pelo costume e a aceitação de alguns objetivos das lutas dos negros. [...] Na verdade, a lei de 28 de setembro pode ser interpretada como exemplo de uma lei cujas disposições mais importantes foram “arrancadas” pelos escravos às classes proprietárias. (CHALHOUB, 2011, p. 199)

Ações empreendidas pelos cativos conduzem o governo a assumir as necessidades de mudanças do sistema. Com o receio de possíveis rebeliões devido ao grande percentual de negros, libertos ou escravizados, visivelmente, percebidos no meio social, o parlamento brasileiro, a fim de controlar as tensões, legalizou transformações constituídas cotidianamente. Se por um lado a legislação brasileira caminhava a passos lentos com as propostas de abolição gradual, por outro, as ações dos negros apresentavam-se como elemento fundamental para a desarticulação do sistema escravista. Verificamos assim que a lei foi aprovada não apenas na perspectiva da boa vontade do governo brasileiro, ou de pressões inglesas, mas como resultado das ações de escravizados na luta pela liberdade, pois se destacaram o uso de ações judiciais tanto para reconhecer escravidões ilegais quanto para compra da carta de alforria.

Em 1885 foi aprovada a Lei Saraiva-Cotegipe que ficou conhecida como Lei dos Sexagenários, que procurava normatizar a matrícula, o valor, a indenização, a emancipação e a libertação com a seguinte regulamentação,

Art1º Porceder-se-ha em todo o Império a nova matrícula dos escravos, com declaração do nome, nacionalidade, sexo, filiação, si for conhecida, ocupação ou serviço em que for empregado, idade e valor, calculado

conforme a tabella do § 3º.[...]

§3º O valor a que se refere o art.1º será declarado pelo senhor do escravo, não excedendo o máximo regulado pela idade do matriculado [...]

Art 3º Os escravos inscritos na matrícula serão libertados mediante indenização de seu valor pelo fundo de emancipação ou por qualquer outra forma legal [...]

§10º São libertos os escravos de 60 annos de idade, completos antes e depois da em que entrar em execução esta Lei; ficando, porém, obrigados, a títulos de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três annos. [...]<sup>8</sup>(BRASIL, 1885)

Como se pode observar no texto, o foco da lei não se direcionava apenas para os escravos a partir sessenta anos, havia também uma tabela com o preço do escravo, apresentava preocupação em conter o impulso tomado pelas ações empreendidas por cativos para negociar a liberdade após a lei anterior, a organização de nova matrícula, valores e indenização. Todavia, existe uma construção histórica perpetuada em livros didáticos e na memória constituída na educação básica que condiciona esta lei apenas a partir do inciso que liberta os escravizados maiores de sessenta anos, a qual configura a ideia de benefício para o senhor, pois escravos com idade avançada já não trabalhavam, tornando-se um ônus para seu dono. Na contramão das pretensões, foi um estímulo à liberdade.

Mesmo essas leis que aos poucos conduzem ao processo de libertação não atendendo as necessidades reais, apresentam-se relevantes por aumentar o movimento de fuga dos escravos e a contestação dos abolicionistas, fazendo com que o governo intensifique o controle a subversão. (COSTA, 1998, p. 502)

Atitudes de rebeldia e fugas, a partir da aprovação da legislação, expressavam o desejo de liberdade e o papel desempenhado pelos interessados na abolição, não os parlamentares preocupados com a libertação gradual, mas os escravizados que compreenderam as leis enquanto caminho possível para a liberdade. Essas iniciativas e ações não foram individuais, pois numa sociedade escravista era necessário o apoio de setores livres da população. Como afirma Mattoso (2003):

A alforria nunca é uma aventura solitária. Resulta de todo um tecido de solidariedades múltiplas e entrelaçadas, de mil confabulações, processos de compensações, promessas feitas e mantidas, preceitos, até mesmo de conveniência, reflexos e imagens mentais que constituem, no Brasil da escravidão, o quadro de uma sociedade que tem sua própria concepção do

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3270-28-setembro-1885-543466-publicacaooriginal-53780-pl.html>. Acesso em 9 de janeiro de 2015

“justo” e do “normal”. (MATTOSO, 2003, p. 194)

A alforria era uma conquista coletiva que envolvia os escravizados, população livre e todas as redes de relações que os mesmos estabeleciam. Além das ações dos escravizados, importante, também, foi a participação dos abolicionistas, que segundo Jailton Brito (2003, p. 95), “[...] principalmente a partir da década de setenta do séc. XIX, lutaram contra a escravidão. Seus espaços de luta foram as praças, o parlamento, os tribunais, onde quer que suas vozes pudessem ser ouvidas”. Esses, apesar de interesses diferentes e, por vezes, divergentes sobre os caminhos para desarticulação do sistema, precisavam ter reconhecidas suas lideranças e iniciativas. Importante ressaltar, no entanto, a presença de “pessoas de cor” entre a população livre que participaram de movimentos de fuga, acolhimento de fugitivos e movimentos abolicionistas – assim desmistificando a ideia de que o movimento abolicionista foi formado pela elite intelectual branca presente no país.

[...] É evidente que para o êxito de investidas abolicionistas mais ousadas, a colaboração de homens de cor [...] e de libertos africanos se fazia relevante, pelo trânsito que tinham dentro da comunidade negra e pobre. Nessa rede de colaboração, as fugas e ações de liberdade arquitetadas [...] esclareciam sobre alianças e acordos estabelecidos entre “homens esclarecidos” das sociedades abolicionistas e segmentos da população de cor. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 91)

O movimento abolicionista insere-se numa rede de relações, em que se destacam os mediadores, pessoas que circulam entre a elite e a população pobre, reafirmando a ideia de que a alforria era um movimento coletivo com o apoio de vários segmentos sociais. Nesta perspectiva, a legislação abolicionista e a perda da legitimidade social da escravidão foram extremamente significativas por intensificar as ações legais e ilegais. Os movimentos abolicionistas, a partir da década de oitenta do século XIX, tomaram um novo impulso – esboçaram novas formas de atuação. Podemos citar o estabelecimento dos chamados quilombos abolicionistas, pesquisado por Eduardo Silva (2003), na obra *Camélias da Abolição*.

A crise final da escravidão, no Brasil, deu lugar ao aparecimento de um modelo novo de resistência, o que podemos chamar de quilombo abolicionista. [...] no novo modelo de resistência, as lideranças são muito bem conhecidas, cidadãos prestantes, com documentação civil em dia e, principalmente, muito bem articulados politicamente. Não mais os grandes guerreiros [...] mas um tipo novo de liderança, uma espécie de instância de intermediação entre a comunidade de fugitivos e a sociedade envolvente. (SILVA, 2003, p. 11)

Além da intensificação de fugas e ações judiciais, o novo modelo de quilombo apresenta as peculiaridades das mudanças nas relações sociais, onde a cidade e seus habitantes acionam canais de cidadania coletiva, com colaboração de setores que, em outros momentos, estiveram a favor do sistema escravista. O quilombo abolicionista apresentava-se como mais uma estratégia para romper os laços escravistas. O abolicionismo tomava novos contornos e diferentes adeptos, sendo importante salientar que entre o movimento abolicionista organizado encontravam-se personagens de cor, não apenas os mediadores como foi citado acima, mas entre intelectuais e organizadores do movimento. Nos quadros de profissionais liberais e intelectuais, destacam-se personagens negros como Teodoro Sampaio, que, segundo Fraga Filho (2004, p. 97), era “[...] engenheiro [...] negro e filho de escrava, que, quando trabalhava na Estrada de Ferro da Bahia ao São Francisco cuidou de difundir pelo centro da província a causa abolicionista”. Luis Gama, negro, filho da escrava africana Luisa Mahin e um fidalgo português, segundo Elciene Azevedo (1997):

[...] foi sua ação nos tribunais judiciários da província de São Paulo em favor da liberdade dos escravos. Ao mesmo tempo em que nas conferências do partido propugnava pela abolição imediata do regime escravista, na tribuna judiciária lutava pela liberdade dos que estavam fadados a viver sob ele. Com sua ajuda, um a um, estes cativos iam conquistando a tão sonhada alforria. (AZEVEDO, 1997, p. 140)

Luís Gama, enquanto personagem importante na desarticulação do sistema escravista e representante do abolicionismo, traz em sua trajetória a referência de ex-cativo que obteve acesso às letras e utilizou destes conhecimentos em favor da causa emancipacionista. A partir das ações judiciais, foram conquistadas liberdades, melhores condições de vida e trabalho para escravizados e libertos, relevante para enfatizar o uso da lei a favor daqueles que naquele contexto não eram considerados cidadãos.

Nomes como José do Patrocínio e André Rebouças são fundamentais por se tratarem de homens negros e inseridos no abolicionismo, além de pensadores para um projeto tanto para o Brasil como para a população escravizada que se tornava livre. Neste contexto, destacamos o clima político do período, que desencadeava discussões sobre a Proclamação da República e o ideal de nação que se buscava construir.

As teorias científicas do século XIX chegaram ao Brasil respaldadas pelo imperialismo europeu, buscando legitimar a dominação nos continentes africano e asiático. O evolucionismo, darwinismo, determinismo e positivismo vão servir de base para o racismo

científico.

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (SCHWARCZ, 1993, p. 18)

Tal situação mostra-se significativa para percepção da conjuntura brasileira da época na qual o processo da abolição vem acompanhado da legitimação do racismo. As Faculdades de Direito de Recife e de Medicina na Bahia tiveram um papel fundamental neste processo, com o desenvolvimento de teorias e estudos, a fim de provar a inadequação do negro ao ideal de nação. A negação do negro e uso da mestiçagem como forma de branqueamento vão marcar a vida do povo brasileiro. A imigração utilizada como justificativa para substituição do trabalho escravo trazia em seu bojo questões políticas e sociais associadas à construção de uma nação dentro dos moldes europeus, civilizada e branca.

A Lei Áurea foi aprovada em 1888, momento de festa e comemoração para o desfecho final de mais de trezentos anos de luta contra a opressão, e Britto (2003) afirma:

A abolição foi recebida na Bahia com grandes manifestações de rua. Os festejos foram preparados do decorrer do dia 13 de maio [...]. Os ex-escravos solicitaram que os carros do caboclo e da cabocla, símbolos da independência da Bahia, fossem por eles conduzidos na grande passeata que percorria as ruas da cidade assim que fosse anunciada a abolição. (BRITO, 2003, p. 265)

Assim, o dia 13 de maio tornou-se importante por representar o desfecho de um histórico de lutas e estratégias diversas para por fim à escravidão e a inserção do negro numa sociedade que se constituiu por mais de trezentos anos na negação da humanidade de africanos e seus descendentes.

No entanto, apesar de tornar o escravizado livre, o momento não apresentou subsídios que incorporassem esta parcela da população, agora livre, na nova sociedade. A conquista da cidadania legal também se desenvolveu num terreno de luta que atravessou todo o século XX e ainda chega ao século XXI. Por isso, o encerramento da luta pela liberdade converteu-se no início das estratégias para a igualdade, com constante batalha de negros por reconhecimento, valorização da identidade e busca por espaços sociais que, por anos, lhes foram negados,

como as universidades e a mídia.

### 3.2 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A historiografia, baseada na perspectiva tanto da História Cultural como da História Social analisa as relações e tensões das dinâmicas sociais em determinadas conjunturas, em que são salientadas ações e posturas para a transformação da realidade. Cabe saber como os livros didáticos inserem em seus conteúdos e metodologias os conhecimentos, fruto de pesquisas acadêmicas, e de que forma se desenvolve o processo de leitura e interpretação entre os professores na escola, a fim de evidenciar sua relevância para a constituição das culturas escolares. Segundo Pina (2009):

O livro didático é instrumento importantíssimo para consolidação e disseminação de uma determinada memória histórica que, por sua vez, marca fortemente a representação de gerações inteiras que passam pela escola. Assim, pela sua trajetória, é possível identificar as abordagens privilegiadas e silenciadas na memória e os seus desdobramentos na construção e consolidação de uma visão de mundo. (PINA, 2009, p. 1)

O livro didático, enquanto suporte de relações de ensino-aprendizagem, torna-se cada vez mais importante para a apreensão e propagação de saberes que são próprios dos ambientes escolares. Principal referência de uma cultura escrita impressa, suas afirmações, imagens e questionamentos contribuem para a formação de estudantes e professores.

Nesta perspectiva, este trabalho analisa de que forma a participação de escravos e libertos é abordada nos livros didáticos do ensino médio, na disciplina História, nos capítulos dedicados à abolição da escravidão no Brasil. Nesta pesquisa, foram selecionados três volumes, publicados em 2010 e indicados pelo Guia dos livros didáticos de História em 2012, documento divulgado pelo MEC/PNLD, com indicação e análise dos livros aprovados segundo critérios desenvolvidos a partir das legislações educacionais. O objetivo consiste em ser parâmetro para a escolha dos livros didáticos pelos professores.

#### 3.2.1 Seleção e análise de livros didáticos de História

A fim de melhor analisar os componentes relevantes em cada obra, criamos alguns quadros que classificam os aspectos referentes à organização e propostas teórico-metodológicas das obras, enfatizando sua relação com a abolição da escravatura e história do

negro no Brasil.

**Quadro 2 – Critério para escolha dos livros didáticos utilizados na pesquisa**

<p><b>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</b></p> <p>Autores: Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo. Ed. Ática 3º ano do Ensino Médio</p>	<p>De acordo com Guia dos Livros didático de 2012 é o livro que mais se aproxima dos critérios de classificação estabelecidos pela equipe de avaliação.</p>
<p><b>HISTÓRIA: O LONGO SÉC. XIX</b></p> <p>Autores: Ronaldo Vainfas; Sheila C. Faria; Jorge Ferreira; Georgina dos Santos. Ed. Saraiva. 2º ano do ensino médio</p>	<p>Ronaldo Vainfas, historiador conhecido entre os professores da Educação Básica e se apresenta como referência de pesquisas e análises históricas.</p>
<p><b>HISTÓRIA GLOBAL</b></p> <p>Autor: Gilberto Cotrim. Ed.: Saraiva. 2º ano do ensino médio</p>	<p>Gilberto Cotrim apresenta uma longa trajetória nas produções didáticas no Brasil. Além disso, seu livro tem a maior distribuição no estado da Bahia, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos durante a pesquisa.

O quadro apresenta critérios elencados a partir das primeiras aproximações com escolas e professores sobre a escolha dos livros que foram adotados nas instituições. Os três livros foram utilizados nas escolas durante os anos de 2012-2104. Segundo informações fornecidas pelos professores, o livro “História em Movimento”, que chamaremos de H.M., foi escolhido após a leitura do Guia dos livros didáticos de 2012 por uma das professoras, que indicou o livro como mais qualificado, após diálogos entre as docentes da disciplina, este foi

selecionado. O livro “História: o longo século XIX”, que chamaremos de H. XIX, foi selecionado devido ao autor principal ser conhecido pelos professores de História, por sua carreira acadêmica, além disso, destacam-se as atividades propostas, de acordo com o ENEM e vestibulares. O último livro, “História Global”, que chamaremos de H.G., foi escolhido devido ao conhecimento por parte dos docentes da obra do autor nos últimos anos, sendo este uma referência quando o assunto é livro didático de História. Em contato com a secretaria da educação do estado da Bahia, em um setor que trata da distribuição dos livros didáticos, fomos informados, através de *e-mail*, que o último livro citado, H.G., foi o livro de História com maior distribuição no estado em 2012. De acordo com as informações obtidas, não existem dados desta secretaria que especifiquem os livros mais utilizados em cada cidade e se a distribuição está completamente de acordo com as solicitações das unidades – no caso estudado, os livros didáticos pesquisados foram os solicitados pelos professores. As situações que conduziram aos processos de escolha e recepção dos livros serão desenvolvidas posteriormente, quando analisarmos a relação entre os professores e os livros didáticos nas escolas em que trabalham. Assim, estarão expostos os anseios e contradições inerentes ao processo de seleção.

### Quadro 3 – Dados sobre o texto de Apresentação dos livros didáticos

<p><b>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</b> Autores: Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo. Ed. Ática 3º ano do Ensino Médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não identifica o público a que se dirige;</li> <li>• Apresenta o estudo da história enquanto veículo para uma leitura crítica e a partir do presente entender o passado;</li> <li>• Não explicita reflexão sobre perspectiva teórica ou didática.</li> </ul>
<p><b>HISTÓRIA: O LONGO SÉC. XIX.</b> Autores: Ronaldo Vainfas; Sheila C. Faria; Jorge Ferreira; Georgina dos Santos. Ed. Saraiva. 2º ano do ensino médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigida aos alunos do ensino médio;</li> <li>• Inicia com a frase: “Para que serve a história?” E responde que não apenas para compreender o presente, mas o passado, outros tempos, outras épocas e outras sociedades;</li> <li>• Não explicita reflexão sobre perspectiva teórica ou didática.</li> </ul>
<p><b>HISTÓRIA GLOBAL</b> Autor: Gilberto Cotrim. Ed.: Saraiva. 2º ano do</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigida aos alunos;</li> <li>• Propõe um livro com a visão global, que abrange os processos históricos das sociedades, analisando aspectos</li> </ul>

ensino médio	<p>econômicos, políticos, sociais e culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Admite incorporar no trabalho “contribuições mais recentes da historiografia”.</li> <li>• Apresenta a história como relação entre passado e presente, entre o que é analisado e o que se vive, para tornar o aprendizado significativo. O que já expressa uma perspectiva teórica.</li> </ul>
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, sistematização de informações presente nos livros didáticos

O segundo quadro refere-se a pontos destacados da apresentação dos livros, cujos textos estão presentes nas primeiras páginas dos mesmos. Os livros H. XIX e H.G. expõem, explicitamente, que se trata de obras direcionadas aos estudantes da educação básica, enquanto no livro H.M. não fica explícito, mas a interpretação do texto escrito, do seu conjunto, sugere que esse também seja o público-alvo. Os três livros trazem uma preocupação em definir o que compreendem por história e a função do ensino da mesma para a vida em sociedade, e a percepção da história na dinâmica relação entre passado e presente.

Sobre a educação, as perspectivas teóricas e/ou didáticas não ficam explícitas nesta parte. No livro H.M., aparece a concepção de “leitura crítica” que esboça uma perspectiva de análise em que os saberes são questionados. Este livro sinaliza a necessidade da criticidade no processo de construção de saberes escolares. Já e o livro H. XIX também traz a perspectiva da crítica quando indaga: “Mas como avaliar criticamente a informação e a opinião veiculadas pela mídia?”. O livro H.G. faz uma reflexão sobre o que chama de “aprendizado significativo”, demonstrando uma preocupação em associar o ensino da História às realidades vividas pelos estudantes. Esse admite também a incorporação de abordagens da “recente historiografia”, talvez porque o autor apresenta uma trajetória nas produções didáticas nacionais já muito criticadas devido às suas abordagens tradicionais.

#### Quadro 4 – Sobre a abolição: divisão de unidades e capítulos

<p><b>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</b> Autores: Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo. Ed. Ática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As unidades são divididas em temas. Unidade 1 – Terra e Meio Ambiente.</li> <li>• Sobre o processo abolicionista - Capítulo 6: Liberdade e Exclusão; subdividido em três partes: 1. O tráfico Negroiro Chega ao fim; 2. Rumo a Abolição; 3. Abolição Já!</li> </ul>
--	--

3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A obra contém 399 páginas, das quais oito são dedicadas especificamente ao tema.</li> </ul>
<b>HISTÓRIA: O LONGO SÉC. XIX</b> Autores: Ronaldo Vainfas; Sheila C. Faria; Jorge Ferreira; Georgina dos Santos. Ed. Saraiva. 2º ano do ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades divididas a partir de aspectos político-econômicos. Unidade 3: Américas Independentes.</li> <li>• Sobre o processo abolicionista - Capítulos 13: O Brasil na Crise da Escravidão e 14: O Brasil do Império à República. O capítulo 14 encontra-se dividido em quatro partes, entre elas uma específica sobre o tema, com o título “A Abolição”.</li> <li>• A obra contém 358 páginas, das quais seis são dedicadas especificamente ao tema.</li> </ul>
<b>HISTÓRIA GLOBAL</b> Autor: Gilberto Cotrim. Ed.: Saraiva. 2º ano do ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As unidades e capítulos são divididos numa perspectiva político-econômica e cronológica. Na Unidade IV – Idade Contemporânea: O Brasil no séc. XIX.</li> <li>• Sobre o processo abolicionista - capítulo 23: Segundo Reinado: últimas décadas, dividido em três partes, entre elas um específico sobre o tema, com o título “Abolicionismo: a luta pelo fim da escravidão”.</li> <li>• A obra contém 289 páginas, das quais três são dedicadas especificamente ao tema.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, sistematização de informações presentes nos livros didáticos.

Apenas o livro H.M. apresenta a abolição num capítulo específico. Nos livros H. XIX e H.G. o tema está inserido em outros conteúdos, como transição do Império para a República e mudanças na economia brasileira, com legitimação do capitalismo e produção cafeeira. No entanto, o número de páginas dedicadas à análise do processo é similar entre os dois primeiros, e proporcional ao terceiro, já que a obra apresenta um número menor de páginas.

#### Quadro 5 – Manual do Professor

<b>HISTÓRIA EM MOVIMENTO</b> Autores: Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo. Ed. Ática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividido em quatro partes: Pressupostos teóricos; Metodologia; Organização da obra; Procedimentos pedagógicos;</li> <li>• Destaque entre as referências o livro “O saber Histórico na sala de aula”, organizado por Circe Bittencourt;</li> </ul>
--	--

<p>3º ano do Ensino Médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explícita preocupação em se adequar ao edital do PNLD 2012;</li> </ul>
<p><b>HISTÓRIA: O LONGO SÉC. XIX</b>          Autores: Ronaldo Vainfas; Sheila C. Faria; Jorge Ferreira; Georgina dos Santos.          Ed. Saraiva. 2º ano do ensino médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividido em: Apresentação, com mensagem ao professor. Fundamentação teórica e pedagógica, com cinco subtemas: O texto didático como aula; Enfrentar tradições (I): o paradigma informativo; Enfrentar Tradições (II): o paradigma determinista. Possibilidades teóricas e metodológicas de inovação. Uma abordagem para o ensino médio hoje. Processo de avaliação do aluno – algumas reflexões. Plano Geral da obra, com três subtemas: Abordagem de conteúdos – a organização da obra; Tratamento dos mapas, documentos textuais e imagens; Respostas das atividades.</li> <li>• Principal referência para organização pedagógica o texto “O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD” de Tânia Lucca e Sônia Miranda.</li> <li>• Preocupação com o edital do PNLD de 2011</li> </ul>
<p><b>HISTÓRIA GLOBAL</b>          Autor: Gilberto Cotrim. Ed.: Saraiva.          2º ano do ensino médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividido em quatro partes: Orientação teórico-metodológica. Avaliação Pedagógica. Interdisciplinaridade. Sobre Afrodescendentes e Indígenas.</li> <li>• Na orientação teórico-metodológica aborda diversas questões como História e historiador; Educação, professor e livro didático; concepção da obra em que destaca análises sobre temporalidade, disposição dos conteúdos, legitimidade da reflexão política e econômica, saber histórico escolar, História como noção de representação; estrutura da obra, em que desmembra as unidades e capítulos.</li> <li>• Na interdisciplinaridade comenta questões referentes a cartografia, iconografia, literatura, filmes, estudo de espaço social, local de atuação do professor, entrevistas e memória oral.</li> <li>• Referência fundamental são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, sistematização de informações presente nos livros didáticos.

O manual do professor das três obras apresenta concepções sobre história, livro didático, papel do professor e afrodescendência, com uma preocupação recorrente em relacionar os livros didáticos às exigências do PNL D e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que reafirma a ideia de adequação dos livros didáticos às prerrogativas do MEC, atualmente o maior consumidor nacional de produções didáticas.

No livro H.M., de acordo com os autores, o “[...] ensino de História não apenas contribui para o desenvolvimento da consciência de cidadania do aluno, mas também oferece instrumentos que servem para a construção de sua própria identidade” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 3), ou seja, entendem a função da construção do saber escolar como contribuição importante para a formação das identidades, destacando a necessidade de algumas abordagens e a leitura sobre as representações presentes nos livros didáticos. Segundo os autores:

Na coleção, textos e imagens mostram a participação dos africanos e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira. Mostram indivíduos que, ao longo dos séculos, ocuparam espaços na economia, na cultura e na política brasileira, por meio de manifestações públicas ou intelectual. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 5)

O fragmento expõe as concepções dos autores em apresentar um livro em que africanos e afrodescendentes são inseridos em seus conteúdos enquanto sujeitos da história e que ocuparam espaços em diversos setores sociais. Porém, questionamos se é possível encontrar, nas abordagens presentes nos capítulos da obra em análise, essa perspectiva de forma evidente.

Outra questão relevante refere-se à relação entre o livro didático e o professor, ainda segundo a obra Azevedo e Seriacopi (2010, p. 14), “[...] o papel do professor como mediador do conhecimento é insubstituível, e este manual é apenas mais uma das ferramentas de que ele dispõe para planejar suas aulas”.

Reconhecem o livro didático como um dos suportes de aprendizagem, e o professor enquanto mediador das relações de ensino-aprendizagem tem o papel mais significativo, porque pode potencializar saberes e perspectivas de análise.

O livro H. XIX busca aliar teorias diferentes, associando o que chamam de abordagens macro analíticas às micro analíticas:

A obra busca, enfim, articular a grande história – a história dos grandes processos, dos grandes conflitos – à história dos hábitos, dos costumes, das

experiências de vida. É nesse ponto que a obra ensaia rastrear as subjetividades dos agentes históricos coletivos ou individuais, valoriza a memória na reconstrução histórica, mergulha nas diferenças culturais no tempo e no espaço, refletindo sobre identidades e alteridades. A perspectiva antropológica, por vezes adotada, ajuda nesse percurso micro analítico. (VAINFAS et al., 2010, p. 3)

Entre os objetivos desta obra visualizamos a tentativa de associar conhecimentos em que se destacam as mudanças das conjunturas políticas e econômicas, a análises socioculturais nas quais se sobressaem hábitos e o cotidiano das relações humanas em determinado período e espaço. Neste contexto, os autores apresentam as teorias desenvolvidas no Brasil para os livros didáticos de história, tecendo críticas ao que chamaram de “paradigma informativo”, em que as abordagens se baseavam na informação e na memorização; e aquele que denominam de “paradigma determinista”, que apresentavam a política e a cultura como consequências das mudanças econômicas e colocavam os trabalhadores como vítimas acreditavam que esta forma de abordagem torna a história “anacrônica” e de “presente”, ou seja, as referências atuais são utilizadas como base para a análise histórica, desconsiderando o contexto da época. Assim, propõe como metodologia a desconstrução destes modelos e oferece uma nova perspectiva de análise.

Segundo os autores, a coleção insere-se na “perspectiva integrada” com a “quadripartição da História” em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea por ser um modelo inserido na tradição de formação dos professores e de ensino. A ratificação da “perspectiva programática”, que fundamenta a obra, se referencia no texto de Tania Lucca e Regina Miranda, “O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D”, no qual dividem os livros didáticos em três categorias: a Tradicional, a Eclética e a Renovada. O livro H. XIX é classificado como eclético, pois “mantém a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico” (VAINFAS et al, 2010, p. 16), ou seja, apesar de manter os recortes tradicionais, traz novos métodos de abordagem e abre espaço para análises críticas e inserção de sujeitos sociais.

No Livro H.G., o livro didático é apresentado como um instrumento produzido para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, enquanto recurso, depende do uso do professor. Afirma que “o conhecimento histórico se desenvolve como processo de contínuas re-visões e apresentação de novas visões” (COTRIM, 2010, p. 4). O autor defende que a obra apresenta limites e está permeada de escolhas que se manifestam, nas formas de tratamento dos textos e imagens, na ênfase de determinadas temáticas e também nas ausências de outras.

Nesse sentido, Cotrim (2010, p. 6) indica que no livro “a disposição dos conteúdos segue, em linhas gerais, a periodização clássica, encontrada da estruturação de muitos cursos de História, inclusive, nos cursos superiores”, ou seja, admite a continuidade de perspectivas de análise clássica, porém, com tentativas de desenvolver a análise crítica a partir de boxes e atividades. Vale ressaltar o livro **H.G.**, no qual a divisão da história aparece a partir da cronologia europeia, e os conteúdos fora do Brasil são referenciados enquanto “mundo”.

Portanto, no manual do professor de cada uma das três obras fica explícita a busca em desenvolver o ensino de História na escola a partir de referências já consagradas na história da disciplina, com destaque para os grandes ciclos econômicos e políticos, com a incorporação de novas perspectivas historiográficas, baseada da história cultural. Por isso, buscamos compreender como as diferentes versões para a explicação dos fatos históricos podem dialogar no interior dos livros didáticos.

### **3.2.2 Análise do conteúdo sobre a Abolição da Escravidão nos livros didáticos de História**

Nesta abordagem, o objetivo consiste em descrever e analisar, separadamente, alguns pontos relevantes apresentados sobre a Abolição da Escravidão no Brasil presente em capítulos dos três livros didáticos “História em Movimento”, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi; “História: o longo Séc. XIX”, dos autores Ronaldo Vainfas, Scheila C. Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos; e “História Global”, de Gilberto Cotrim.

Para facilitar nossa abordagem e suas respectivas análises, destacamos algumas categorias que são facilmente identificáveis nos livros didáticos selecionados: a relação entre as conjunturas políticas, econômicas e sociais com a Abolição da Escravidão; a participação dos negros, escravizados ou não nas ações pelo fim do cativo; análise de suas ações e iniciativas de algumas personalidades citadas e/ou ilustradas; reflexões realizadas sobre os dados apresentados; e a relação entre o texto principal e os boxes. Este texto busca exemplificar por meio de imagens, citações e reprodução textual, as interpretações e encaminhamentos propostos pelos autores das obras.

Assim, acreditamos ser possível fazer uma leitura da forma como os livros didáticos apresentam a Abolição da Escravidão no Brasil e de que forma os negros (escravizados ou livres) são inseridos e interpretados nestes, a fim de refletir quais saberes históricos deste período os livros didáticos pretendem constituir.

Iniciaremos com o livro “História em Movimento”, dos autores Gislane C. Azevedo e

Reinaldo Seriacopi (2010), volume 3, da editora Ática, que traz um capítulo específico sobre a Abolição intitulado “Liberdade e Exclusão”. Em recorte do texto introdutório pode-se ler que

[...] a aprovação da lei áurea foi resultado da luta de amplos setores da população - entre os quais os próprios cativos – que defendiam o fim do trabalho escravo contra os partidários da escravidão e seus representantes do Estado. Apesar dessa grande conquista, até hoje os afrodescendentes lutam contra o preconceito que tanto marcou a sociedade brasileira durante os quase quatro séculos que durou a escravidão em nosso país. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 73)

Por certo, como atesta a produção acadêmica, a obra apresenta dados de estudos atuais sobre a escravidão, a lei Áurea como resultado de um processo de lutas com a participação dos cativos e a luta dos afrodescendentes contra o preconceito, resultado dos quase quatrocentos anos de escravização. Assim, verificamos a tentativa de trilhar um caminho que apresente o fim da escravidão não como uma luta apenas contra o Estado, mas contra uma mentalidade construída para legitimar o processo de dominação e desumanização dos africanos e seus descendentes. Como foi salientado na primeira seção desta parte, a historiografia brasileira apresenta uma série de pesquisas que apontam ações dos cativos desde o início do processo escravista, as fugas e formação de quilombos, movimentos rebeldes e conquistas diárias de espaços nas relações sociais são aspectos que marcam esta trajetória, sejam elas empreendidas de formas individuais ou coletivas.

O texto principal no capítulo do livro inicia sua análise com a extinção do tráfico negreiro, argumentando que o processo ocorreu devido às pressões inglesas, estimuladas pela revolução industrial e pelo desenvolvimento do capitalismo. Aponta as pressões inglesas desde o início do século XIX e com grande resistência do poder político do Brasil de por em práticas acordos internacionais para acabar com o comércio escravista. Após uma página inteira em que expõe os interesses e ações inglesas e trazer um boxe explicitando a captura de um navio negreiro, o livro encerra este trecho com o seguinte parágrafo:

[...] Em 1850 toda essa pressão externa, somada ao medo de novas rebeliões de escravos como a dos Malês, em 1835, na Bahia, e ao clamor dos que, internamente, se opunham a escravidão, levou à aprovação da Lei Eusébio de Queirós, que proibia definitivamente o tráfico de africanos escravizados para o Brasil. Dessa vez, para provar que a determinação seria de fato cumprida, importantes fazendeiros que tentaram desrespeitar a lei foram presos e capitães de navios negreiros que continuavam a traficar escravos sofreram duras penas. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 75)

O texto coloca em evidência o medo das elites com as rebeliões, como a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, além do chamado “clamor interno” que se fortaleceu para reivindicar o fim da escravidão, sendo este o contexto para a aprovação da lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que aboliu o tráfico de cativos. Todavia, a exposição deste livro privilegia as pressões externas e suscita a leitura de que as ações internas apenas legitimaram os interesses ingleses. A relevância dada à exposição dos interesses britânicos silencia as dinâmicas sociais e políticas – a participação dos diversos setores da população do país fica circunscrita ao “clamor interno”, não evidenciado.

Na sequência do texto, surgem aspectos da imigração no Brasil, a vinda de colonos europeus associada ao processo da introdução do trabalho livre assalariado e ao fracasso do sistema de parceria afirmando que “[...] temendo que os imigrantes deixassem de trabalhar nas fazendas e ocupassem as áreas devolutas (pertencentes ao Estado), o governo e a Assembleia Geral instituíram a Lei de Terras, que restringia o acesso da população à terra”, de acordo com Azevedo e Seriacopi (2010, p. 76). Nesta perspectiva, a lei de terras<sup>9</sup> é apresentada como um artifício legal para evitar a ocupação das áreas devolutas por parte dos imigrantes; mas, será que sua aprovação em 1850 não apresenta relação direta com discussões sobre o fim do tráfico e o processo de abolição gradual que já se discutia na Assembleia Legislativa?

Na segunda parte do capítulo, com título “Rumo à Abolição”, estão destacadas as consequências do fim do tráfico e o estímulo ao comércio interno. Vale ressaltar uma passagem no texto que faz referências a

[...] muitos escravos recorriam à justiça contra seus senhores, reivindicando o direito de não serem obrigados a se separar de suas famílias e de poder juntar dinheiro para comprar a liberdade [...] não raro, eles venciam esses processos. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 75)

Este fragmento aponta para a participação dos escravizados no processo abolicionista quando faziam uso da justiça em favor de reivindicações preciosas no sistema escravista que eram a manutenção da família como referência socioafetiva e as possibilidades de conseguir naquela sociedade condições de amealhar recursos para assegurar a libertação de seus descendentes e melhorar as condições de vida. Assim, determina que os caminhos para a liberdade são trilhados por diferentes vias.

---

<sup>9</sup> A lei de terras foi aprovada em 1850 e estabelece que os proprietários devam ter documento que comprove a posse desta emitido pelo governo.

São inseridos dois boxes, o primeiro na parte inferior da página, “Direitos Cívicos e políticos dos libertos”, trecho de um artigo de Sidney Chalhoub, com o título “Exclusão e Cidadania”, publicado na Revista História Viva, em 2006, em que descreve questões relativas aos direitos civis e políticos dos ex-escravizados, em que a alforria devolvia a “condição natural de pessoa”, no entanto, abria espaços limitados de participação política. O texto destaca alguns direitos políticos que os libertos passaram a ter após a Constituição do Império de 1824, como participar de eleições municipais e assumir pequenos cargos públicos. Essa abordagem abre espaço para a discussão sobre acesso diferenciado à cidadania entre os ex-escravos e poderia suscitar o debate sobre a participação do negro na política brasileira e se essas iniciativas existiram naquele período. No entanto, observamos que, apesar do box estabelecer diálogo com o texto principal, quando cita mudanças constitucionais que flexibilizam as relações escravistas, não existem questões propostas para que tais temáticas sejam debatidas.

Na página seguinte, no box chamado “Olho Vivo”, página inteira, com o título “A imagem como denúncia”, apresenta o quadro de um pintor europeu, em que uma escrava liberta passa por situação de humilhação.

**Figura 1 – Olho Vivo - Imagem como denúncia**

**Olho vivo**

**A imagem como denúncia**

Em 1840, o pintor, poeta e romancista dinamarquês Paul Harro-Harring (1798-1870) visitou o Rio de Janeiro e decidiu documentar, por meio da pintura, a brutalidade da escravidão no Brasil. Grande defensor da emancipação dos escravos, o artista produziu uma série de 24 aquarelas denominadas *Esboços tropicais do Brasil*. Por meio delas, Harro-Harring procurou denunciar "o duro destino do povo negro, eternamente exposto ao extremo insulto e à baixaza dos brancos", como afirmou.

A aquarela reproduzida abaixo, intitulada *Negra acusada de roubo*, apareceu pela primeira vez em janeiro de 1841 em um semanário abolicionista inglês e teve grande repercussão entre os britânicos. Uma semana depois, o jornal publicou um texto do pintor no qual ele descreve a cena retratada. Como veremos a seguir, a aquarela mostra uma negra que acabou de ganhar a alforria no ato de abrir seu baú para provar ao antigo dono que não lhe roubara nada.

Homem que acusa sua ex-escrava de roubo. É representado em atitude intimidadora, de braços cruzados e com um chicote na mão. Segundo Harro-Harring, ele havia acabado de colocar no bolso uma grande quantia de dinheiro, relativa ao pagamento da alforria da jovem.

Mulher de meia-idade, oriunda de Cabinda (atual região de Angola), vestida com trajes africanos típicos. Ela acaba de comprar a liberdade da jovem escrava de joelhos diante do baú, filha de uma amiga sua.

Carregador chamado para levar o baú da ex-escrava. Por estar descalço, sabemos que é um escravo.

*Negra acusada de roubo*, aquarela de Paul Harro-Harring feita por volta de 1840.

Jovem que acabou de ter sua alforria comprada. Segundo o pintor, a moça também seria oriunda de Cabinda. Ela retira calmamente os objetos do baú, demonstrando "orgulho e desprezo" em relação a seu antigo dono, que a acusa de roubo.

Entre os objetos do baú estão roupas, escova, um calçado e alguns livros, sugerindo que a jovem era alfabetizada (algo pouco comum entre os cativos).

O uso de sapatos indica que esta mulher era livre. Os escravos eram proibidos de usar calçados.

O animal representado é, provavelmente, Fingal, cachorro pertencente a Paul Harro-Harring, também representado em outra aquarela do pintor.

PAUL HARRO-HARRING/INSTITUTO MOREIRA SALLES

Fonte: HARRO-HARRING, Paul. *Esboços tropicais do Brasil*. São Paulo. Instituto Moreira Salles, 1996.

Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p.78

O texto introdutório anuncia a pintura e sua interpretação como denúncia por parte de um pintor inglês aos males da Escravidão no Brasil. Segundo o texto apresentado, a matéria foi publicada em jornal na Inglaterra, a fim de delatar as relações escravistas que ainda existiam no Brasil, no contexto de pressões inglesas para a abolição do tráfico. Assim, verificamos que a intenção da publicação da obra já se inicia permeada de objetivos políticos e econômicos. Tanto a pintura como a interpretação se referem à visão da escravidão sobre o olhar do outro, no caso, o estrangeiro inglês. No entanto, há indícios das dinâmicas internas das relações escravistas como a possibilidade da compra de alforria e o conhecimento das

letras por parte dos escravizados.

Outra imagem que merece destaque é de Luis Gama, presente ao lado direito na parte superior da página, acompanhada da legenda.

**Figura 2 – Luis Gama**



Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p. 77

Antes de inserir a imagem, os autores salientam que se tratava de um advogado negro que libertou mais de 500 escravos por via judicial, entretanto, a legenda diz “filho de um fidalgo português com uma liberta”. Logo, interpretamos que essas duas colocações por um lado associam a imagem de um homem negro livre lutando pelo fim da escravidão, e por outro ressalta a sua associação à nobreza portuguesa, talvez para justificar sua formação enquanto advogado, já que outras informações sobre sua vida não são apresentadas. Nesta perspectiva, acreditamos ser relevante trazer referências sobre este importante personagem do processo da Abolição. De acordo com Elciene Azevedo,

Luis Gama, ao promover a valorização do negro em seus versos, [procurava] sempre remetê-lo a uma africanidade que abrangesse as várias etnias. Tanto a vivência da escravidão em São Paulo, quanto a vivência ao lado da mãe – podem ter fornecido elementos para que, em uma posição radical, elaborasse e propusesse uma identidade baseada não somente na experiência da escravização [...] mas principalmente na recuperação de uma origem comum

de raízes africanas. (1997, p.46/47)

Luís Gama, apesar de ser descrito como advogado negro, filho de fidalgo português, estes não foram os referenciais que o associaram às causas abolicionistas. Segundo Azevedo (1997), a sua experiência como escravizado e a relação com a mãe foram mais significativas para tornar-se defensor dos escravos por via judicial e reconhecer seus laços africanos. A causa da abolição estabelecia relações diretas na constituição da sua identidade. Segundo a mesma autora, nos seus últimos anos de vida, a identidade tornou-se também uma bandeira política, expressa em seus versos e poesias.

Retornando ao livro didático, encontramos no texto principal uma análise sobre a Lei do Ventre Livre.

[...] Ela estabelecia que os filhos de escravos nascidos a partir daquela data seriam considerados livres [...] A lei também garantia ao escravo o direito de formar um pecúlio com o qual pudesse comprar sua alforria. Esse recurso seria bastante utilizado pelos cativos. (AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p. 79)

Os autores fazem referência tanto à lei que permite a liberdade aos filhos da escrava, nascidos a partir daquela data, como apresenta a possibilidade do cativo formar um pecúlio e comprar a alforria, o que torna possível visualizar o escravizado como alguém que está inserido no processo abolicionista e o uso das leis como estratégia pela busca da liberdade.

Na sequência, um boxe intitulado “Os novos imigrantes” apresenta um texto sobre a política de imigração no período, destacando as ações do governo e a contribuição dos imigrantes no processo de branqueamento do Brasil. Apesar de associar a imigração aos interesses de branqueamento, o contexto desta perspectiva não foi discutido no texto. O desenvolvimento da narrativa é encaminhado para o projeto de imigração e a situação dos imigrantes no país. A ausência de uma discussão sobre a política de imigração como um projeto que carregava um ideal de civilização e que a mão de obra assalariada não foi uma peculiaridade do oeste paulista e das plantações de café fomentam interpretações que mais uma vez criam lacunas sobre a participação do negro no contexto das transformações das relações trabalhistas no Brasil.

Ao tratar da “Campanha Abolicionista” na continuidade do texto principal, os autores afirmam que a abolição é resultado de ações de abolicionistas, salientando movimentos e organizações em diversas regiões do país como Rio de Janeiro, Pará e Recife, além de ações com objetivos de mobilização popular a partir de 1880. Apresenta uma série de nomes

associado ao movimento abolicionista e seus interesses.

Interessante citar a passagem sobre André Rebouças, em que este exigia a “abolição imediata, instantânea e sem indenização alguma; a destruição do monopólio territorial, o fim dos latifúndios”. (AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p. 81). Tal interpretação apresenta a heterogeneidade do movimento abolicionista e uma preocupação em explicitar a participação de homens negros livres na campanha pelo fim do cativo, o que permite interpretações sobre identidade racial e críticas à questão agrária no país.

Ainda no mesmo capítulo, o texto complementar recebe o nome de “Patrimônio e diversidade – Ceará”, com o título “A memória Preservada”, apresenta a existência no Ceará de um memorial de preservação da cultura afrodescendente e homenageia a figura do jangadeiro Francisco no Nascimento. O centro recebe o nome de “Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura”, e o jangadeiro é apresentado como “homem simples” que dentre suas atividades fazia o transporte de escravizados e participou da luta pela abolição.

[...] Em 1881, Francisco José, juntamente com outros jangadeiros, se recusou a realizar esse transporte. O movimento ganhou força e, diante do impasse, muitos donos de escravos preferiram alforriar seus cativos, o que fortaleceu as idéias abolicionistas da província. Em março de 1884, o Ceará se tornou a primeira província brasileira a abolir oficialmente a escravidão. (AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p.82)

Mesmo trazendo a referência de movimentos abolicionistas fora da região sudeste, a abordagem silencia as vozes dos interesses dos participantes no processo. Por que os donos de escravos preferiram a reação dos jangadeiros, a fim de evitar conflitos, libertar os escravos? Qual o contexto do Ceará para que a abolição ocorresse mesmo antes da Lei Áurea? Apesar de o texto suscitar estes questionamentos, não há resposta para tais indagações e não existem atividades propostas para fomentar qualquer tipo de discussão, ficando a critério do professor o encaminhamento ou não da discussão.

### **Figura 3 – Francisco José do Nascimento – Dragão do Mar**



Ilustração de Angelo Agostini representando o jangadeiro Francisco José do Nascimento e seus companheiros de trabalho. Em 1881, Francisco liderou com outros jangadeiros de Fortaleza, no Ceará, um movimento de resistência à escravidão que levou muitos fazendeiros cearenses a alforriar seus cativos.

Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p. 81

Na página anterior, há uma imagem deste personagem, mas não é possível identificar sua cor. Por se tratar de uma litogravura de Ângelo Agostini, a imagem presente no livro deixa dúvidas sobre a etnia e cor da pele como foi apresentado no parágrafo anterior. Além de seus interesses para o fim da escravidão.

Na sequência, mais um boxe surge para concluir o capítulo, “Passado presente - Em busca da Inclusão e da Cidadania”, onde se destacam dados relacionadas à classe social e cor de pele, acesso à educação no período pós-abolição e de que forma o analfabetismo entre os negros está relacionado à participação política.

Apresenta dados do IPEA (Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada) e PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) sobre o acesso ao nível superior, índice de analfabetismo, desemprego, postos de trabalho e remuneração. Mesmo estes dados sendo legítimos e ilustrar as condições socioeconômicas das populações descendentes de escravizados, quando não interpretados e analisados à luz das conjunturas históricas, pode-se reforçar preconceitos ao invés de desconstruí-los. A constituição da identidade étnica permeia as referências a que os sujeitos têm acesso, porém, o referido boxe não propõe qualquer discussão ou análise das informações apresentadas, deixando a critério de docentes e estudantes as formas de uso e interpretação.

**Figura 4 – José do Patrocínio e Benjamin de Oliveira**



Jornalista, orador e poeta dedicado à causa abolicionista, José do Patrocínio (1853-1905) militou, junto com Joaquim Nabuco, na Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Ocupou a cadeira de número 21 da Academia Brasileira de Letras e teve papel de destaque também no movimento republicano.

Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, 2010, p. 85

As duas imagens acima estão inseridas no box citado anteriormente, em que apresentam o jornalista José do Patrocínio e o ator e cantor Benjamin de Oliveira. A presença destes personagens, se por um lado dá visibilidade a negros em espaços como jornais e nas artes, por outro, associados ao mesmo texto, pode passar a imagem de que eles se constituem exceções ao sistema de exclusão, conduzindo a uma interpretação de que a conquista dos espaços se deu por méritos individuais. Alimentando, assim, a concepção de que oportunidades iguais são oferecidas a todos.

O livro “História em Movimento” apresenta avanços na análise sobre abolição, primeiro, porque organizou um capítulo dedicado ao tema. Salientamos também as abordagens sobre a participação dos negros, sejam eles escravos ou libertos, como sujeitos do processo histórico, destacando as relações que os mesmos estabeleceram com o governo e a sociedade brasileira. Mas os autores, talvez, na tentativa de adequar as tradições do ensino de história às novas abordagens teóricas na área de educação, de História ou ideológicas, trazem

informações que, ao recusarem problematizar e analisar a construção histórica, alimentam a esperança que elas falem por si, deixa com o leitor a responsabilidade das interpretações que podem favorecer a realização de leituras superficiais e equivocadas.

Observamos algumas passagens que apresentam tendências a legitimar saberes presentes no senso comum, que demandaram inúmeras pesquisas para contradizê-los. O primeiro se refere à centralidade da Inglaterra no processo de decisões políticas, mesmo que tenha mencionado, de forma rápida, as resistências institucionais e políticas do Brasil às investidas dos ingleses; o segundo se relaciona à tentativa de silenciar a participação dos negros na transição do trabalho escravo para o livre; e o terceiro trata-se do lugar ocupado pelo negro no pós-abolição, que pode conduzir a interpretações de homogeneização e exclusão social. Porém, reconhecemos tentativas de contextualização de aspectos das realidades sociais, o que configura um processo de mudança nas obras didáticas para que estejam de acordo com as demandas dos espaços escolares.

O segundo livro didático que será analisado tem o título “História: o longo Século XIX”, volume 2, dos autores Ronaldo Vainfas, Sheila C. Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos, publicado pela editora Saraiva. Neste, há abordagens sobre o tema em questão na unidade 3 – Américas Independentes, capítulos 13 – O Brasil na Crise da Escravidão e 14 – O Brasil do Império à República.

O Capítulo 13, “O Brasil na crise da Escravidão”, na primeira parte, “O café suplanta o açúcar”, os autores trazem boxe intitulado “A Lei de Terras e a política imigrantista” no qual afirmam que

Em 18 de setembro de 1850, 14 dias após a votação da Lei Eusébio de Queiroz, que aboliu o tráfico negreiro, foi promulgada a lei de Terras. A lei determinava: a ocupação de terras públicas – devolutas, sem cultivo – só poderia ocorrer, dali em diante, por meio da compra, em hasta pública, ao Estado; [...] Historiadores interpretam essa determinação do pagamento pela terra devoluta como uma intenção do Estado em dificultar a ocupação de terras devolutas por parte dos trabalhadores livres, principalmente imigrantes. (VAINFAS et al., 2010, p. 254)

Neste trecho evidencia-se a preocupação do governo brasileiro sobre a ocupação das terras públicas por parte dos trabalhadores livres, que se mobiliza para a aprovação da “lei de terras”, 14 dias depois do fim do tráfico negreiro. O texto da lei afirma que só era permitida a ocupação das terras públicas através da compra. O texto sugere inicialmente que tal atitude tem relação com o receio de ocupação de terras por parte dos ex-escravizados, já que a lei para o fim do tráfico abre espaço para discussões sobre o processo de abolição gradual.

Porém, não explicitam quais as evidências e as características destes outros trabalhadores livres, classificando-os, genericamente, apenas como os imigrantes. Observamos a lacuna que deixam na argumentação entre a relação do fim do tráfico e às propostas de abolir a escravidão, parecendo receosos de tecer comentários sobre as ações dos libertos que cresciam consideravelmente na segunda metade daquele século.

Na sequência, ainda na primeira parte, aparece um boxe, em cor amarela, na parte superior da página direita, intitulado “O tráfico interprovincial”,

Os escravos vendidos para o Nordeste eram de pequenos proprietários, que preferiam vendê-los para o Centro-Sul, onde eram mais valorizados, do que para os grandes senhores de engenho. A verdade é que os produtores açucareiros tinham outras opções de mão de obra. [...] As províncias de Pernambuco resolveram seu problema de mão de obra com trabalhadores sazonais: jornaleiros (diaristas), que eram contratados nas épocas de plantação, limpa e colheita de cana. (VAINFAS et al., 2010, p. 255)

O comércio interno de escravizados é apresentado como fruto da mudança do eixo econômico brasileiro do Nordeste para o Sudeste, para áreas cafeeicultoras em expansão. Destacam que o Nordeste, devido às crises na produção e distribuição do açúcar, desenvolve formas de trabalho livre, contratações periódicas, para épocas de plantação, limpeza e colheita da cana de açúcar; mas não deixam evidente no texto qual a origem dos referidos trabalhadores “jornaleiros”. Os autores apresentam a preocupação de expor as estratégias construídas para substituição do trabalho escravo, ao tempo que relativiza consagrada visão que se refere aos imigrantes como os responsáveis pela inserção do trabalho livre no Brasil.

Na segunda parte do capítulo, traz uma análise sobre “Os escravos no Brasil”. Inicialmente, aborda a quantidade de escravos trazidos do continente africano, ilustrado em mapa com rotas do tráfico negreiro, além de tabela que demonstra o crescimento do comércio de africanos escravizados em mais de trezentos anos de tráfico. Ressalta questões referentes às identidades africanas e relações entre escravizados africanos e brasileiros (crioulos).

Na página seguinte, parte inferior, lado esquerdo em trecho com título “Identidades negras”, um pequeno boxe com título “Nomes e Cores”, expõe uma análise sobre a diversidade de nomenclaturas relacionadas às cores, que caracterizou a presença de africanos e seus descendentes em território brasileiro.

## Figura 5 – Identidades Negras – Nomes e Cores

### Identidades negras

#### Nomes e cores

Os termos **negro**, **preto**, **crioulo**, **pardo** e **mulato** foram utilizados no período escravista brasileiro com sentidos diferenciados, dependendo da época e da região. Também são bem diferentes do sentido em que hoje os entendemos. Desde o início da colonização, a denominação **negro** era sinônimo de escravo, de qualquer origem ou cor, nunca o livre. Assim, havia os “negros da guiné” e os “negros da terra” — os primeiros, escravos oriundos da África; os segundos, escravos índios do Brasil (também denominados “negros brasis”). O termo **preto** era sinônimo de escravo nascido na África. Filhos de pretos, ou seja, de nascidos na África, quando ainda escravos, eram **crioulos**. Já os filhos de crioulos eram **pardos**, não importando a cor da pele. Essas categorias, portanto, designam as diferenças de origem de nascimento mais do que as nuances da cor da pele dos indivíduos. Já **mulato** indicava sempre uma mestiçagem, podendo ser branco com negro ou branco com índio. Na atualidade, pode-se considerar que se classificam as pessoas pela aparência ou **cor** da pele, ou seja, pelas marcas externas, e não pelos ascendentes, como ocorre nos Estados Unidos, por exemplo.

• Faça uma pesquisa sobre o que significa hoje, na região em que você vive, os termos: negro, preto, crioulo, pardo e mulato. Alguns desses termos são considerados ofensivos? Justifique.

Fonte: VAINFAS [et al], 2010, p.258

Os autores apresentam dados sobre os nomes atribuídos aos africanos e seus descendentes, contextualizando essas expressões no período escravista brasileiro e propõe debate de seus significados em dias atuais. Observamos, assim, a preocupação em discutir indícios do processo de hierarquização racial, constituído a partir do processo de mestiçagem no Brasil. A questão proposta, como atividade, evidencia preocupação sobre termos ofensivos, quando o texto explicita o processo de diferenciação étnico-racial no Brasil a partir das diferenças na cor da pele, situação que vai marcar as relações sociais ainda em dias atuais.

Na parte três, “Contra o tráfico”, o texto analisa as mudanças relacionadas à extinção do tráfico e as pressões inglesas que ocorreram do início ao fim do século XIX.

Para reconhecer a independência do Brasil, a Inglaterra estipulou como condição a ratificação dos tratados de 1810 e demais acordos de restrição ao

tráfico negreiro. [...] Os ingleses, mais uma vez, acionaram a diplomacia para garantir o cumprimento do acordo, forçando o Brasil a extinguir o tráfico negreiro em 7 de novembro de 1831.[...] A lei de 1831 foi apelidada, com razão, de “lei para inglês ver”.[...] Em 1850 o parlamento britânico decidiu prosseguir na repressão contra o tráfico atlântico [...] Entre a opção de declarar guerra contra os britânicos e abolir o tráfico [...] em 4 de setembro de 1850, a lei extinguiu de vez o tráfico de escravos africanos para o Brasil[...]. Eusébio de Queiroz satisfazia, assim, aos ingleses e à classe senhorial brasileira, sobretudo aos “barões do café” (VAINFAS [et al], p. 261-264)

Observamos a preocupação dos autores em ressaltar que as pressões inglesas não alcançaram o resultado determinante para o fim do tráfico, já que, na primeira metade do século XIX, foram utilizadas várias estratégias para atender às solicitações do país europeu em favor da extinção do comércio escravo. Afirma que a lei Eusébio de Queirós satisfaz ingleses e barões do café, o que nos conduz à indagação: Por que os barões do café?

No final da terceira parte, há um box, numa página inteira, denominado “Outra dimensão: personagem - Um africano escreve suas memórias”, em que descreve a história de um africano que foi capturado e trazido como escravo para o Brasil, depois levado para os Estados Unidos, destacando suas tentativas de retorno ao continente africano.

**Figura 6 – Um africano escreve suas memórias**

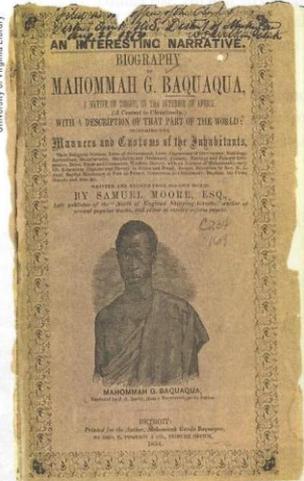
**OUTRA DIMENSÃO: personagem**

### Um africano escreve suas memórias

Lembrar que os estados do norte dos Estados Unidos tinham abolido a escravidão. Os alunos podem relembrar o processo de abolição nos Estados Unidos no capítulo 12.

A autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua é um documento raro. Foi um dos poucos homens que deixou registro escrito de sua vida como escravo e de como se libertou.

Nessas memórias, declara ter nascido na cidade de Djougou, interior do Benin, importante mercado de escravos na África ocidental. Em 1845, capturado pelo exército Ashante, foi vendido a traficantes brasileiros. Chegou a Pernambuco, onde foi batizado com o nome de José e vendido a um padeiro, que o descrevia como um "patife com feições humanas". Segundo seu relato, depois de muitas surras e chicotadas, tornou-se insubordinado e fujão, além de sempre andar embriagado. Pensou em matar seu senhor, e uma vez tentou o suicídio. O padeiro, descontente, vendeu-o a um traficante, que o enviou ao Rio de Janeiro, onde foi comprado por um comandante de navio mercante. Fez várias viagens com seu novo senhor, sempre relatando as pancadas e chicotadas que recebia. Em 1847, chegou a Nova York, nos Estados Unidos, em um navio carregado de café. Acreditou que, como ia para uma terra onde não havia escravidão, seria declarado imediatamente livre. Membros de uma sociedade abolicionista norte-americana acusaram a existência de escravos ilegais no navio e entraram com um processo contra o comandante. Os escravos ficaram presos, mas acabaram por fugir com a ajuda dos abolicionistas. Como fugitivo, foi para Boston e, depois, para o Haiti, onde a escravidão fora abolida décadas antes. Ali se converteu ao protestantismo e permaneceu por dois anos. Não se adaptou. Retornou a Nova York e ingressou como estudante no Central College, em 1850, com o nome muçulmano de Mahommah Gardo Baquaqua. Sofreu com o racismo na universidade norte-americana, e acabou no Canadá, onde se naturalizou cidadão canadense. É provável que tenha escrito sua autobiografia, publicada em 1854, nessa nova etapa de seu exílio. Tentou voltar para a África várias vezes, mas não conseguiu. Sua trajetória é exemplo de pessoas traficadas para o Brasil que tiveram como sonho retornar a sua terra de origem.



Página de rosto do livro de Mahommah Gardo Baquaqua, publicado em 1854, pelo editor Samuel Moore, em Detroit, Estados Unidos. Suspeita-se, inclusive, que muitas passagens podem ter sido acrescentadas ou modificadas, atendendo aos interesses missionários e abolicionistas do editor.

- Localize, num mapa, o golfo do Benin, na África, em relação à linha do Equador. Depois, responda: a comercialização de Baquaqua para negociantes brasileiros estava legalizada pelas leis do Brasil? Justifique.

Fonte: VAINFAS [et al], 2010, p.265

O texto complementar traz uma análise sobre o africano Mahommah Gardo Baquaqua, que escreveu uma autobiografia na qual relata as fases de sua vida, quando escravo trazido para a América: primeiro para o Brasil, depois os Estados Unidos. Neste contexto, os autores, a partir das memórias do africano, citam locais onde ocorriam comércio de escravos e processos de resistências, como fugas, homicídios, suicídios e o abolicionismo nos Estados Unidos. Tais informações revelam as dinâmicas do sistema escravista e as estratégias usadas

por escravizados buscando alcançar a liberdade, o que os tornam protagonistas de sua própria história.

Apesar de o texto oferecer informações relevantes sobre as relações escravistas, a atividade proposta indica que o leitor

Localize, num mapa, o golfo do Benin, na África, em relação à linha do equador. Depois, responda: a comercialização de Baquaqua [nome do africano relatado no texto] para negociantes brasileiros estava legalizada pelas leis do Brasil? Justifique. (VAINFAS [et al], 2010, p.265)

Os autores oferecem aos leitores evidências do documento histórico e propõem um tipo de exercício específico: investigar se “a comercialização de Baquaqua por negociantes brasileiros estava legalizada pelas leis do Brasil?” – o que pressupõe fazer uma leitura cuidadosa da legislação do período. Apesar de o boxe estar inserido no capítulo que tem como foco de discussão o fim do tráfico, o que torna a questão relevante para a compreensão da relação entre o comércio escravista e a legislação brasileira. Interpretamos que tal perspectiva de análise privilegia as dimensões políticas e econômicas macro-analíticas, em detrimento à proposta explícita no título do texto e as dinâmicas sociais do sistema escravista descritas em seu conteúdo.

Na sequência, há mais um boxe chamado “Outra Dimensão: Personagem”, com referência ao engenheiro brasileiro André Rebouças, importante para o desenvolvimento da malha ferroviária brasileira.

### Figura 7 – André Rebouças



*André Rebouças, em óleo de Túlio Mugnaini. Nasceu na Bahia, em 1838, filho do senador do Império Antônio Pereira Rebouças. No Rio de Janeiro, ele e o irmão, Antônio Pereira Rebouças Filho, cursaram a escola de engenharia e se tornaram referências importantes na construção de estradas de ferro do país. André teve papel destacado na política imperial, mesmo não sendo ligado a partido político, mas amigo pessoal do imperador D. Pedro II. Apesar de abolicionista, era monarquista convicto e foi exilado junto com o imperador, após a proclamação da República. Morreu em 1898, na ilha da Madeira.*

Fonte: VAINFAS [et al], 2010, p. 268

A imagem posicionada no lado esquerdo já permite uma leitura destacada de André Rebouças, mas a legenda que segue o fluxo ocidental de leitura, da esquerda para a direita, qualifica-o como filho de um senador do Império. Apesar de ser reconhecido pela historiografia como um dos representantes do abolicionismo, sua importância para a conjuntura da época parece que é minimizada por ser “monarquista convicto” e “amigo pessoal do imperador”. Posta de forma descontextualizada sugere que as concepções abolicionistas eram exclusivas e associadas às práticas políticas e ideologia dos republicanos. Pesquisas salientam que as proposições abolicionistas estiveram presentes em diversos setores sociais e com diferentes e divergentes concepções. Como afirma Brito:

É necessário ressaltar que os abolicionistas não constituíam um grupo homogêneo. Diferenças ideológicas, socioeconômicas e étnicas faziam com que os abolicionistas tivessem entendimentos diferentes a respeito do modo como o qual a escravidão deveria ser abolida. (2003, p.115)

O abolicionismo configurou um movimento com diferentes vertentes de atuação, seja entre parlamentares, nos espaços sociais, seja com projetos de sociedade pós-abolição, como foi o caso de André Rebouças. Brito (2003) afirma que a contribuição deste foi significativa a partir da proposta de modernização do campo e reforma agrária com divisão de lotes de terras para ex-cativos e imigrantes.

No capítulo 14, “O Brasil do Império à República”, a escravidão é apresentada no contexto de transição política entre o Império e a República no Brasil. Aponta a guerra do Paraguai como evento que aguçou críticas à legitimidade da escravidão e o papel significativo da extinção do tráfico.

Na parte dois, “A abolição”, apresenta o Brasil como última nação escravista no continente americano.

A extinção do tráfico atlântico fez aumentar o preço dos cativos e consolidou de vez a concentração da propriedade escrava nas mãos de poucas pessoas. Assim, a maioria da população livre, antes envolvida com a escravidão, desvinculou-se do sistema. A escravidão foi perdendo legitimidade e passou a ser combatida cada vez mais pelos abolicionistas. No Brasil, o cativo estava com os dias contados. (VAINFAS [et al], p. 284)

Os autores chamam a atenção para as consequências do fim do tráfico e a concentração de terras nas mãos dos proprietários, salientando que diversos setores sociais passam a apoiar a causa abolicionista e questionar a legitimidade da escravidão que tornaram irreversível o fim do cativo. Posteriormente, cita a Lei do Ventre Livre como responsável pela libertação dos

escravos nascidos a partir daquela data, cuja produção acadêmica fornece referências sobre os outros encaminhamentos presente na lei de 1871, como a possibilidade de compra da alforria. A ausência dessas informações compromete a leitura sobre as dinâmicas presentes no trabalho escravo e as ações empreendidas pelos escravizados.

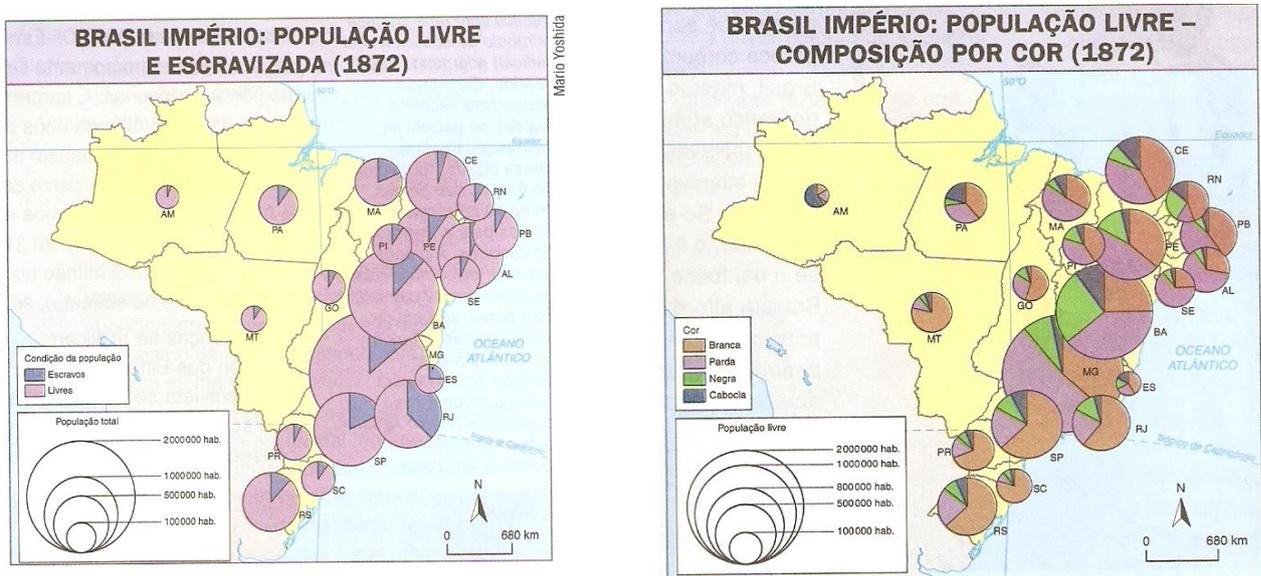
Com o tópico de título “Processo Abolicionista”, os autores afirmam:

Os cafeicultores de São Paulo, em especial os do oeste paulista, com atividade em franca expansão, tomaram então uma iniciativa para solucionar a “questão servil”: retomaram os projetos imigrantistas com subvenção do Estado. ((VAINFAS [et al], p. 285)

A imigração é apresentada como saída para solucionar a “questão servil” fruto das perspectivas de abolir a escravidão de forma lenta e gradual. Apesar de não explicitar o que é a “questão servil”, a interpretação nos conduz a acreditar que se tratava da substituição do trabalho escravo para o assalariado. No entanto, o projeto de imigração, que é apresentado como único caminho para compreender a mudança das relações de trabalho naquele contexto, pode reafirmar uma avaliação de inabilidade dos ex-escravizados das regiões cafeeiras para ocupar espaços de trabalho livre e assalariado, já que em páginas anteriores os autores apresentam formas variadas de mão de obra no nordeste do país.

Em subtópico, com o título “Rumo à abolição”, cita o movimento abolicionista e a lei dos sexagenários, destacando o estímulo às fugas e, por fim, o dia 13 de maio e a aprovação da lei Áurea. Em seguida, apresenta dois mapas com o censo do Brasil de 1872: o primeiro sobre a quantidade de população livre e escrava e o segundo sobre a composição da população livre brasileira pela composição da cor.

**Figura 8 – Mapas com dados do Censo de 1872 sobre a população brasileira**



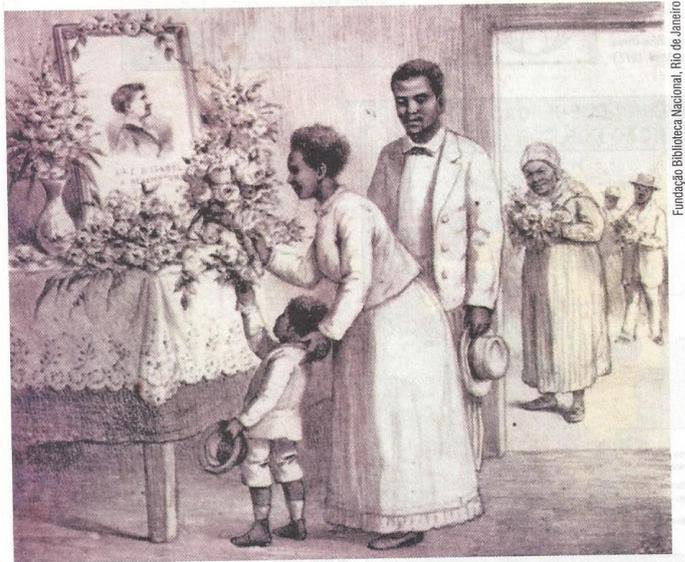
Fonte: VAINFAS et al., 2010, p. 287

No primeiro mapa, “População livre e escravizada” (1872), estão expostos os números da população livre anos antes da abolição, e no segundo, “População livre-composição de cor (1872)”, há um pequeno número de negros no Brasil, com destaque a um grande contingente de brancos e pardos. Apesar dos mapas permitirem um debate sobre a composição racial da sociedade brasileira e as conquistas das liberdades, a partir das relações escravistas peculiares ao Brasil, não se propõe qualquer questionamento no sentido de compreender as razões para estes resultados.

Dois boxes concluem a abordagem sobre a abolição, o primeiro com título “População Escrava”, em que se compara a escravidão brasileira com a dos Estados Unidos e chega à conclusão de que os principais motivos na redução da quantidade de escravos no Brasil foram a abolição do tráfico e a prática de alforria para mulheres. “A alforria era concedida principalmente para mulheres” (VAINFAS [et al], 2010, p.288) – apesar desta afirmação não se verificar como explicação sobre o porquê da quantidade de alforrias serem maiores entre as mulheres, além do uso da expressão “concedida” sugerir que a alforria foi uma concessão e não uma conquista que caracterizou as relações sociais e escravistas do Brasil. Tais

afirmações, permeadas de concepções ideológicas, chocam-se com a possibilidade da construção de uma educação que valorize a pluralidade cultural e o papel dos diferentes agentes históricos que compuseram a história do Brasil.

### Figura 9 – Os Libertos e a Princesa Isabel



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

*Libertos depositam camélias em volta do retrato da princesa Isabel, que aderiu abertamente ao abolicionismo, ousando, inclusive, aparecer em público com uma camélia (símbolo do abolicionismo radical) adornando seu vestido. Ela própria acobertava escravos fugidos no palácio de Petrópolis. Realizou, nessa cidade, “batalhas de flores”, que tinham como objetivo conseguir fundos para a libertação de escravos. A própria princesa percorria a cidade em carro aberto e enfeitado com flores, seguida de abolicionistas batendo tambor e parando de casa em casa para conseguir donativos. Imagem de Angelo Agostini, publicada na Revista Ilustrada em 1888.*

Fonte: VAINFAS [et al], 2010, p. 288

O mesmo boxe traz a imagem de Angelo Agostini, publicada na Revista Ilustrada, em 1888, em que libertos fazem reverência a imagem da Princesa Isabel, e a legenda ao lado reafirma que esta “aderiu abertamente ao abolicionismo”, sugerindo que a postura dos ex-escravos frente a sua imagem relaciona-se às suas ações enquanto adepta do movimento pelo fim da escravidão. Não podemos desconsiderar as participações e a complexidade do contexto da abolição, em que a diversidade de personagens e interesses marcaram o período, mas compreendemos que imagem e texto presentes no mesmo boxe podem reforçar a leitura da abolição da escravidão no Brasil como processo de concessão em detrimento a conquistas protagonizadas por diversos setores sociais.

No último boxe, “Os quilombos abolicionistas”, são apontadas algumas ações para conseguir a liberdade como movimentos abolicionistas e formação de quilombos com

objetivos de pressionar a abolição, fazendo referência á obra de Eduardo Silva, “Camélias do Leblon”.

**Figura 10 – Quilombos Abolicionistas**

**CONVERSA DE HISTORIADOR**

### Os quilombos abolicionistas

O abolicionismo em São Paulo ficou muito associado ao movimento dos **Caifazes**, liderado pelo advogado paulista Antônio Bento, um abolicionista radical, membro da confraria negra de Nossa Senhora dos Remédios. O movimento tinha como marca peculiar a força dos símbolos religiosos, tanto no nome de seu jornal, *A Redenção* (um dos mais lidos da província de São Paulo), quanto na própria escolha do nome (o termo caifaz designa o sacerdote que entregou Jesus a Pôncio Pilatos, profetizando que seria o redentor do povo). Os caifazes contavam com representantes de todas as classes sociais, profissões e partidos políticos, de intelectuais, como Raul Pompeia, a ex-escravos. Até 1886, manifestavam-se em comícios e desfiles e organizavam fundos de emancipação; depois passaram a atuar de forma mais radical, estimulando fugas de escravos.

Em meados de 1887, escravos fugidos de várias partes da província, estimulados pelos caifazes, organizaram no monte Serrat, em Santos, no litoral paulista, o Quilombo do Jabaquara — uma verdadeira cidade, de onde seus ocupantes saíam para trabalhar nas minas de carvão ou como carregadores de café no porto. Foi a maior colônia de escravos fugidos do período.

O Quilombo do Jabaquara fazia parte de uma rede de quilombos muito mais ampla, ligada à Confederação Abolicionista — criada em 1883 na sede do jornal *Gazeta da Tarde*, na cidade do Rio de Janeiro, por José do Patrocínio, João Clapp, André Rebouças, Aristides Lobo e muito outros intelectuais, jornalistas, empresários etc.

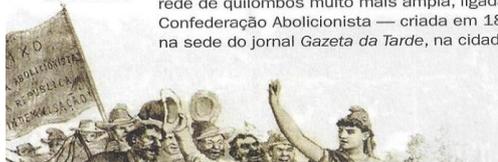
Existiam ainda, entre vários outros, os quilombos Clube do Cupim, em Recife (PE), Carlos Lacerda, em Campos (RJ), Clapp, na praia de São Domingos, em Niterói (RJ), e o mais emblemático de todos, o do Leblon, na cidade do Rio de Janeiro.

José de Seixas Magalhães era um imigrante português fabricante de malas e objetos de viagem. Comprou uma chácara na zona sul do Rio de Janeiro e, com o auxílio de escravos fugidos, cultivava camélias, sem ser importunado. Seixas era ligado aos grupos abolicionistas e contava com a proteção até mesmo da princesa Isabel, para quem fornecia as melhores flores.

Segundo o historiador Eduardo Silva, a camélia “era o símbolo da ala radical [do movimento abolicionista], o grupo que partiu, na década de 1880, para a ação direta contra o regime, a promoção de fugas e a criação de quilombos. A camélia servia, inclusive, como uma espécie de senha por meio da qual os abolicionistas podiam ser identificados, particularmente quando empenhados em ações mais perigosas, ou ilegais, como o apoio a fugas e a obtenção de esconderijos para os fugitivos. Um escravo que fugisse de São Paulo, por exemplo, e viesse se esconder no Rio de Janeiro podia identificar imediatamente os seus possíveis aliados já na plataforma de desembarque da estação Central, simplesmente pelo uso de uma dessas flores no peito, do lado esquerdo”.

(SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 43.)

*A Pátria repele os escravocratas, em litografia atribuída a Angelo Agostini, de cerca de 1880-1888.*



Fonte: VAINFAS [et al], 2010, p.289

Neste recorte do texto, os autores se propõem a apresentar os quilombos abolicionistas, e iniciam citando o movimento dos “Caifazes”, liderado pela figura de Antônio Bento, um abolicionista, membro de uma confraria negra. Citam ações como manifestações e organizações de fugas. Fazem referência à Confederação Abolicionista, criada nos anos oitenta do século XIX e seu papel junto a diversos quilombos abolicionistas espalhados por diversas regiões do país, com destaque para o “emblemático” quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro. Leitura importante que evidencia a conjuntura da época e a heterogeneidade de interesses e ações para a conquista da abolição.

Nesta obra, pudemos observar uma série de preocupações em inserir abordagens de pesquisas atuais em seus conteúdos, a fim de que os saberes históricos construídos nos espaços escolares dialoguem com a produção acadêmica, com destaque para a inserção de

documentos históricos que permitem visualizar aspectos diferenciados do período estudado. Todavia, verificamos algumas abordagens que merecem atenção: primeiro, a introdução do tema como complementar as análises político-econômicas do país, em que se destaca a produção do café e a passagem da monarquia para a república; segundo, o direcionamento de algumas abordagens que se referem à participação dos negros para o uso de boxes ou textos complementares.

Na última obra, *História Global (Brasil e Geral)*, de autoria de Gilberto Cotrim, volume 2, Ed. Saraiva, no capítulo 22 - “Segundo Reinado (1840-1889)”, o autor apresenta uma abordagem sobre o fim do tráfico; e no capítulo 23- “Segundo Reinado: últimas décadas” apresenta tópico específico sobre o abolicionismo.

A análise sobre o fim da escravidão se inicia no capítulo 22, com tópico intitulado “Modernização – O impacto das transformações econômicas”, no qual o autor apresenta o contexto de crescimento econômico no século XIX enquanto consequência da exportação de café, o fim do tráfico negreiro e o desenvolvimento da indústria, conduzindo a narrativa ao processo de substituição da mão de obra escrava pela livre. De acordo com a abordagem de Cotrim (2010, p. 266), “[...] Nas fazendas de café de São Paulo, o trabalho escravo foi sendo substituído lentamente pelo trabalho assalariado, com predomínio de imigrantes europeus. [...]”. A produção de café nas fazendas paulistas torna-se referência no processo de transformações no uso da mão de obra, associa o trabalho livre ao predomínio de imigrantes europeus, mesmo sugerindo a possibilidade de outros trabalhadores, estes não são citados. Neste contexto, o foco fundamental da abordagem é a produção de café e o fim do tráfico que surge neste contexto,

Com a proibição do tráfico negreiro, em 1850, e a necessidade de conseguir mão de obra para a lavoura, os cafeicultores viram-se obrigados a recorrer ao trabalho de imigrantes europeus (italianos, espanhóis, alemães, etc.). (COTRIM, 2010, p. 268)

O autor associa à política de imigração a necessidade de mão de obra para lavoura a cafeeira, afetada pelo fim do tráfico em 1850. Afirma que os “cafeicultores viram-se obrigados” a utilizar a mão de obra imigrante. Com esta análise, sugere a interpretação de que a única alternativa para a substituição do trabalho escravo era a adoção de mão de obra imigrante, desconsiderando as dinâmicas internas, a luta pelo fim da escravidão e os interesses políticos e econômicos inerentes à política de imigração.

Ainda no mesmo capítulo 22 é apresentado um tópico intitulado “O fim do tráfico

negreiro internacional”, no qual são destacadas as consequências da lei Eusébio de Queiroz, como o crescimento do tráfico interno e a liberação de capitais para outras atividades econômicas, não identificadas.

Desde a independência, governo brasileiro era pressionado pelo governo inglês para que pusesse fim ao tráfico negreiro. [...] Depois de tanta pressão, a Inglaterra finalmente conseguiu que o governo de D. Pedro II promulgasse, em 4 de setembro de 1850, a Lei Eusébio de Queirós, que proibia a entrada de negros traficados no Brasil e autorizava a expulsão dos traficantes. [...] Entre as consequências [...] podemos destacar: crescimento do tráfico negreiro interno [...] liberação de capitais para outras atividades [...]. (269)

Salienta as pressões do governo inglês pelo fim do tráfico e o êxito em 1850 com a lei Eusébio de Queiroz, e como consequência o crescimento do comércio interno de escravizados e a liberação de capitais. Indagamos, neste sentido, em quais atividades econômicas foram investidos os capitais? E quais os interesses do governo brasileiro em atender as pressões inglesas naquele contexto?

Na sequência, traz tópico intitulado “Lei de Terras (1850)”,

No mesmo ano em que, pela lei Eusébio de Queirós, foi extinto o comércio de escravos africanos para o Brasil, também foi aprovada a lei de Terras [...] A nova norma instalava-se precisamente nessa fase de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, quando as populações que iam conquistando a liberdade mais necessitavam de terras para se instalar e trabalhar, a fim de conseguir seu sustento. [...] A lei de terras contribuiu para preservar o domínio patrimonial dos velhos fazendeiros [...] Essa lei também dificultou a desconcentração da propriedade da terra em nosso país, questão que persiste até os dias atuais. (COTRIM, 2010, p. 270)

Há a associação da criação da “lei de terras” enquanto estratégia do governo brasileiro em impedir a posse de terra por populações escravizadas que conquistavam a liberdade – o que revela a preocupação das classes dirigentes em criar empecilhos aos libertos, quanto à ocupação destes nos espaços sociais. Além disso, pontua os processos de legitimação da concentração fundiária no Brasil, sugerindo que a aprovação das duas leis, no mesmo ano, se estabelece permeada pelo processo de concentração de terras nas mãos dos fazendeiros. Apesar de propor abordagens que conduzem a interpretações que apresentam as formas utilizadas pelo Estado para marginalizar as populações que se libertavam do cativo, o autor aponta dois questionamentos:

1. O que estabelecia a Lei Eusébio de Queirós e quais foram suas consequências?
2. O que determinava a Lei de Terras e que dificuldade criou para a

desconcentração da propriedade da terra em nosso país? (COTRIM, 2010, p.271)

A separação das duas leis, enquanto proposta de atividade, relaciona-se à perspectiva teórica do autor que se baseia no estruturalismo, em que aspectos políticos e econômicos se sobressaem. Assim, descaracteriza os possíveis aspectos sociais relevantes para a compreensão do contexto brasileiro naquele período. O direcionamento do debate sobre os interesses inerentes à aprovação das duas leis no mesmo ano para a discussão sobre a propriedade fundiária revela a tendência do autor em privilegiar abordagens macroeconômicas em detrimento das conjunturas sociais que alimentaram o processo de desagregação do sistema escravista.

Ao tratar do “Segundo reinado: últimas décadas”, no capítulo 23, o autor apresenta no primeiro tópico o título “Política Externa – conflitos internacionais no segundo Reinado”. Dentre as questões políticas expostas, surge um subtópico intitulado “problema da escravidão”:

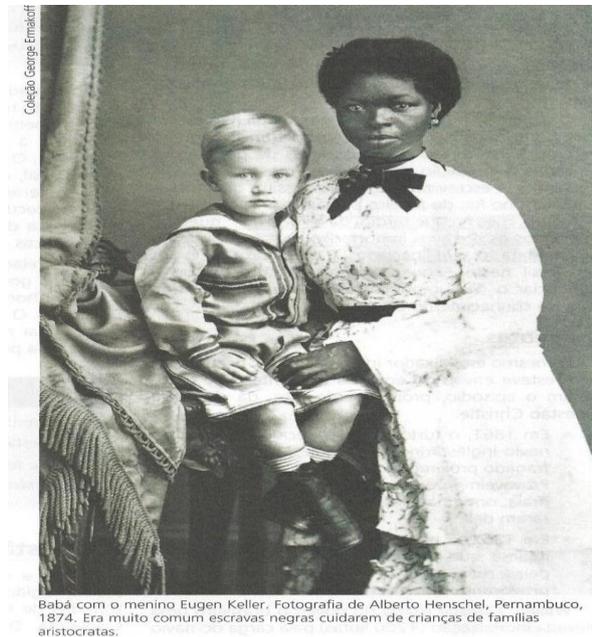
Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, a principal potência mundial – a Inglaterra – tinha grande interesse em acabar com a escravidão negra. [...] além de possíveis considerações humanitárias, os escravos não podiam participar do mercado consumidor capitalista [...] o dinheiro que se gastava para comprar escravos deixava de ser empregado na compra de produtos industrializados. [...] (COTRIM, 2010, p. 270)

O autor se esforça para associar o interesse do “mercado consumidor capitalista” às “possíveis condições humanitárias” dos ingleses para acabar com a escravidão. A respeito da humanidade dos ingleses, Emília V. Costa (1998, p. 80) afirma que “[...] muitos ingleses possuíam escravos e vários os haviam comprado depois da proibição [...] esses fatos faziam duvidar da filantropia britânica e eram explorados pela opinião pública”. Por outro lado, privilegia mais uma vez a análise economicista do capitalismo industrial em detrimento das relações socioculturais, conduzindo a uma análise em que não são identificadas as ações dos escravizados. Essa leitura remonta à forma tradicional do ensino de História nas escolas, em que os interesses externos (europeus) são apontados enquanto agentes condicionantes para mudanças das estruturas internas do país.

No mesmo capítulo, encontramos na primeira página a figura de uma mulher negra com uma criança branca no colo. O autor propõe no início do capítulo um questionamento sobre a relação da abolição da escravidão com o fim da monarquia, mas não apresenta uma análise da imagem, ou a relaciona com a discussão sobre a desagregação do sistema

escravista, ou mesmo a conjuntura do segundo Reinado.

### Figura 11 - Fotografia - Babá com o menino



Babá com o menino Eugen Keller. Fotografia de Alberto Henschel, Pernambuco, 1874. Era muito comum escravas negras cuidarem de crianças de famílias aristocratas.

Fonte: COTRIM, 2010, p.270

Se a abordagem proposta no texto se refere à política externa, qual o sentido de ilustrar a fotografia de uma mulher negra que trabalhava como babá de uma criança branca em fins de século XIX? Não nos foi possível compreender a mensagem que a imagem pretende passar neste contexto, pois compreendemos que esta não estabelece qualquer diálogo com o texto descrito.

Algumas páginas depois, o livro apresenta o tópico com título “O abolicionismo - a luta pelo fim da escravidão”, e inicialmente apresenta o cenário escravista brasileiro até os meados do século XIX. Ao final do texto, uma citação de João José Reis sobre as proporções que a escravidão toma no Brasil, marcando os costumes, o imaginário, a cultura e o perfil étnico-racial do povo brasileiro. Na sequência, o subtópico “Resistência escrava” enumera formas de resistência como rebeliões, motins e formação de quilombos. Usando como referência uma citação de João José Reis:

Devido à resistência negra, a expansão do escravismo no séc. XIX não ocorreu de forma tranquila, isto é, de acordo com os planos dos grupos sociais escravistas. Além de não estar sempre unidas [...] de enfrentar periodicamente a contestação do povo livre do campo e da cidade, [...] as elites brasileiras e os escravistas de modo geral tiveram de enfrentar a

resistência dos cativos em cada lugar onde a escravidão floresceu. (REIS 2000 apud COTRIM, 2010, p. 284)

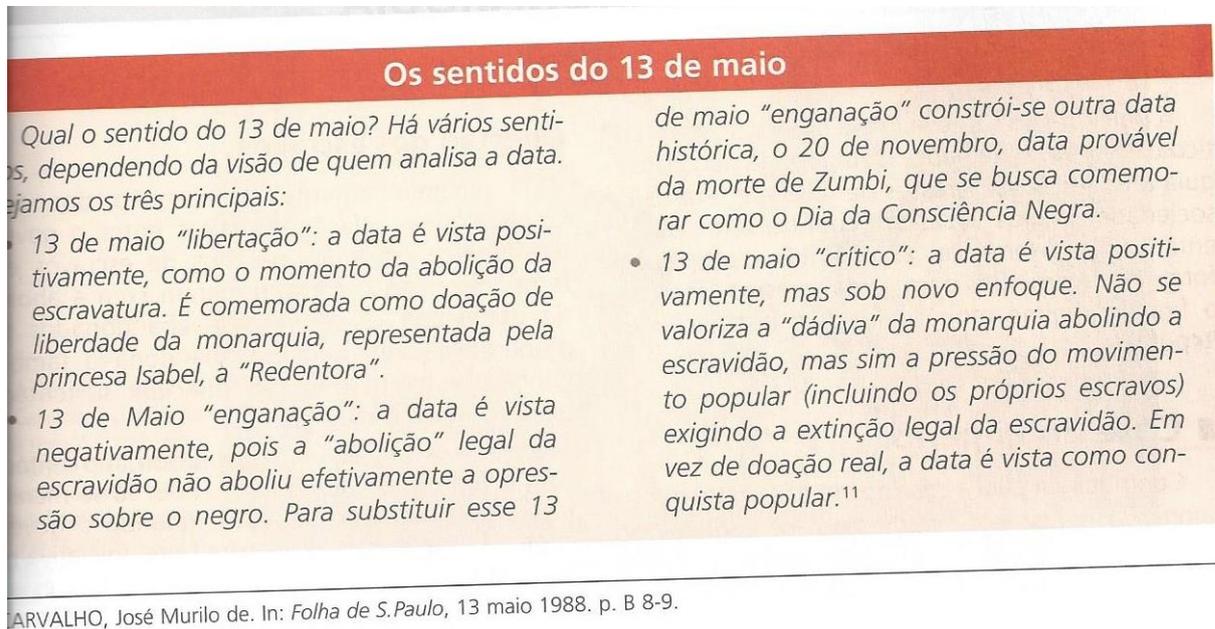
Evidencia-se que o século XIX foi marcado pela intensificação das pressões internas para o fim da escravização e a resistência dos cativos se fez presente de forma mais significativa. Salienta os problemas enfrentados pelos senhores no processo de adesão social às causas abolicionistas, além da resistência dos cativos.

Na sequência, traz outro subtópico intitulado “A campanha abolicionista”, em que apresenta como fundamentais a guerra do Paraguai e o apoio de vários setores da sociedade. Apesar de não trazer imagens, cita nomes de intelectuais como Luis Gama e José do Patrocínio. Dedicar um tópico às “Leis emancipatórias”, como a Lei do Ventre Livre, em 1871, em que merece destaque a indicação da possibilidade de compra da alforria por parte dos escravizados. A Lei dos Sexagenários, de 1885, é apresentada como um benefício para o senhor. Vale ressaltar que, na primeira seção desta parte, trouxemos outras possibilidades de interpretação desta lei, como a tabela com preços de escravos e estímulo a fugas. Por outro lado, a última parte do tópico, indica que

[...] essas leis emancipatórias também tornaram a Justiça uma nova arena de luta pela liberdade e impulsionaram a campanha abolicionista. Pela primeira vez na História do Brasil, ocorreram manifestações políticas e populares favoráveis à causa da abolição. (COTRIM, 2010, p. 284)

A afirmação revela o impacto das legislações nas relações sociais, que desencadeia um processo de apoio popular às causas abolicionistas. Mesmo afirmando que a justiça se torna arena de luta, não ficam explícitos o sentido e ações empreendidas. A forma como as leis são abordadas pode condicionar uma interpretação de invisibilidade à participação dos escravizados nos processos de decisão para o fim do cativeiro.

Na sequência, a obra apresenta um boxe com a reflexão sobre o dia 13 de maio, retirado do Jornal Folha de São Paulo e escrito pelo historiador José Murilo de Carvalho no centenário da Abolição.

**Figura 12 – Os sentidos do 13 de maio**

Fonte: COTRIM, 2010, p.285

Uma leitura do recorte de autoria de José Murilo de Carvalho, publicado na Folha de São Paulo, em 1988, deixa evidente que o dia 13 de maio apresenta três significados diferentes: de “libertação”; “enganação”; ou de “crítica”. Carvalho expõe processo das leituras sobre a abolição: com a libertação, quando apresentado como concessão da princesa Isabel; com uma visão negativa em que se reforçam os laços de exclusão e o preconceito é fortalecido ao invés de desfeito e, numa visão crítica que procura entender o treze de maio como uma luta coletiva, porque os escravizados não são objetos de interesses externos, mas agentes ativos desta conquista. Tal boxe apresenta a tentativa de levantar um debate sobre as abordagens direcionadas para o evento da abolição e a data de 13 de maio de 1888, que foram construídos como um marco da história do país cujas discussões sobre os significados possibilitam formular novos problemas sobre estes marcadores de tempo e acontecimento que, a partir de uma perspectiva crítica, procuram respostas para compreender a situação das populações negras e afrodescendentes no Brasil na contemporaneidade. Apesar da importância política, não se observou o debate proposto na continuidade do texto principal.

Ao invés de enfrentar a discussão, o texto final narra a Abolição e o Pós-Abolição da população negra limitando-se a descrever a ação da princesa Isabel que assume o poder e assina a lei áurea na ausência do poder paterno de D. Pedro II. Sobre as consequências da

abolição, expõe a situação da população negra quando afirma que não houve, de fato, mudanças nas condições destes grupos sociais no Brasil; segundo Cotrim (2010, p. 286), “[...] sem receber qualquer ajuda do governo, boa parte dos negros continuaram nas fazendas onde haviam trabalhado até então como escravos, e não passaram a ser tratados como cidadãos livres”, e os descendentes dos cativos carregaram as heranças de mais de trezentos anos de escravidão.

[...] ainda pesa sobre os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. Estatísticas recentes mostram que, apesar das conquistas, são eles os mais atingidos pelo problema da miséria, da fome e da falta de moradia e pelas dificuldades de acesso a educação e saúde. Também recebem, em média, salários mais baixos. [...] ainda tem que enfrentar a discriminação e o preconceito racial (que ainda existe), o que tem levado as comunidades negras a uma série de movimentos reivindicatórios. (COTRIM, 2010, p.286)

O autor apresenta a preocupação em expor as precárias condições de vida à que foi submetida a população negra, apesar das conquistas, destacando a importância e a necessidade dos movimentos reivindicatórios. Assim, interpretamos que o texto sugere uma discussão que problematize a situação da população negra do Brasil na contemporaneidade. No entanto, indagamos quais foram as conquistas, apesar da herança escravista? A que tipos de movimentos reivindicatórios o autor se refere? O direcionamento da abordagem em trazer os dados estatísticos para evidenciar a situação socioeconômica das comunidades negras pode sugerir uma explicação simplista para compreensão dos movimentos empreendidos por escravizados e afrodescendentes na busca de espaços sociais, como igualdade de condições salariais e acesso à educação, por exemplo.

Após a exposição das idéias acima, para concluir a parte do capítulo que se refere à abolição, uma atividade intitulada “Organizando” apresenta cinco questões, a última pergunta diz: “[...] 5. O que ocorreu com as populações negras e mestiças logo após o fim da escravidão em 1888?” (COTRIM, 2010, p.286). Na busca da resposta, a partir das informações presentes no livro, os leitores naturalmente seguem a exposição dos dados estatísticos citados, em que as comunidades negras são as mais atingidas em situações de precariedade. Mesmo com a veracidade dos dados, tal leitura proporciona uma tendência a homogeneizar as diversas histórias que compuseram as trajetórias dos negros e mestiços no país.

Esta obra apresenta uma perspectiva de análise em que se privilegiam as concepções políticas e econômicas, o que naturalmente desvia análises da participação de escravizados no

processo abolicionista. Mesmo com a inserção de trechos em que se discutem textos de historiadores e propõem uma leitura crítica sobre alguns aspectos, a perspectiva estruturalista parece mais latente. Assim, o fim da escravidão ainda é apresentada como resultado de mudanças políticas, como o final da guerra do Paraguai e advento da República.

As considerações que se pode fazer das obras analisadas associa-se à inserção de pesquisas que trazem as ações de diversos sujeitos sociais no contexto da Abolição da Escravidão. Apesar das peculiaridades de cada obra, associada à perspectiva teórica e metodológica dos autores que as escrevem e das editoras que as publicam, as descrições dos livros são direcionadas à análise das conjunturas políticas e econômicas do país no final do século XIX. A incorporação das análises sociais e culturais às perspectivas estruturalistas, por vezes suscitam contradições, lacunas e silêncios sobre ação dos negros, sejam eles escravizados ou livres diante de ações políticas que tinham como objetivo a conquista da liberdade. Se por um lado os sujeitos escravizados e/ou negros livres são citados, por outro, suas falas são condicionadas pela ação do outro. Como afirma Chalhoub (2011):

O processo histórico que resultou no 13 de maio foi significativo para uma massa enorme de negros que procurou cavar seu caminho em direção à liberdade explorando as vias mais ou menos institucionalizadas na escravidão dos brasis do séc. XIX. (CHALHOUB, 2011, p. 318)

As pesquisas deste autor ajudam a compreender o importante processo da participação dos negros que “cavou” essa liberdade a partir das relações que desenvolveram no sistema escravista brasileiro, a formalização legal da Abolição da Escravidão precisa ser compreendida como resultado de um processo no qual as conquistas de milhares de sujeitos históricos precisam ser reconhecidas e valorizadas para construir uma memória na escrita do livro didático de História que chegue à escola. Mesmo que os livros citados, em suas apresentações e manuais dedicados aos professores, apresentem questões como diversidade e cidadania, apresentam uma história do Brasil em que o protagonismo dos sujeitos sociais é limitado pelas transformações políticas e econômicas.

As mudanças das obras caracterizam-se a partir da “incorporação” de novas perspectivas de análise ao que já havia sido consagrado pela história tradicional. Alguns já se distanciam destas análises e apresentam olhares mais críticos e menos generalizantes, outros ainda apresentam abordagens cristalizadas. Porém, compreendemos que os livros didáticos atuais, a fim de garantir a distribuição de seus materiais para o ministério da educação, têm se preocupado em proporcionar possibilidades de reflexão.

Nesta perspectiva, visualizamos o professor como elemento determinante neste contexto, pois enquanto mediador de conhecimentos, pode ler criticamente as obras e censurar a permanência de tradições ultrapassadas pela historiografia, ou ainda, a possibilidade de enfrentar as abordagens e desconstruí-las, organizando outra formulação crítica. Perspectivas que vamos abordar no capítulo seguinte.

## **4 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO: USOS, LEITURAS E ABORDAGENS DOS PROFESSORES**

Esta parte do trabalho tem por objetivo apresentar, discutir e analisar os dados e informações registradas na pesquisa de campo, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2014 com oito professores de História que ensinam em três escolas públicas estaduais na cidade do Salvador. As observações foram realizadas durante as Atividades Complementares, também referidas como ACs, reuniões pedagógicas, acompanhamento dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas unidades escolares e de algumas aulas ministradas pelos docentes que participaram da pesquisa. Para dar suporte e contextualizar alguns depoimentos e observações realizadas nas escolas, também foram consultados os planejamentos da disciplina História do ensino médio e o Projeto Político Pedagógico das instituições escolares, denominado de PPP.

Para iniciar as atividades de pesquisa em campo, foi realizada uma sondagem, com aplicação de questionário cujas respostas foram importantes para compreender as concepções dos professores referentes às políticas dos livros didáticos na escola e as abordagens sobre a participação do negro no livro didático e ensino de História, em especial ao tema da Abolição da Escravidão no Brasil. Por fim, foram realizadas entrevistas orais – principal fonte de coleta e análise de dados desta pesquisa – com sete dos oito professores, nas quais foram respondidas as perguntas formuladas a partir de um roteiro, a fim de compreender quais as leituras e os usos do livro didático realizados por professores e suas abordagens sobre a Abolição da Escravidão no Brasil.

A partir da metodologia de história oral temática, com o roteiro semi-estruturado de entrevistas, foi possível elencar aspectos das memórias dos professores e as influências que o conduziram à formação docente e construção de suas perspectivas políticas em relação à disciplina História e a educação no Brasil. Como afirma Montenegro (2010, p.56), “[...] seus relatos de memórias orais apontam ainda para o exercício de reviver experiências, acontecimentos, fatos [...]”, sejam eles de suas próprias trajetórias familiares e escolares, ou ainda, das experiências no cotidiano das escolas em que trabalham.

As leituras dos docentes em associação com a análise de documentos oficiais voltados para a educação e livros didáticos indicados como referência na relação de ensino-aprendizagem nos permitem

[...] passar das diretrizes mais gerais dessa prática, defendida nos documentos oficiais, para o plano das descrições individuais (a fim de) romper com um certo tipo de análise em que predomina um contexto unificado, homogêneo, dentro do qual e em função do qual os atores determinam suas escolhas. (MONTENEGRO, 2010, p.71)

Compreendemos, assim, aspectos das relações e tensões presentes no cotidiano escolar a partir dos depoimentos de um dos seus agentes fundamentais, os professores.

Os profissionais pesquisados foram escolhidos a partir dos livros didáticos de História que adotaram em suas respectivas unidades escolares entre os anos de 2012-2014 e trabalham em três escolas que ficam localizadas em pontos diferentes da cidade do Salvador. Duas escolas recebem alunos oriundos dos bairros onde estão localizadas e circunvizinhos, por isso a chamaremos de “escolas de bairro”, a terceira fica localizada no centro de Salvador e recebe alunos oriundos de diversos bairros da cidade e até de cidades da região metropolitana de Salvador, segundo informações dos professores: a esta denominamos de “escola do centro”.

Como o tema desta pesquisa refere-se ao processo de Abolição da Escravidão no Brasil e em respeito às informações fornecidas pelos docentes que podem de alguma forma comprometer suas atividades profissionais optamos por modificar seus nomes e o das instituições em que trabalham. Os nomes das escolas serão associados a personalidades negras que participaram do movimento abolicionista. Colégio Estadual Luis Gama, que adotou o livro “História: o longo Séc. XIX”, dos autores Ronaldo Vainfas, Scheila C. Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos; Colégio Estadual André Rebouças adotou o livro “História Global” de Gilberto Cotrim; e Colégio Estadual José do Patrocínio adotou o livro “História em Movimento”, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. De acordo com os PPPs das escolas de bairro, o ensino médio foi inserido entre os anos de 2006 e 2007, os professores destas unidades trabalham tanto em turmas do ensino fundamental como em turmas do ensino médio, revezando as posições a cada ano. A escola do centro concentra-se apenas com o segmento do ensino médio.

Entre os professores, seus nomes também serão substituídos, neste caso, por nomes de países africanos: Uganda, Camarões, Chade, Eritreia, Somália, Libéria, Tunísia e Etiópia. No questionário preliminar da sondagem, quando se perguntou sobre identidade étnica, estes se autodenominaram: 3 se disseram pardos, outros 3 negros e 2 brancos. Todos os profissionais são formados por universidades da Bahia, entre as públicas estão a Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); e uma

particular, a Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

A formação dos docentes ocorreu principalmente durante os anos 1990, com duas exceções, uma formada em 1989 e outra em 2002. Os oito professores são licenciados em História e realizaram pelo menos uma Pós-Graduação *latu sensu*, dos quais, três professores fizeram cursos de especialização *latu sensu* que envolve questões referentes à África e os africanos no Brasil. O quarto docente afirmou ter realizado curso de formação continuada na área; o quinto fez mestrado e realizou pesquisa que envolvia questões referentes à História da África e a escola. Ou seja, compreendemos que, dentre os oito, cinco realizaram estudos que se refere à temática do negro na escola. Quatro professores se especializaram em educação especial e/ou inclusiva. As informações indicam que as políticas educacionais influenciam na formação continuada dos docentes, pois se verificou que os cursos sobre África e africanos no Brasil foram realizados entre 2003 e 2007, período de aprovação da lei 10.639/03, enquanto os de Educação especial e/ou inclusiva foram realizados entre 2013 e 2014, havendo o caso de um dos professores que realizou as duas especializações. Isso demonstra que estes acompanham as políticas públicas voltadas para educação e realizam formações continuadas com o objetivo de obter conhecimentos nas áreas citadas.

Nas duas primeiras partes desta pesquisa foram apresentadas e analisadas as políticas para o livro didático e pesquisas sobre o negro no processo de Abolição da Escravidão no Brasil. Na sequência, trazemos as perspectivas dos docentes sobre as políticas públicas para os livros didáticos, seu uso e leituras, além das abordagens e práticas pedagógicas desenvolvidas por estes sobre o negro e a Abolição da Escravidão no Brasil.

#### 4.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Os dados das entrevistas revelam que a escolha do curso de História no processo de formação dos profissionais que participam desta pesquisa está associada a três questões fundamentais: a influência familiar, a influência de um professor de História e gosto pela disciplina, por vezes fomentado pela leitura dos livros didáticos.

A professora Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio, afirma que “[...] não queria ser professora, que a minha família, de minha mãe, todo mundo professor [...]”. No primeiro momento a referência à família aparece com resistência, mas na continuidade de suas falas ficou evidente que este foi um caminho seguro encontrado pela mesma e estímulo para a trajetória profissional, mesmo cursando economia, devido ao contexto de ditadura militar em que vivia o país, a vivência com a educação e o interesse para o estudo de História

redefiniu suas perspectivas, “economia era [...] curso onde chamava atenção [...] na época da ditadura militar. [...] Só que no curso [...] de economia eu senti falta de história [...]” pode-se inferir da entrevista que as experiências vividas motivaram a professora a seguir o caminho da educação.

Libéria, também docente do colégio Estadual José do Patrocínio, apresenta em sua entrevista a família como motivadora fundamental: “[...] venho de uma família de professores, então ser professora não foi um problema [...]”. A preocupação de dizer que “não é um problema” acreditamos que se refere à ideia construída socialmente no Brasil sobre a figura de ser professor muitas vezes associada ao fracasso profissional, a visão positiva sobre a atividade dos pais e vivência serviu de estímulo inclusive às escolhas dos outros irmãos: “[...] minha mãe é professora, minha avó era professora, meu pai é professor, meus irmãos também se formaram em docência[...]”. Acreditamos, assim, que as referências de família são significativas, pois a forma como pais professores apresentam suas experiências talvez seja um fator importante na escolha de suas profissões.

Com o professor Camarões, docente do Colégio Estadual Luis Gama, não foi diferente, a profissão da mãe e o gosto pela história são referências em suas memórias sobre os interesses profissionais: “[...] minha mãe [...] foi professora a vida toda, e [...] quando eu escolhi fazer História é... porque eu tinha me encantado com a disciplina [...]”. Durante as entrevistas, o mesmo afirma também a leitura de livros didáticos de História e seu papel na construção de uma visão mais crítica sobre a realidade: “[...] eu comecei a gostar de história [...], quando eu comecei a estudar história crítica, Francisco de Assis [...]”. A referência que o professor faz sobre o livro didático, com ênfase para seu autor, enquanto suporte material na constituição da memória, mostra-se como fator relevante para seu processo de formação, representa uma descoberta importante para esta pesquisa que investiga a importância do livro didático no processo de mediação do conhecimento.

Seja por uma questão positiva ou negativa, a presença de professores na família representa influência significativa para a escolha profissional. Se, por um lado, o conhecimento das atividades já é vivenciado desde a infância, por outro, a possibilidade de conseguir um posto de trabalho se mostra mais acessível, como no caso da professora Tunísia, que inicia sua vida profissional na escola da tia. Nos depoimentos, surge também a função atribuída à disciplina História na trajetória escolar.

[...] eu assisti uma aula de história viva que me colocou para pensar, que me motivou e eu achei aquilo tão fantástico que eu quis entrar nesse mundo

também. Eu quis ensinar história e quis ser como aquele professor pros meus alunos, como aquele professor foi pra mim naquele dia [...] (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

No caso da professora Somália, a denominada “história viva”, uma aula a possibilitou refletir sobre a realidade e a compreensão de uma história dinâmica, a passagem revela a percepção construída por estes professores sobre o papel do ensino em suas próprias trajetórias; a presença de um professor que permitiu o seu “pensar” foi fundamental para suas escolhas, seu caminho foi escolhido quando o professor foi visto como uma referência a ser seguida. No caso de Uganda, a atração promovida pelo professor e pela disciplina apresenta-se como um exemplo a ser seguido.

Na verdade, eu tive um professor de História do ensino médio [...] eu me apaixonei mesmo por ele como pessoa, e me apaixonei pela disciplina também, né? As aulas de Otávio (nome fictício) eram as aulas mais atraentes pra gente [...] (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

O estímulo oriundo de professores durante sua trajetória escolar parece relacionado à visão sobre a história, enquanto atividade que constrói significados para a compreensão do contexto social de uma realidade. Como afirma a professora Uganda, durante as entrevistas, os discursos do professor foram contextualizados com a conjuntura em que o país vivia no período em que estudava no ensino médio: o processo de *Impeachment* do presidente Fernando Collor Mello. Neste caminho, encontramos os depoimentos dos outros dois docentes que afirmam que o fascínio pela disciplina foi o fator que os estimulou no caminho da docência, seja por conta da trajetória escolar ou por aspirações políticas.

No caso de Eritreia, docente do Colégio Estadual André Rebouças, suas memórias sobre o papel do livro para sua formação “[...] antes de iniciar o ano letivo eu já tinha lido todo o livro de história, era o único também, a única disciplina que eu era excelente, era em história [...]”. O acesso à leitura dos livros didáticos apresenta-se como significativo para a expressão de uma memória sobre a trajetória escolar em que os conhecimentos sobre a disciplina o destacava entre os colegas.

Chade, docente do Colégio Estadual Luis Gama, acrescenta a relevância da disciplina: “[...] Eu sempre gostei de história, sempre tive interesse [...] na questão política [...] sempre tive interesse de saber das coisas do país [...]”. A História é apresentada como a disciplina que traz elementos para conhecimento dos aspectos políticos do país, interesse este acionado em muitas falas do professor, que durante a graduação esteve envolvido em movimento estudantil

e atualmente expressa críticas às políticas voltadas para a educação e formação de professores.

Assim, podemos observar que existiram aspectos diferenciados que conduziram a escolha da profissão docente, que se relacionam à história, à escola e ao papel que estas desempenham nas suas formações. Mas ao serem indagados sobre os caminhos que percorreram para o magistério e para o ensino de História ativam suas memórias sobre a importância da família, da escola e do ensino como instituições fundamentais na constituição das experiências de vida, na escolha profissional e formação como cidadãos. Os contextos vividos no país no período de trajetórias escolares são relevantes para o direcionamento das escolhas na vida profissional.

#### 4.2 RECURSOS E INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

Quando indagados sobre as condições de recursos e infraestrutura das unidades em que ensinam, os professores admitem que os problemas apresentados pelas escolas são generalizados, ou seja, não se restringem às unidades escolares, mas ao sistema público de educação básica. Tecem comentários sobre o lugar atribuído pelos governos à escola, a partir de críticas à forma como os recursos são direcionados para manutenção e funcionamento das mesmas. As insatisfações dos docentes, descritas no decorrer do texto, expressam suas apreciações frente às condições de trabalho que vivenciam em seu cotidiano. Apesar de uma das três escolas, a localizada no centro, apresentar uma estrutura física mais organizada, problemas como falta de recursos humanos e financeiros, limitações no uso de recursos pedagógicos e questões referentes à logística no uso de tecnologia são apontados por todos eles.

Todas as escolas da rede pública do Estado, não só aqui, mas no Brasil todo é precária né? [...] o dinheiro chega, mas não é investido como deveria ser investido né? Na rede pública né? [...] Você não tem é uma sala de vídeo de qualidade [...] isso é uma obrigação do Estado, de qualificar [...] minimizar a situação dos estudantes. (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

A fala de Chade evidencia uma preocupação latente entre alguns professores sobre as verbas que são direcionadas à educação, no entanto, estes recursos não são empregados de acordo com as reais necessidades dos espaços escolares. Como o mesmo exemplifica, durante as entrevistas, equipamentos como a TV *pen drive* foram adquiridos pelo governo do estado

da Bahia por milhões, mas não existiu qualquer tipo de manutenção das mesmas, o que diminuiu seu tempo de vida útil.

De forma geral, existe uma associação de recursos pedagógicos à tecnologia, que segundo os professores são fundamentais para a atualidade, devido a sua presença em quase todos os setores da vida dos estudantes. Neste sentido, mesmo tentando acompanhar as mudanças e inserir a tecnologia nas suas atividades pedagógicas, as unidades escolares apresentam problemas que vão da chegada de verba para aquisição de materiais básicos, como pincel atômico e papel, à logística para uso dos equipamentos eletrônicos e a falta ou mesmo inoperância destes.

As críticas continuam com o atraso de verbas para aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos, que por um lado compromete o desenvolvimento das atividades pedagógicas e por outro desmotiva iniciativas renovadoras. As críticas se direcionam à ausência de materiais, como afirma Tunísia: “[...] Dinheiro, verba que não tem né? Então... a quantidade de papel é limitada [...] de computador, que a gente não tem, aqui já teve, aqui quando eu entrei tinha [...] tinha laboratório [...]”. Tal afirmação revela o desconhecimento do docente sobre a manutenção dos materiais na escola, o dinheiro que não têm, os equipamentos que desaparecem. A professora Libéria, da mesma instituição, afirma que “[...] recurso no estado é um problema porque ele não chega em tempo hábil, ele as vezes demora um ano [...] eu sei porque sou do colegiado escolar, e em diversos momentos o recurso, ele atrasa [...]”. A participação em espaços de decisões da escola, como é o caso de Libéria, faz com que ela conheça os limites dos recursos disponibilizados, que não acompanham as necessidades do ano letivo, pois chegam com atraso – além das limitações para aquisição de materiais básicos para o desempenho do trabalho docente.

No colégio Estadual Luis Gama, a professora Uganda afirma que “[...] depende da época, tem época na escola que a gente tem tudo, tem época que a gente não tem papel, não tem piloto né? Porque as verbas demoram para chegar [...]”. Apesar de se tratar de escolas diferentes, observamos nas falas de Libéria e Uganda o resultado no atraso dos recursos, que quando chegam são disponibilizados, e o atraso é traduzido em escassez de recursos básicos como papel e pincel atômico. De acordo com as denúncias dos professores entrevistados, esse é o cotidiano das escolas públicas. Estes compreendem que não se trata de uma questão localizada, corresponde a uma política na qual o direcionamento de recursos para a escola é intermediado por uma burocracia que compromete ações básicas como escrever no quadro, produzir atividades escritas ou avaliações.

A ausência de manutenção dos aparelhos eletrônicos também é apontada como

prejuízo ao desenvolvimento das atividades.

[...] o que eu sei é que falta material de apoio [...] A gente conta com pouquíssimo material para poder dar uma aula, proporcionar para os alunos da gente uma aula diferenciada, uma aula mais dinâmica, uma aula mais viva, entendeu? Nós sabemos que os nossos alunos hoje em dia são pessoas extremamente conectadas, que tem a informação de forma extremamente rápida. Eu sinto falta, por exemplo, de uma *wifi* na escola [...] (Somália, docente do Colégio estadual André Rebouças; entrevista)

Como a professora afirma, a ausência de materiais de apoio, no caso, recursos eletrônicos, compromete e desestimula a possibilidade de aulas com aspectos diferenciados, que contemplem as expectativas de estudantes de uma era informatizada. Neste contexto, compreendemos porque o uso do livro didático ainda se apresenta como um suporte fundamental durante as aulas, na falta de recursos eletrônicos, estes são inseridos como possibilidade de dinamismo por apresentar textos, imagens etc. Como fora apontado na primeira parte da pesquisa, as grandes remessas em dinheiro para aquisição destes materiais são propagandeadas pelo governo federal como investimentos em educação, o que demonstra o conflito entre os interesses dos agentes presentes nos universo escolar com os das políticas educacionais. Em outra instituição, o professor afirma:

Os recursos ficam, fica limitado em função [...] da própria falta de manutenção dos equipamentos, que muitas vezes quebrados, aí impede que a gente possa dar continuidade a um planejamento que a gente faz anteriormente [...] (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Os planejamentos são redefinidos por conta da precariedade e falta de manutenção dos equipamentos eletrônicos. Não há garantias para o funcionamento dos recursos, acreditamos que esta identificação favorece a desmotivação dos docentes para a construção de atividades diferenciadas. O resultado é que o planejamento do ano precisa ser remanejado no processo de execução, por falta de recursos físicos que expõem a precarização das estruturas escolares e alimenta o desestímulo à profissão docente.

Mais uma condição desfavorável refere-se à logística para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. A falta de recursos tecnológicos no interior das salas de aulas ou condições mínimas que permitam a movimentação dos estudantes de um espaço para outro da escola apresentam-se como mais um problema a ser resolvido pelos docentes.

[...] a gente tem uma televisão antiga na sala de aula [...] a gente não tem um data-show, que seria aquela lousa eletrônica por sala [...] Você tem um auditório que tem um data-show montado, mas você não pode ir para o auditório constantemente, porque claro tem outras... você não pode programar sua turma pra lá, porque você vai, você vai tirar turma a turma, a logística não funciona assim, eu tenho que subir com aluno, depois descer com outro aluno, então não funcionaria [...] (Eritreia, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

O professor aponta para o ideal que seria uma lousa eletrônica em cada sala de aula, mas a situação real desta instituição é a existência de uma TV *pen drive*, que já não mais funciona na maioria das salas de aula, devido à falta de manutenção, como foi sinalizado acima, e um data-show presente no auditório da escola, responsável por todas as demandas pedagógicas existentes na escola. Neste caso, é apontada também a movimentação que vai ocorrer caso o professor se proponha a utilizá-lo, organização para entrada e saída de alunos, comprometendo o tempo disponível para aula. O mesmo afirma que “não funcionaria”, assim não se propõe a utilizar o recurso, devido às situações apontadas. Acreditamos que se trata de uma posição política do professor, que se recusa a planejar atividades que demandem contratempos que podem comprometer suas expectativas. Todavia, observamos postura diferente da colega de outra instituição,

[...] às vezes a gente tem problema operacional, né? Que às vezes a gente precisa, ou o colega já tá usando, ou não tem na hora quem monte, mas quando você consegue ter tudo, ajuda, porque primeiro você faz uma aula diferente [...] (Uganda, docente do colégio Estadual Luís Gama; entrevista)

Mesmo com o problema operacional, Uganda se propõe a desenvolver as atividades pedagógicas diferenciadas, na expectativa de que se tenha “tudo”, como a mesma afirma. Observamos assim as visões diferenciadas dos professores frente ao processo educativo, em que sua posição em relação às condições físicas da escola são determinantes em suas práticas pedagógicas.

Tais dificuldades são elementos que, por vezes, desmotivam os docentes, mas, não são impedimentos para o desenvolvimento de projetos e ações para além da sala de aula, o interesse e a participação dos estudantes, que estimulam os professores a realizarem aulas mais dinâmicas mostraram-se fundamentais. Podemos trazer o exemplo do Colégio Estadual José do Patrocínio, a partir das anotações feitas no diário de campo, em que foi observada a realização de atividades durante todo o ano, como debates com estudantes, professores e convidados em instituição próxima à escola sobre temas referentes à diversidade e

participação dos negros na história do Brasil, culminância de dois grandes projetos, um sobre a história do Brasil através do Nordeste e sobre a África na escola, contando com a participação inclusive de acadêmicos e comunidade escolar. Verifica-se assim que a ausência de recursos dificulta, mas não impossibilita, o desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas, estas vão depender fundamentalmente da postura política dos professores e da leitura que estes fazem sobre seu papel na escola.

#### 4.3 LIVROS DIDÁTICOS: LEGISLAÇÃO, USO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É possível depreender das entrevistas que a escolha dos livros didáticos é motivo de crescente preocupação dos professores, já que a mudança na legislação nos últimos anos tem exigido maior participação dos profissionais na escolha do livro. No entanto, a forma como essa política chega às escolas é alvo de críticas e dúvidas entre os docentes. Nesta seção, apresentaremos como o processo de seleção e uso dos livros didáticos foi realizado entre os professores entre os anos de 2011 e 2014. Diferenciamos a escola do centro – Colégio Estadual José do Patrocínio –, das escolas de bairro – Colégio Estadual Luis Gama e Colégio Estadual André Rebouças –, porque a primeira apresenta uma peculiaridade em relação às outras, o conhecimento e uso do “Guia dos Livros Didáticos de História”.

A escolha do livro didático a ser adotado na escola acontece a partir de reunião realizada entre os professores da disciplina e a coordenação pedagógica da escola. Quando indagados, na entrevista, sobre a escolha do livro do ensino médio de História adotado entre os anos de 2012 e 2014, verificamos que na escola do centro houve, de fato, algumas discussões sobre os títulos, que inclusive influenciaram na decisão do livro a ser adotado em 2015. Nas escolas de bairro, mesmo alegando que houve participação efetiva na decisão da escolha do livro a ser adotado, os depoimentos indicam que o livro foi escolhido por um dos professores da disciplina e os outros concordaram – ou não estavam na unidade de ensino no período de escolha. Um fato curioso chamou a atenção nas duas escolas: os professores que não participaram ativamente da escolha do livro em 2011 fizeram críticas ao material escolhido, e no processo de discussão iniciado em 2014 apresentaram uma preocupação mais efetiva sobre o livro a ser adotado.

Sobre a escolha na escola do centro, as entrevistadas afirmam:

[...] era eu, Etiópia, Namíbia e Libéria, escolhemos esse livro (Das Cavernas ao Terceiro Milênio) aí foi digitado, estava tudo pronto, quando o rapaz da

editora, acho que é Jonas (*nome fictício*), teve aqui [...] aí Etiópia pegou o manual, dos melhores livros recomendados pelo MEC, tal, o guia, e que falava desse livro como um dos melhores, em termos de cultura [...] quando Libéria e Etiópia optaram por ele, e eu e Namíbia pelo da Moderna. Aí, Namíbia não estava aqui no dia, chamou outra professora que estava de licença, ela tava com readaptação, ela aí decidiu pela... (História em Movimento). (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

[...] a escolha do livro foi um pouco complicada, porque nós tínhamos 4 professoras em exercício e 1 readaptada [...], a gente fez uma escolha pelo livro de Patrícia [...] “Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, da editora moderna. [...] Depois dessa escolha, a editora ática enviou um livro, que é avaliado pelo MEC [...] o critério mais alto do MEC em vários aspectos, tá marcado no site, a gente identificou que o livro, ele poderia ter um resultado melhor, então eu e uma outra professora da escola, a gente fez uma análise desse livro e a gente considerou que deveria ser trocado, como apenas 4 professoras tinham participado da escolha, e as outras duas resolveram manter o livro inicial [...] a professora que é readaptada que acabou decidindo [...], e a gente permanece com “História em Movimento” há três anos[...] (Liberia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Apesar deste conflito entre as professoras para a escolha do título, tal questão foi importante porque demonstra claramente a preocupação de ambas para aspectos a serem considerados nos livros didáticos, além de leituras e análises apuradas sobre as obras. Durante a pesquisa de campo, ao participar da reunião para escolha do livro para o ano de 2015, mais uma vez o conflito veio à tona, como uma das professoras da escolha anterior não leciona mais na mesma escola, dependeu de três professoras a escolha do livro. Libéria e Etiópia acreditavam que seria melhor continuar com o mesmo título, já Tunísia insistiu para a mudança do livro escolhido por ela da vez anterior. Isso gerou discussões sobre os potenciais apresentados por cada obra e em cada série, como o excesso de atenção aos fatos políticos inseridos no livro do primeiro ano, e as informações sobre história do nordeste no livro do segundo ano, da obra “História em Movimento”, surgindo a indagação da professora se os livros das três séries seriam construídos pelos mesmos autores, já que apresentavam abordagens diferenciadas. Para contribuir na decisão foram levadas informações elencadas pelo guia deste mesmo ano. Ao final, Etiópia se ausentou da discussão dizendo que já havia feito sua escolha e Libéria, mesmo não acreditando que aquele seria o melhor, votou no livro indicado por Tunísia, já que a mesma na escolha anterior teve que aceitar o indicado pelas colegas, e o livro adotado foi “Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, de Patrícia Braick, Editora Moderna.

Nas escolas de bairro, as observações e entrevistas trouxeram outras situações. No

Colégio Estadual André Rebouças, o livro adotado pela escola até 2014, “História Global”, foi indicação do professor Angola, aposentado neste ano. Em conversa informal, no início da pesquisa, quando este ainda se encontrava em atividade na escola, afirmou que a escolha se deveu ao conhecimento que tinha do autor, Gilberto Cotrim, e da trajetória deste em livros didáticos. No entanto, ficou evidente, nas entrevistas, que em 2014 prevaleceu a sugestão da professora Somália em trazer questões regionais, que acredita estar mais próxima dos estudantes, e conduziu a mudança para o livro “História em Movimento”, de Gislaiane Seriacopi e Reinaldo Azevedo, Editora Ática.

Sobre a participação na escolha de 2012 [...] eu aluno [...] eu tenho certeza que os outros professores vão pelo mesmo caminho. Depois nós sentamos e discutimos sobre o livro e qual seria o melhor para os alunos que nós temos, dentro da nossa realidade também, que busque um pouco, é trazer o aluno para nosso regionalismo, que também é importante, e a gente sempre busca esse tipo de livro. Um que se adeque mais a nossa realidade, com nosso contexto, que traga, que motive o aluno, que faça com que o aluno seja pesquisador. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

A professora Somália não participou da escolha do livro adotado a partir de 2012, a mesma afirmou estar afastada da escola no período. Compreendemos que a escolha foi feita pelo professor Angola, aposentado no ano de 2014, seguido pela aprovação do professor Eritreia. No entanto, a professora Somália elencou algumas críticas ao material, por acreditar estar distante da realidade dos estudantes de Salvador e privilegiar informações das regiões sul e sudeste do país. Assim, na escolha realizada em 2014, analisou através dos livros aquele que acreditou estar mais próximo dos estudantes baianos e trouxessem aspectos da história regional, pois acredita que esse seria um dos elementos motivadores para o aprendizado. O livro escolhido, então, seguiu a coleção adotada no ano anterior para ensino fundamental, com aprovação do professor Eritreia que afirmou que “[...] nós optamos pro ensino fundamental e o ensino médio em consenso pelo ‘Projeto Telaris’”<sup>10</sup> (Eritreia, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista). Ou seja, a ideia seria estabelecer uma linha metodológica entre os dois segmentos de ensino presentes na escola. A fim de que os saberes trabalhados no ensino fundamental fossem complementados no ensino médio.

No Colégio Estadual Luis Gama, assim como o André Rebouças, observamos que a escolha foi feita pela professora Uganda, e teoricamente, aceita pelos outros colegas.

---

<sup>10</sup> Projeto Telaris é a versão do livro “História em movimento” para o ensino fundamental, neste caso uma parceria entre a editora Ática e Scipione.

A gente indica antes, tem uma pasta, onde cada um coloca a sua primeira opção e a segunda opção [...] passa para a coordenadora [...] ela separa os mais escolhidos, com o livro na mão a gente senta junto, o grupo de história pra escolher. [...] inclusive nós escolhemos o mesmo, por coincidência foi o mesmo, então a gente não discutiu. [...] (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista).

Era eu e mais outra professora, eu tinha feito a escolha do livro, só que veio outro livro [...] na verdade a gente olhou o conteúdo, não foi muito pelo autor, a gente olhou o próprio material e a gente decidiu que seria mais adequado pra gente trabalhar. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Segundo a professora Uganda, existe um processo de escolha intermediado pela coordenadora pedagógica da escola, e por fim o grupo de professores de História escolhe coletivamente. No entanto, há contradição nas falas dos dois professores, depreendemos que este processo de escolha não ocorreu da forma como foi pensado, pois o professor Camarões afirma não ser contemplado em sua escolha, inclusive tecendo críticas sobre o livro didático adotado, por trazer “[...] textos grandes e as atividades propostas que não atendem as necessidades do aluno [...]” (Camarões, docente do colégio Estadual Luís Gama; entrevista).

Questionamos: Será que a escola não foi contemplada com o livro solicitado? Será que o professor estava presente em todas as fases de seleção do material? Estas perguntas levam em consideração a afirmação da professora Uganda, ao dizer que o livro solicitado foi enviado. Longe de querer apurar quem está certo, observamos que as contradições resultam da forma como a política do livro didático chega à escola, mesmo intermediado pela coordenação, o processo preconizado pelos documentos oficiais ocorre com desvios. Além disso, o prazo para seleção e escolha dos livros didáticos parece insuficiente para melhor avaliação do material. No caso das escolas que apresentam mais de um segmento, ensino fundamental e médio, a seleção de material didático ocorre em anos consecutivos, como foi o caso das escolas de bairro apontadas nesta pesquisa, o livro do ensino fundamental foi escolhido em 2013 e o do ensino médio em 2014.

Acreditamos que o aumento na distribuição dos livros didáticos tem conduzido os professores a ter maior preocupação com o processo de escolha do material de um ano para o outro. Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama, durante as entrevistas afirma: “[...] trabalhei oito anos no interior e não lembro de ter participado uma vez só da escolha do livro didático [...]”. A escolha dos livros tem se apresentado como uma solicitação recente, o professor inclusive acredita que a possibilidade de acesso aos títulos ocorre devido à escola

estar localizada na capital.

### 4.3.1 Critérios para escolha dos livros didáticos de História

Como informamos acima, antes de iniciar a pesquisa com as escolas e os professores (as) escolhidos (as), realizamos uma sondagem com alguns docentes de História da rede estadual de ensino – dentre eles estavam, inclusive, alguns participantes desta pesquisa. Quando questionados sobre os critérios que os conduziam à escolha do livro didático, naquela sondagem, destacaram a importância dos autores, sejam aqueles que já publicaram livros didáticos e construiu grande experiência na produção didática, sejam os historiadores conhecidos entre os professores que também participaram da organização e produção do livro didático como é o caso do livro “História: O longo Século XIX”, no qual um dos autores é o historiador Ronaldo Vainfas. Mas, no desenvolvimento das entrevistas, os professores apresentam outros critérios relacionados ao conteúdo dos textos e propostas pedagógicas dos livros, que talvez sejam ainda mais relevantes no exercício do magistério.

No entanto, compreendemos que devido ao tempo reduzido dos professores para selecionar muitas coleções de livros didáticos de história, realizam, no primeiro momento, uma pré-seleção elegendo como critério o conhecimento prévio dos autores tanto nas experiências anteriores de sala de aula como no percurso teórico, metodológico, político e acadêmico, para desenvolver, posteriormente, uma leitura mais cuidadosa e apurada.

Nesta perspectiva, observamos a partir das entrevistas que as preocupações sobre os critérios para escolha do livro pelos professores são equivalentes, porque salientam questões pedagógicas que envolvem o desenvolvimento da leitura e o incentivo a formas variadas de aprendizagem cujos exercícios, dicas de vídeos e *sites* constituem aspectos relevantes para o trabalho docente. De acordo com Camarões,

[...] recursos, que permitam que o aluno e até mesmo a gente professor, possa buscar, os endereços de internet, de vídeos né? [...] o livro é mais um elemento pra que você possa enriquecer, assistindo um vídeo, sugerido pelo próprio livro ou até mesmo respondendo uma atividade é, que já foi feita no ENEM ou no vestibular. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

[...] questões de 2º grau no caso, questões, para os vestibulares, então eu acho importante que tenha uma quantidade de questões ali, já preparadas, pra que a gente possa né? [...] acesso ao CD-ROM [...] porque viabiliza a aula.

(Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

O critério para a escolha do livro vem mediado por perspectivas pedagógicas e visões sobre a função do livro didático, importante para o conhecimento não apenas dos alunos como também dos professores; também a indicação de *sites* e vídeos são elementos fundamentais para a produção de suas aulas. O livro seria para o professor não apenas um suporte, como também orientador de práticas pedagógicas como pesquisas, e a sugestão de atividades para serem realizadas com a utilização de vídeos e resolução de exercícios para o vestibular. Os dois docentes trazem mais uma vez a importância dos recursos tecnológicos para dinamização das aulas, como apresenta Chade o acesso a um CD-ROM disponibilizado por algumas editoras e/ou aos portais das mesmas em que são propostos jogos, exercícios e sugestão de questões para as provas.

Outro critério desenvolvido refere-se à leitura de trechos ou capítulos com temas que são de interesse do professor para verificar se o livro está de acordo com as suas expectativas;

Eu olho como o livro tá dividido entre os três anos, quantidade de capítulos, o exercício, eu analiso se ele não é muito ruim, mas não é prioridade, porque eu posso produzir algum outro material complementar, mas... basicamente, até pelo tempo que a gente tem, a gente tem que olhar como é que o livro tá distribuído e dá uma lida em alguns trechos do livro, a gente não tem como ler todo [...] é preciso dar uma lida em alguns textos e ver se ele tá adequado, se alguns assuntos eles são abordados, se a história do Brasil, ela tá presente, alguns livros priorizam muito a História Geral e deixa em detrimento aquela história que eu acho mais importante da gente tá trabalhando (a história do Brasil). (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista).

Segundo Libéria, sua análise parte da visão do “muito ruim”, o que seriam os livros didáticos que ainda apresentam contradições e afirmações equivocadas, na sequência a mesma diz não ser tão significativo, devido à possibilidade de produção de material. Questionamos como seriam reproduzidas suas atividades se a mesma afirma acima os problemas provocados pela falta de verbas disponibilizadas pela escola para aquisição de papel, por exemplo. Além disso, a mesma cita o escasso tempo disponível para analisar os livros didáticos selecionados. Assim, notamos estratégias criadas pelos professores para que suas práticas profissionais se tornem possíveis, mesmo com restrições de material e tempo. Nas observações realizadas em campo, verifiquei que materiais necessários para desenvolver algumas atividades são financiados eventualmente por alunos e/ou professores. Outro aspecto importante diz respeito à utilização dos livros que podem ser substituídos a cada três anos, este critério pode ser utilizado na adoção de alguns títulos, que permite ao professor depois de trabalhá-lo durante

três anos avaliar se atende ou não às suas expectativas, podendo mantê-lo ou excluí-lo da lista da próxima seleção.

Outro critério relevante levantado por Libéria refere-se à história do Brasil, que é frequentemente associada ou atrelada a História Geral, mais particularmente da Europa, quase sempre buscando silenciar alguns aspectos importantes da História Nacional. Para esta professora é mais importante trabalhar em sala de aula temáticas da história do país e da região porque estão mais próximas da realidade do estudante, e, assim, estes podem se perceber enquanto sujeitos do seu tempo.

As formas como os conteúdos são abordados apresentam-se como preocupação, destaque para a análise dos aspectos culturais da história e a realidade do aluno.

Eu acho que essa questão da cultura, e normalmente os livros, ele tem pelo menos uma parte da cultura grega, romana, egípcios, falar... ele não tem, essa parte cultural, na história antiga, na moderna não, na do Brasil tem [...] (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Sabe aquela velha pergunta do aluno: por que é que vou estudar aquilo que aconteceu há tanto tempo atrás? Então, eu busco alguma coisa que motiva o aluno, que o aluno sinta que o passado tem consequência no presente, que deixe bem claro isto para o aluno, que ele está estudando aquilo ali não é estudar o passado pelo passado, é estudar o passado porque ele repercute no presente. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista).

Nestas passagens as professoras apresentam questões importantes para compreendermos suas abordagens sobre a história. A primeira, Tunísia, esboça a preocupação em trazer componentes que se referem à cultura e aponta a ausência deste campo no livro adotado em sua escola. Em sua entrevista afirmou que questões relacionadas à cultura grega, por exemplo, são cobradas pelos próprios alunos que conhecem aspectos da mitologia. Já Somália formula uma pergunta que também é muitas vezes feita pelos estudantes: qual é o sentido da História? É importante observar que a referida professora, ao mesmo tempo em que esboça sua visão e dialoga sobre o ensino de História, ainda compreende que o estudo do passado é importante para compreensão do presente. Esta abordagem ainda se encontra na introdução de muitos livros didáticos.

As afirmações das professoras estão associadas aos conceitos de culturas escolares, discutidos no primeiro capítulo, pois no processo de escolha dos livros didáticos os docentes ilustram suas concepções de educação e ensino de História, e privilegiam as demandas da escola, as indagações dos estudantes, a conjuntura em que ambos estão envolvidos, a fim de

acionar saberes históricos significativos, comprovando que os conhecimentos prescritos em documentos oficiais e em currículos oficiais não necessariamente são os saberes de fato ensinados.

#### **4.3.2 Seleção dos livros didáticos nas escolas**

A política dos livros didáticos no Brasil adota proporções significativas nos últimos anos, com o aumento no número de livros distribuídos e a criação de estratégias variadas para sugerir efetiva participação dos professores da educação básica na escolha dos títulos a serem adotados pelas escolas. Como já foi citado anteriormente, existe um processo de avaliação das obras a serem adotadas, realizado por universidades brasileiras e financiado pelo MEC. O resultado da avaliação se configura na construção do Guia dos Livros Didáticos que deveria ser o instrumento utilizado pelos docentes para a escolha dos livros didáticos adotados.

No entanto, a recepção desta política educacional nas escolas não corresponde à proposta, mesmo havendo uma portaria normativa de 2007 que impede a ação das editoras nas escolas e a distribuição de livros didáticos entre os professores. Durante as visitas de campo e em entrevistas observei que em todas as escolas que constituem o universo desta pesquisa os professores afirmaram que tiveram conhecimentos dos títulos através dos representantes das editoras.

§ 3º Constituem-se proibições aos Titulares de Direitos Autorais ou aos seus representantes, cujas obras inscritas forem selecionadas:

VIII - realizar pessoalmente a divulgação ou entrega de qualquer material de divulgação dos livros, diretamente nas Escolas, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC / FNDE, até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso, sendo permitida, durante esse período, a divulgação pelo envio de livros, catálogos, folders e outros materiais, exclusivamente por remessa postal, definida como a entrega de materiais de forma impessoal, pelos Correios ou forma equivalente, sem a presença do Editor ou seu preposto ou outrem com vínculo funcional evidente com o Titular de Direito Autoral.

XII - patrocinar com qualquer quantia, material de propaganda (brindes, blocos, canetas, guardanapos, etc.), ou qualquer outro benefício, os eventos relativos aos Programas do Livro realizados pelas Escolas ou Secretarias de Educação. (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA Nº7, 2007)

De acordo com o documento, fica evidente a impossibilidade de haver relação pessoal entre a editora e a escola no processo de avaliação, divulgação e escolha dos livros. Teoricamente, a seleção deve ser intermediada pelas avaliações realizadas com base nos guias

– o assédio e estratégias de sedução das editoras precisam ser evitados, já que só é permitido a estas empresas o envio de materiais de divulgação por via postal. A presença de representantes, brindes ou qualquer outra forma de exposição que possa influenciar nas decisões dos docentes, segundo a portaria, não pode existir. É um recurso formal utilizado para impedir desvios nas escolhas estimuladas por interesses pessoais.

Tal portaria procura inibir as perspectivas do assédio agressivo das editoras que buscam fornecer o maior número possível de livros didáticos para seu maior consumidor, o MEC, que, supostamente, se orienta pela escolha dos professores. Neste campo de tensão, alimentado pela sedução que os representantes das editoras aludem sobre a importância e atenção aos professores, muitos acreditam que é fundamental manter o contato pessoal com os mediadores das editoras que fornecem os livros didáticos a ser adotados. Os motivos evocados para esta crença são variados, vão desde o argumento da valorização de suas opiniões no processo de produção dos livros didáticos até o acesso a materiais didáticos para a organização e construção de suas aulas.

Mesmo sendo proibido por lei divulgar ou entregar qualquer material didático, livros ou *folders*, nos depoimentos dos docentes fica evidente a presença ostensiva de representantes das editoras nas escolas, oferecendo, inclusive, brindes e convites para eventos que realizam com o objetivo de divulgar os livros que estão lançando no mercado. Para dar conhecimento dos títulos aos professores, mais do que divulgar uma listagem ou um catálogo, realizam a entrega de exemplares dos livros didáticos para serem apreciados antecipadamente.

As editoras vieram e fizeram a divulgação aqui né? muitos...teve até uma editora, que veio até um, não sei se foi um pedagogo, alguém que falou do livro, então nós tivemos acesso, através disso, dos divulgadores, que vieram, deram os livros pra gente e aí, fomos pra casa pra avaliar e discutir e ver o que era. (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

[...] os representantes das editoras vêm na escola, nos deixam algumas amostras destes livros [...] dentro desses aí a gente senta, discute, ver o que é melhor e aí a gente escolhe. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

A editora trouxe as editoras, aliás, eles encheram a gente de livro, é a única época da vida que eles tratam a gente bem, as editoras vêm muito aqui [...] As editoras vêm, trazem, elas oferecem né? Ano passado eu até fui pra um, esse ano eu não fui não, um café, que eles ofereceram, a editora moderna, se eu não me engano, e nós fomos pro café e lá eles apresentaram o material de história, né? Mas as editoras, eles trazem o livro, deixam, trazem bem antes inclusive, deixam a disponibilidade, uma coleção pra escola e uma coleção

pra o professor [...] se tem algum que não chegue aqui, se a gente não teve acesso ao material, não tem como a gente escolher (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Como afirmam os docentes citados acima, as editoras desrespeitam a portaria e chegam às escolas oferecendo café da manhã, enviando profissionais especializados que apresentem as vantagens de seus materiais e disponibilizam exemplares para os professores. A partir da fala do último professor, podemos afirmar que apesar de alguns docentes acreditarem que a ação das editoras não influencia nas suas escolhas, isso não se mostra verdadeiro, já que os livros didáticos que não são entregues nas escolas não são analisados pelos professores.

Nesta perspectiva, indagamos aos mesmos sobre o conhecimento dos Guias dos livros didáticos construído pelo MEC, que seria o instrumento principal para escolha do livro didático a ser adotado – segundo a legislação, o caminho a ser seguido. No entanto, entre os oito professores que participaram da pesquisa, apenas três conheciam o material, e a apresentação deste não partiu da escola ou de indicações da secretaria de educação. O guia impresso não foi oferecido aos professores, alguns não o conhecem, outros sabem que existe, mas não necessariamente ao que se destina e na única escola em que teve acesso, colégio Estadual José do Patrocínio, a professora o encontrou, por acaso, em meio a alguns materiais da escola.

[...] o Guia foi conhecido por mim na própria escola. Ele estava na sala da coordenação jogado, sem que ao menos tivéssemos uma indicação de que ele existia. Como vi na capa o nome PNLD tive curiosidade de folhear e percebi que tinham indicações sobre os livros selecionados pelo MEC para escolha dos livros. (Etiópia, docente do Colégio Estadual José do Patrocínio; *e-mail*)

Como foi citado acima, o guia foi utilizado apenas nesta unidade escolar após já ter sido escolhido um livro anteriormente e uma mudança acontecer após essa descoberta da professora. Na escolha realizada em 2014, também como já foi citado, parte do guia foi utilizado, dessa vez, sendo impresso através da *internet* por um dos professores em sua residência, já que mais uma vez o impresso não chegou até os docentes. Isso configura um grande problema sobre as políticas educacionais, direcionadas para o livro didático, que nos instiga a questionar de que forma elas chegam até as escolas.

Verificamos neste processo de organização das informações que as propostas presentes nos documentos oficiais agregam outros contextos nos espaços escolares: os professores não são cientificados sobre a forma como o processo de escolha deveria ocorrer; e esta desinformação se configura em uma negligência tanto da administração das escolas como

da secretaria de educação que não fomentam espaços de discussão sobre tais políticas entre os docentes. Apesar de não ser objetivo da pesquisa analisar a forma como informações sobre a política do livro didático chegam às instituições, indagamos se estes desvios ocorrem por desconhecimento ou falta de interesse da coordenação e direção das escolas.

Por outro lado, as editoras se aproveitam dessa falta de informação para desrespeitar a legislação e invadir os espaços escolares durante os anos de seleção do livro oferecendo não apenas materiais, mas também informações, café da manhã, brindes etc.

Eu não vejo nada errado... acho que deve vir, apesar de... como é que proíbe né? Eu não sei como é feito, acho que é feito pelo catálogo e eu acho que interfere na escolha, interfere (...) já tinha vindo aqui, ele já tinha feito aquela demonstração toda, mostrando a parte digital, então aquele momento ali, era o momento decisivo nosso, não era para ter participação (...) eu acho que isso tem um peso, da divulgação e... e... e... a participação dele, influencia sim. (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

A professora chama atenção que durante a escolha do livro em 2014 o representante da editora Ática estava presente na reunião para escolha do livro. Ressalta que este tipo de abordagem “influencia sim”, contradizendo colegas que acreditam que não. A situação citada por Tunísia criou constrangimento, pois o representante da editora que já havia ido à escola outras vezes e disponibilizado material para os professores percebeu que a reunião tinha como objetivo escolher o livro didático e ficou observando as discussões. A professora Tunísia então solicitou à coordenadora pedagógica que o mesmo fosse convidado a se retirar.

Apesar de a presença ostensiva por vezes parecer incomoda, os docentes acreditam na importância do trabalho de divulgação nos espaços escolares, pois a possibilidade de manusear os livros e dialogar com os distribuidores configura para eles certa autonomia no processo de seleção – não avaliam o material a partir da leitura do “outro”, no caso as universidades contratadas pelo MEC para produzir o material. Ou seja, apesar da restrição de alguns títulos já ser realizada anteriormente, pelo menos entre os aprovados pelo MEC e distribuídos pelas editoras, eles podem de fato escolher.

[...] a presença das editoras, às vezes, tem uma abordagem inadequada porque ela acaba levando brinde, acaba é... é... algumas editoras, maiores, elas ficam com um espaço maior, em uma maior quantidade de escolas e [...] isso é prejudicial pra escolha, como um todo, mas também eu acho importante a gente receber o livro, se eu puder olhar o livro é diferente de eu analisar o que outra pessoa está achando do livro. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

[...] os representantes das editoras vem na escola, nos deixam algumas amostras destes livros [...] dentro desses aí a gente senta, discute, ver o que é melhor e aí a gente escolhe. [...] E a gente sempre tenta conversar, abordar, para ver se eles não têm um material a mais, que a gente possa coletar, fazer uma aula com slide ou coisa assim. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

[...] você tem acesso a editora, você pode ter acesso a isso, você pode ter acesso aquilo. Você pode telefonar pra gente, que a gente viabiliza o que você quiser, é dessa forma que é feito há... uma sedução, é [...] é dessa forma. (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

A professora Libéria entende algumas abordagens como prejudiciais ao processo de escolha, como a promoção de brindes e a vantagem das editoras maiores, mas a distribuição do material na escola se mostra relevante por permitir acesso e análise pessoal dos conteúdos presentes nos livros didáticos, essa iniciativa lhe permite fazer escolhas sobre que história pretende ensinar e de que forma o livro didático contribuirá no desenvolvimento do seu trabalho. Na contramão dessa afirmação, a professora Somália avalia como positiva a possibilidade de aquisição de outros materiais, acredita que o diálogo com os distribuidores possibilita a barganha de recursos pedagógicos para a construção de suas aulas. Neste caso, a afirmação da professora Libéria é pertinente quando afirma que as editoras maiores obtêm vantagens, pois além de chegar a um número maior de escolas dispõe de recursos para conseguir atender este tipo de demanda.

O professor Chade aponta mais uma vez a negociação entre professores e editoras, cientes das tentativas de “sedução” dos distribuidores dos livros didáticos os docentes criam estratégias para que sejam atendidas suas propostas e questionamentos sobre os livros didáticos. Assim, compreendemos a lacuna existente entre as políticas educacionais para o livro didático e os agentes de seleção dentro da escola, os professores. Como afirma Ana Maria Monteiro,

[...] as políticas curriculares são interpretadas e recontextualizadas nas diferentes instâncias de sua elaboração e implementação, ocorrendo processos de reelaboração em virtude da leitura e da apropriação realizada pelos agentes envolvidos e atuantes nos três contextos da formulação de políticas: o da influência, o da produção e o da prática (MONTEIRO, 2009, p.178)

As declarações dos docentes registradas até aqui parecem confirmar as reflexões de Monteiro, porque compreendemos também que não existe passividade dos professores frente

às ações que ocorrem no seu espaço de trabalho, mas percebemos que há uma reconfiguração das determinações da legislação a fim de atender seus anseios e leituras. Assim, a prática da escolha do livro didático pelos docentes segue permeada de estratégias que buscam autonomia do trabalho docente, negociação para aquisição de materiais que colaborem no desenvolvimento de atividades pedagógicas e a possibilidade de expressar através deste processo suas interpretações sobre as políticas educacionais e as leituras que realizam sobre a importância do livro didático, sua função para a educação e para o ensino de história na contemporaneidade.

### **4.3.3 Usos do livro didático e práticas pedagógicas**

Os docentes apresentam os Livros Didáticos como uma referência da cultura material, escrita e impressa que serve de base para os planejamentos, fonte de pesquisas e suporte material para as aulas, usos de textos e atividades propostas. Assim, estes “guias”, “suportes”, “apoios” e “ferramentas” apresentam os conteúdos programáticos a serem seguidos durante o ano letivo, se este livro recebe alterações no teor, no formato e na abordagem, teoricamente, a tendência dos conteúdos das aulas também é se modificar.

[...] o livro é um apoio pra gente, um suporte para o professor [...] a gente segue muito o cronograma do livro, né? Às vezes, a gente tem que pular uma unidade ou outra, com um assunto que a gente não acha, que não vai dar tempo, ou um assunto que não é tão importante, mas geralmente, a gente tenta seguir os capítulos do livro, então a gente planeja com o livro na mão, o planejamento é feito com o livro, até para poder né? O menino seguir a ordem. (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

A princípio, o livro didático visto como suporte dá uma impressão de reprodução de seus conteúdos, mas na prática observamos uma associação entre aquilo que o material apresenta e as leituras dos docentes, constituída tanto por seu processo de formação acadêmica e social como por sua experiência no exercício do magistério. Assim, enquanto suporte, direciona conteúdos a serem estudados e os depoimentos dos docentes demonstram certa autonomia no trato com os livros; mesmo seguindo a lógica cronológica sugerida, seus conteúdos são manipulados de acordo com suas perspectivas de análise.

A afirmação sobre os usos variados que se atribui aos livros é verificado nas diferentes falas dos docentes, quando estes são questionados sobre o papel do livro didáticos trazem posicionamentos diferentes, que se completam e até se contradizem. Como afirma Somália,

docente do colégio Estadual André Rebouças, “[...] É um material que eu uso para incluir um texto, que eu uso para ver um mapa sabe? Mas eu não acho que a minha vida tem que ser centrada no livro didático, ou seja, enquanto recurso, os livros didáticos são utilizados para fomentar situações de aprendizagem com observação de imagens ou propostas de exercícios”. Enquanto guia, é utilizado para permitir aos estudantes a construção de uma cronologia e percepção de tempo. Assim diz Tunísia: “[...] faço meu planejamento baseado no, no livro didático [...] eu acho que pra o aluno, ele vai ter um entendimento melhor né? [...]”. Observamos aí maior centralidade no seu uso pedagógico, no entanto, esta afirmação não compromete a possibilidade de trazer outras perspectivas de análise. Na continuidade, Tunísia afirma que “[...] o planejamento, normalmente é baseado no livro didático, agora assim, em alguns momentos eu não sigo totalmente”. Não seguir totalmente abre espaço para inserir outras leituras. Além disso, segundo os docentes, a ineficiência dos recursos eletrônicos nos espaços escolares faz com que os livros se tornem referência fundamental de leitura e conhecimento dos conteúdos.

Eu acho que ele é fundamental porque a gente não tem muito recurso, como a gente tem poucos recursos tecnológicos [...] apesar de eu ter a possibilidade, na escola que eu trabalho hoje, de fazer uma aula de campo, de levar o menino no museu, de levar alguém pra fazer uma palestra, isso ainda é um complicador dentro do formato da educação básica, o livro didático acaba sendo um recurso didático extremamente importante porque é o acesso, é o texto base que ele tem, então eu posso guiar meu trabalho. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

É uma ferramenta, é... de extrema importância porque, já que os recursos tecnológicos, o próprio espaço físico, não atendem né? As necessidades que a gente tem, da própria, o próprio trabalho pedagógico tem, então o livro termina sendo a principal ferramenta que a gente tem de trabalho. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

A professora Libéria compreende o livro didático como recurso fundamental, e mais uma vez o posiciona como guia para o desenvolvimento de conteúdos e metodologias. No entanto, admite outras possibilidades e estratégias de aprendizagem como palestras e visitas. Neste contexto, traz uma crítica importante sobre a organização da educação básica, que no atual formato, dentre outros fatores, dá centralidade ao livro didático, devido à ineficiência de outros recursos. Metodologias diferentes do modelo tradicional são limitadas e ocorrem a partir de iniciativas particulares de docentes ou algumas instituições. No mesmo caminho, Camarões tece crítica sobre a infraestrutura e uso de tecnologias de aprendizagem presentes

nos espaços escolares, o que fomenta mais uma vez a centralidade do livro enquanto ferramenta, devido à organização ou (des)organização do ensino público.

Quando questionados sobre a forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos, se estes apresentam uma visão crítica da história, os professores afirmam que se existe uma visão crítica dos livros didáticos, ela é controlada por perspectivas políticas do ministério da educação e por filtros ideológicos e comerciais das editoras de livro didáticos, cujos industriais estão interessados no mercado e no lucro.

[...] quando a gente pega um tema polêmico né? A gente percebe qual a tendência do autor [...] muitos temas você vai perceber que como não tem muito interesse das classes [...] dos poderosos, aí o fato passa tranquilo, não tem problema nenhum, determinados temas mais polêmicos, aí você ver a mão [...] da editora, porque a editora é a elite né? [...] então ela vai direcionar o autor do livro né? O pensamento desse autor [...] (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

O depoimento de Chade expõe a preocupação que demonstra sobre os temas que ele avalia como polêmicos, pois explicita a concepção do autor e os interesses de classe presente no controle das editoras, preocupadas como tais temas devem ser expressos. Entende as editoras como representantes da elite brasileira e o pensamento do autor direcionado no sentido de atender suas ideologias. Essa percepção do professor expõe mais uma vez o uso que os docentes fazem do livro, estando atentos aos interesses que envolvem sua produção e as ideologias presentes em suas abordagens. Nessa direção, a professora Uganda afirma:

[...] Eu acredito que o livro, os livros de história como um todo, eles melhoraram bastante, não conta mais aquela história né? Antiga, que a gente estudava, eu acho que ele traz uma visão mais crítica. [...] até a política interfere nos livros de história, que o MEC vai selecionar pra chegar pra gente ou não [...] tem uma seleção antes né? [...] tem um livro que eu gosto muito, “História Crítica” [...] ele era tão crítico, no sentido da gente questionar muito as coisas, inclusive do governo atual, que foram detectando os erros e [...] o Schmidt, que é o autor do livro, não foi mais aprovado pra... nem pra entrar na concorrência. (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista).

A docente chama atenção para os interesses políticos presentes no livro, quanto à perspectiva de criticidade, mesmo trazendo mudanças do que a mesma chama atenção ser “aquela história antiga”, entendida aqui como factual e sem análise, ainda está permeada de ideologias e interesses que não estão associados à construção de um olhar crítico para o público a quem se destina. Aponta para a visão de uma história permeada de interesses

políticos, a avaliação do material pelo MEC seria um filtro para as abordagens a serem feitas. A mesma cita o exemplo do livro “História Crítica”, de Mario Schmidt, que foi largamente adotado em escolas públicas e particulares no início dos anos 2000. Devido à grande quantidade de críticas aos seus conteúdos que comprometiam interesses políticos e ideológicos, por tecer críticas sobre a gestão governamental; e os interesses dos líderes do mercado editorial didático, por se tratar de uma obra da editora Nova Geração, que não se insere no quadro das grandes editoras. O livro didático foi excluído dos processos de seleção.

Se por um lado alguns docentes destacam os interesses presentes nos livros didáticos sobre a constituição dos conteúdos prescritos, por outro, há quem entenda a questão crítica a partir das versões diferenciadas sobre o mesmo fato histórico, citando paralelos da história ensinada no tempo que estudavam, e expressando a importância de nomes de livros, filmes e *sites* nos livros, a fim de permitir novos olhares e pesquisas.

[...] ele foge um pouco daquela, daquela tradição que se tinha de só valorizar determinados feitos, sem falar do outro lado da história né? [...] O livro ele, ele tem essa perspectiva de não fazer o chamado anacronismo, mas citar, mostrar, pegar nas questões, nos exercícios, isso... pegar um fato atual né? Pra que você possa refletir a respeito do que já aconteceu no processo histórico. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

É... ele já faz uma leitura de participação negra, de participação indígena, em alguns trechos ele apresenta também alguns textos que falam sobre a participação da mulher, ele não dá muitas vezes uma única visão que ocorre em determinado momento da história, ele tem muitos boxes [...]. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Como afirma Camarões, atualmente os livros se transformaram, e sem anacronismos buscam associar os fatos históricos às questões da atualidade. E complementando, Libéria afirma a preocupação em trazer dados referentes às minorias como negros, indígenas e mulheres. Salientando que muitas vezes este outro olhar sobre a história está presente nos boxes.

Assim, acreditamos serem relevantes aspectos sobre a leitura dos livros didáticos no que se refere à presença dos boxes, ou textos complementares, que aparecem como o lugar para uma abordagem de acordo com a realidade, um ponto de vista diferenciado, ou mesmo o lugar para discussão de questões sociais e culturais que estão ausentes do texto principal. Assim, os professores fazem uso recorrente dos boxes a fim de apresentar uma visão da história mais crítica ou que dialogue com a atualidade.

[...] eu acho que é nos boxes que você vem com a visão mais crítica, é nos boxes que você tem sempre uma coisa a mais [...] eu vejo assim, que o boxe ele traz sempre [...] algo novo, ou até mesmo a parte cultural, (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

[...] eu acho importantíssimo você ter algumas informações que às vezes não cabem no texto, a linha de pensamento do texto não permite ou então o texto ficaria muito longo, então o boxe ele tem essa... essa performance de manter o texto enxuto, pequeno e trazer uma informação adicional [...] (Eritreia, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

[...] é o que eu digo, que é o que pode contribuir, por exemplo, ou para você esclarecer uma informação que já tinha, mas que ainda não estava muito clara ou até mesmo lhe trazer uma, uma novidade, uma coisa que você não conhecia e que aquele texto complementar, o boxzinho, já lhe ajudou de forma objetiva. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Segundo os docentes, o papel dos boxes concentra-se na abordagem de aspectos culturais, associação da história com a realidade, o que serve de motivação para o aluno e estímulo à pesquisa, forma de manter o texto principal enxuto, e inserir novidades de forma objetiva. A leitura dos docentes sobre os boxes refere-se à importância em destacar as informações omitidas nos textos principais que podem fomentar outros encaminhamentos para análise do conteúdo estudado. Com isso, o boxe torna-se cada vez mais significativo, na medida que apresenta elementos importantes, na leitura do professor, sobre o ensino de História, em que se destacam processos de contextualização do tema, motivação para pesquisa, aspectos culturais, novidades e associação com a realidade. Mesmo os professores afirmando que não acreditam que o boxe desresponsabiliza o texto principal, acreditamos que suas falas dizem o contrário, pois os autores ainda apegados à forma tradicional de apresentar a história, não modificam, de fato, os textos, e sim complementam com novas abordagens que por vezes parecem antagônicas às informações presentes nos textos principais, como foi apresentado na terceira parte deste trabalho.

Assim, compreendemos os caminhos percorridos pelos professores na sua relação com os livros didáticos e ensino de História. As concepções de educação e história são expressas tanto no processo de seleção quanto no uso que os professores fazem dele, com críticas e interpelações sobre os sentidos que estes apresentam.

#### 4.4 ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA E IDENTIDADE

No processo de desenvolvimento da pesquisa, observamos que as discussões sobre o ensino de História são permeadas por dois conceitos fundamentais: cidadania e identidade. As mudanças ocorridas na perspectiva do ensino e as releituras sobre os processos históricos trouxeram para a disciplina uma função que a relaciona diretamente com posicionamentos sobre a realidade. Como já foi discutido na primeira parte deste trabalho, documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem em suas análises fundamentais estes conceitos, e nos depoimentos dos docentes não foi diferente. Ainda nos questionários aplicados inicialmente acreditamos na necessidade de indagar os professores sobre a sua leitura da função do ensino de história do Brasil para a formação dos estudantes.

É muito importante para a formação de um cidadão consciente e atuante. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; questionário)

[...] contribuem para que os alunos se reconheçam como integrantes dessa história. (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; questionário)

Acredito que a ampliação da história do Brasil no cotidiano escolar ainda é necessária, estudar história do Brasil, e no caso de Salvador, do Nordeste, da Bahia [...] é fundamental para que o estudante se sinta mais representado e se identifique com a sua trajetória e de seus ancestrais em nosso país. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; questionário)

Contribuem para a formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, para que viva em sociedade é necessário e fundamental que se conheça a história das sociedades (Eritreia, docente do colégio Estadual André Rebouças; questionário)

Expressões como “formação de cidadãos conscientes”, “alunos como integrantes da sociedade” e conhecimento sobre a história local e regional são citados de forma recorrente. Tais referências nos conduzem a entender a percepção que os docentes trazem sobre o ensino de história e sua função social, direcionado no sentido da construção da identidade e exercício da cidadania – esta compreendida enquanto processo de reconhecimento de seu pertencimento e luta por espaços e direitos constituídos.

Os docentes não estão alheios às discussões contemporâneas sobre educação e sociedade. Seus depoimentos são ainda mais significativos por entendermos que, ao contrário dos PCNs, que, por vezes parece abstrato e fora da realidade, são os docentes que põem em prática essa concepção de história e são agentes fundamentais na visão que os alunos irão construir sobre suas identidades, principalmente racial e regional. Neste caminho necessário

se fez compreender como estas concepções são realizadas na construção de currículos e em práticas pedagógicas. Durante as entrevistas, os professores foram questionados sobre suas ideias referentes aos conceitos de cidadania e identidade.

Acho que pra você se reconhecer como cidadão você tem que conhecer a sua história, a sua identidade [...] porque será que tem tanto negro na Bahia? Não sei. Você tem que saber. Essa é a sua história, pra você poder se identificar nessa história e a partir daí você vai lutar pelos seus direitos, porque você conhece sua história e sua identidade.[...] E partir daí você descobre quem é você, e é muito mais fácil você lutar por alguma coisa, quando você sabe, se reconhece e você começa a ter orgulho mesmo de você, do seu povo e eu quero lutar para conseguir, a partir do momento que você luta, que você exige mais respeito, reconhecimento é cidadania, isso é ser cidadão. [...] (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Associação entre cidadania e identidade, pois o exercício da primeira ocorre quando há conexão com a constituição da identidade cultural, a relação com suas histórias e seu lugar. A professora apresenta a possibilidade de luta por direitos a partir do momento em que o sujeito se insere em determinados grupos, no caso, ser negro e baiano. O reconhecimento de suas identidades aciona ações pela cidadania. A construção da cidadania coletiva ocorre quando os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar fornecem significados para as práticas cotidianas dos estudantes. Parece claro que estas iniciativas se tornam práticas a partir das ações dos docentes na construção de suas práticas pedagógicas.

Assim, observa-se a compreensão dos professores sobre o ensino de História como elemento que contribui para a formação do sujeito na sua ação em sociedade.

[...] eu acho que cidadania e identidade tão muito próximos, porque quando você se identifica, você sabe que você tem uma atuação, você sabe que você tem uma importância, você sabe quem você é, o ambiente onde você está, como você se encaixa nesse ambiente, aí você começa atuar como cidadão. [...]. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

A concepção de cidadania de acordo com os moldes que esta se apresenta na atualidade é perceptível, o papel da construção da identidade étnica para a ação cidadã também. O trabalho que envolve a constituição de identidade e exercício da cidadania ocorre nas discussões sobre a escola, sociedade, problemas dos bairros em que a escola está localizada ou onde os estudantes vivem, para além dos conteúdos pré-estabelecidos, são perceptíveis nos projetos educacionais ou são discutidos a partir das indagações dos estudantes sobre uma determinada realidade ou alguma situação desencadeada na escola ou na

sociedade. Demonstração de preocupação na construção da identidade étnica e cultural e cidadania coletiva.

Neste sentido, caminhamos para a análise aqui proposta sobre a leitura do processo abolicionista brasileiro, por compreendermos a relevância deste conteúdo para a formação de uma consciência sobre o papel dos negros para a construção da sociedade brasileira como agentes do processo de constituição de uma cidadania coletiva. Como foi citado na segunda parte deste trabalho, mesmo em situação de escravização e negação de qualquer tipo de cidadania, a população negra brasileira construiu estratégias diferenciadas de busca pela liberdade e melhoria das suas condições de vida. A inserção dessas abordagens de forma a tornar os negros sujeitos de suas histórias incentiva a construção de saberes dentro dos espaços escolares em que as diferenças são ressignificadas, além de negros e não negros reconhecerem perspectivas diferenciadas da história da sociedade brasileira, permitindo assim construir ações para reconhecimento das identidades e exercício da cidadania.

#### 4.5 A LEI 10639/03, OS LIVROS DIDÁTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A lei 10.639, que obriga as escolas a trabalhar com a História da África e dos africanos no Brasil, foi uma conquista do movimento negro que lutou para que a participação dos negros na História e na sociedade brasileira fosse estudada de forma equitativa com outros grupos sociais do país. Apesar de mais de dez anos de aprovação, a sua inserção em espaços escolares sofre uma série de problemas. Nesta pesquisa, questionamos os docentes sobre a importância que atribuem à lei e à leitura e que estas fazem sobre as mudanças nos livros didáticos e em suas práticas pedagógicas. A princípio, os docentes apresentam algumas insatisfações como a obrigatoriedade da lei, a folclorização do dia da consciência negra, além do fato de o tema ser atribuído unicamente aos professores de História. Para o professor Camarões,

[...] tudo que, pra mim, é... passa ser obrigatório, já não vejo com bons olhos, né? Eu acredito que isso não deveria ser uma obrigação, mas uma coisa que deveria ser colocada como tendo importância no nosso processo de construção de...de...de sociedade, de país, que a nossa...a própria sociedade brasileira foi construída a partir de uma mistura de diversas etnias, agora...uma obrigatoriedade...né? Já fica meio forçado, porque aí você não, não faz aquilo muitas vezes por prazer ou com dedicação, você vai fazer porque tem que fazer. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Camarões acredita na importância da lei, mas que sua inserção no cotidiano das escolas deveria acontecer a partir de um processo de convencimento da comunidade escolar sobre suas necessidades, a fim de que suas prerrogativas sejam colocadas em prática de forma significativa para professores e estudantes.

No entanto, adiante o mesmo afirma que existe a “mistura” na constituição da sociedade brasileira. Acreditamos assim que um processo de formação contundente entre os docentes se faz necessário, pois a afirmação do professor torna-se um perigo para as armadilhas criadas pelo mito da democracia racial e pode legitimar as resistências para discutir questões raciais a partir da perspectiva da diferença nas escolas.

A crítica à obrigatoriedade suscita caminhos tomados pelos docentes. Um destes seria negar a necessidade de abordar especificadamente o tema, por entender que discussões sobre o racismo no Brasil hoje já apresentam outras dimensões que não mais associam a perspectivas raciais, mas sociais. Ou mesmo a frequente crítica às políticas educacionais que são direcionadas as escolas, sem uma preocupação do Estado com o processo de formação ou adequação da realidade para que as determinações se tornem possíveis. Quando as formações ocorrem são por iniciativas particulares, como foi o caso de parte dos docentes, Uganda e Etiópia afirmam:

Eu gosto da lei, eu fiz curso de pós-graduação quando a lei estava sendo lançada, ela era ainda uma novidade, mas eu acho que as escolas ainda [...] né? Inclusive o livro didático, não avançaram no sentido de como a gente deve trabalhar a lei, mesmo né? Se criou, como ou muito a ideia de... por conta da lei, de... vamos trabalhar a Consciência Negra e passam, as vezes essa questão do folclore. (Uganda, professora do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

[...] pouco presente nos livros didáticos e nas escolas, muitas vezes tratada como folclore. (Etiópia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; questionário)

Duas questões importantes são referenciadas nas falas dos docentes, a primeira refere-se à folclorização do Dia da Consciência Negra, relacionada à própria cobrança das secretarias de educação, para que o dia 20 de novembro seja lembrado, e como consequência conduz a uma discussão que não permeia os currículos, assim como determina a lei 10.639/03. O Dia da Consciência Negra torna-se um evento com presença de atividades culturais como capoeira e baiana de acarajé, o que desvia a necessidade de discussão das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Como afirma Jurjo Santomé, constrói um

currículo turístico, em que:

Ao desconectar as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. Esta é uma das formas mais frequentes de enfrentar-se com a diversidade, como no caso da situação que conhecemos como “O DIA DE”. Em apenas um determinado dia e, inclusive numa única disciplina, nos detemos sobre este tipo de problemática social; no restante dos dias do ano letivo essas realidades são silenciadas, quando não atacadas [...] (SANTOMÉ, 2011, p.168)

Existe um processo de descaracterização da participação do negro na sociedade brasileira e todos os problemas da atualidade que foram desencadeados pela escravização e preconceitos, em favor de um dia criado como um evento que redireciona a importância da promoção de espaços de debate. A exemplo desta questão, podemos trazer o colégio estadual André Rebouças, onde foi percebido um grande movimento no sentido de trabalhar a consciência negra no mês de novembro, com atividades de artes dos estudantes expostas e palestras realizadas por profissionais convidados pela escola. As solicitações foram feitas pela coordenadora da escola, mas, em observação e entrevista com um dos professores, ficam evidentes as insatisfações destes que parecem não reagir a tal situação a fim de evitar conflitos, inclusive entre os colegas. Durante entrevista realizada no dia 21 de novembro de 2014, um dia após uma série de eventos que se realizava na escola, o docente quando indagado sobre a importância da lei 10.639 insistia em relatar episódio ocorrido entre os professores, importante para compreender as divergências de concepções e conflitos no interior dos espaços escolares sobre a “Consciência Negra”,

[...] então, ontem, no Dia da Consciência Negra, eu fiquei triste, porque eu recebi uma mensagem de Morgan Freeman (enviada por algum professor da escola, no grupo do WhatsApp) dizendo que não precisava ter consciência negra, precisava ter consciência humana, mas consciência humana diz que o negro é uma pessoa de segunda categoria, porque é assim que o negro é tratado, é assim que o negro é visto [...]

Eu sou contra, pessoalmente sou contra a obrigação, por outro lado, eu vejo se não for obrigado, a coisa não vai ser trabalhada, mas assim... mesmo que haja uma obrigação, se... as pessoas não passarem por uma reciclagem e entenderem o conceito de consciência negra, de tolerância religiosa, de respeito as diversidades, de respeito a mulher, se a gente não entender que as pessoas são diferentes, a gente não vai conseguir de fato fazer uma educação respeitosa [...] a gente vai fazer uma educação, que de fato, ela vai reforçar preconceitos né? (Eritréia, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

Mesmo afirmando ser contra a obrigatoriedade da lei, o docente demonstrava

indignação frente à postura dos colegas em não reconhecer as diferenças raciais que compõem a sociedade brasileira e colocaram o negro num patamar diferenciado de cidadania em relação ao não negro. Compreendemos assim que mesmo a escola desenvolvendo atividades que trabalham o Dia da Consciência Negra, não houve uma preocupação em conscientizar o corpo docente sobre o que representa este dia. Essa perspectiva de análise pode influenciar a formação dos estudantes, expressa na preocupação deste docente sobre o papel do ensino, que por vezes ao invés de desconstruir preconceitos, os reforçam, quando problemas sociais resultantes de lutas por reconhecimento de direitos e valorização social e cultural são descaracterizados e trabalhados de forma distorcida.

Neste caminho, as discussões sobre relações raciais são direcionadas para a responsabilidade dos professores de história, tal compreensão pode tanto desencadear conflitos entre os docentes como desestimular uma discussão mais concisa na escola,

[...] A lei também ficou muito restrita a nós de história, a lei não é restrita a história, português se trabalhasse a lei ajudava muito a gente, os contos, os textos, os livros, mas ficou como se fosse a lei pra o pessoal de história, o pessoal de história que vai ter que mudar, só se fala de negro quando se fala em escravidão. (Uganda, professora do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

[...] Eu acho que era necessário, [...] não só essas disciplinas devia ser uma coisa que todos os professores estivessem falando, da área de exatas, de ciências da natureza, educação física, eu acho que tinha que ser uma coisa ampla da escola, ou quem sabe até... um projeto mesmo, da escola, que você utilizasse isso em sala de aula. [...] (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

A professora Uganda chama a atenção da tendência das escolas em atribuir a obrigação em trabalhar temas referentes à África e aos negros no Brasil aos professores de História, e salienta sobre a necessidade de disciplinas como Língua Portuguesa em acrescentar referências literárias que por um lado colabora com a disciplina História e por outro desmistifica ideia que associa negro à escravidão. A professora Tunísia, em outra instituição, aponta a necessidade de participação de todas as áreas de ensino e inserção da temática no currículo da escola, a fim de que contemple uma discussão que se compreenda o negro enquanto agente fundamental na constituição da sociedade brasileira em aspectos diferenciados e não apenas históricos. Propõe, assim, o incremento de programas de formação continuada nas instituições, já que algumas áreas não acreditam que tais abordagens sejam relevantes para seus conteúdos.

A concentração dos livros em retratar a História Geral e do sudeste também foi citada em depoimentos. Chamam atenção para a história presente nos livros didáticos em que aspectos da dita História Geral se sobressai em relação à História do Brasil – esta quando analisada privilegia conteúdos referentes à região sudeste. Essas abordagens apresentam uma tendência historiográfica que por um lado tem a História da Europa como referência e outros continentes são atrelados a sua cronologia, e por outro lado a tradição historiográfica do sudeste que privilegia a região em detrimento de outras. Deixa de lado conteúdos sobre a história regional (nordeste) e, particularmente, a Bahia. A respeito da abordagem historiográfica, Libéria e Uganda comentam que

[...] quando a gente estava escolhendo o livro didático, dos locais onde os livros são feitos [...] a incidência de livros produzidos exclusivamente no Sudeste é enorme, então a participação do Nordeste, do Norte, na elaboração do livro [...] o autor, ele ainda é do Sudeste e a participação negra-indígena, no Norte e no Nordeste, que é extremamente importante pra construção do país, ele fica de fora. (Liberia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

[...] acho que o livro dá muito mais ênfase, às vezes a história geral né? [...] Dá cinco capítulos para Revolução Francesa e dá duas páginas pra trabalhar a Inconfidência Baiana né? [...] com o negro de outra forma, já trata as datas, traz novos heróis negros, não fica só preso aqueles do passado, mas ainda de forma discreta, eu acho que pode avançar mais. [...] os assuntos que são mais convenientes não estão ainda no livro didático, pelo menos pra nossa realidade aqui da Bahia, não sei se lá no sul, sudeste né? Eu acho que ele é mais voltado pro pessoal do sul [...]. (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

A professora Libéria expõe a preocupação sobre o lugar onde os livros didáticos são produzidos e acredita que o exclusivismo em relação às editoras e autores da região sudeste produzem análises históricas que privilegiam a história dessa região. Em seguida, aponta para a importância de negros e indígenas na constituição das histórias do norte e nordeste, e que a ausência dessas abordagens compromete a compreensão da história do Brasil. A professora Uganda, que trabalha em outra instituição, aponta a grande quantidade de páginas nos livros sobre a dita História Geral e o pouco espaço dedicado a conteúdos sobre a História do Brasil. Reconhece que os livros passam por transformações, mas compreende que as abordagens privilegiam a região sudeste do país e os saberes constituídos no material não se associa à conjuntura da Bahia. Durante o trabalho de campo observamos projetos pedagógicos protagonizados pelas docentes que traziam leituras regionais e locais sobre a história, Libéria sobre a história do nordeste e Uganda sobre a história do bairro em que a escola se localiza.

Essas afirmações nos conduzem a verificar a ação de alguns professores no sentido de buscar, na escolha dos livros didáticos, conteúdos que privilegiem a história do regional, ou mesmo desenvolvem atividades e projetos pedagógicos que estabeleçam a relação entre a história e as identidades dos estudantes, a fim de complementar as limitações do livro didático. Quando a ênfase para o ensino de História se localiza em realidades completamente diversas das que os estudantes vivenciam, apresenta-se mais um grande desafio para o trabalho do professor.

Em seguida, a crítica abordada por praticamente todos os docentes, em algum momento, refere-se à necessidade de programas eficazes de formação continuada, a busca a partir de interesses individuais compromete as discussões a nível coletivo, pois silencia debates ou estabelece conflitos entre docentes de todas as áreas de ensino. Normalmente, a busca por cursos parte de interesses particulares e os que não se especializaram na área sentem as limitações para a abordagem.

[...] é conscientizar, conscientizar os professores, a que entenda de fato o conceito, porque não adianta você pegar uma pessoa, um professor, como ontem eu vi, me dizer que precisa ter Consciência Humana [...] se você bota um cara desses pra explicar um assunto e tratar sobre África, ele vai dizer que aquilo é bobagem, então você tratou do assunto e você prejudicou, porque você colocou na cabeça do menino, de que ele tinha que ser escravo porque ele era de uma cultura inferior, a cultura européia era superior [...] você não conscientiza, não explica, não ensina ao professor a ensinar né? Você reforça preconceitos [...] (Eritreia, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

O depoimento do professor aponta para o problema em ensinar aquilo que não se aprende, por vezes conteúdos que contemplam a história da África, dos africanos e seus descendentes no Brasil não são trabalhos por falta de conhecimento dos docentes, ficando estas abordagens invisíveis aos olhos do estudante, ou como foi dito pelo professor, introduzido de forma equivocada. As limitações no processo de formação do professor prejudicam significativamente o processo de aprendizagem do aluno, ao invés de desconstruir preconceitos pode reforçá-los.

[...] Falta formação ao professor, não foi feito um trabalho efetivo mesmo, de formar o professor, vamos nos formar nisso né? Porque a gente não tem muito tempo pra formação, quando a gente tem, a gente que custeia, a gente tem que correr atrás. [...]. (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

[...] A gente não tem nenhum tipo de informação é [...] de como eu posso dizer, de é... o estado chegar para o professor e falar assim, olha, a partir de agora né? Vamos tentar manter uma relação, pegar esse material e trabalhar...[...] uma formação dentro da escola né? Um curso, um curso dentro da escola, eu não vejo isso né? Quer dizer, a gente fala muito, se fala muito né? Burocraticamente, vamos dizer assim, tem leis e tudo, mas a gente não ver viabilizar aquilo ali no fim do túnel né? A gente não ver uma viabilidade concreta. (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Em suas respostas, os professores Uganda e Chade afirmam que a cobrança não vem acompanhada de uma preocupação para que as leis de fato sejam implantadas, ficando sobre a responsabilidade de professores e escolas as ações, mesmo com estruturas precárias, como já foi apresentado e pouco tempo disponível para realização de formações, que ocorrem em horários alternativos ao trabalho. Não podemos deixar de associar este fato ao processo de precarização do trabalho docente e desvalorização do ensino público, pois ao desconsiderá-las corremos o risco de perpetuar uma ideia corrente que responsabiliza os docentes pelos problemas da educação. Os depoimentos apresentados, até o momento, deixam evidente que os docentes vivenciam cotidianamente as tensões causadas pelas relações entre Estado e escola, tecem críticas e acionam estratégias para por em prática uma educação que contemple suas perspectivas políticas.

Neste caminho, indagamos sobre as mudanças nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas após a lei 10.639/03, se houveram mudanças nos livros de que forma os docentes as interpretaram.

Eu acho que a escola, os professores, os cursos tem se modificado [...] o livro que eu trabalho hoje, no ensino médio, ele é um livro melhor [...] A inclusão da história da África em mais de um capítulo [...], a história do Brasil, [...], por exemplo, A Conjuração Baiana, não tá lá escrito a participação... é... dos líderes afrodescendentes, mas existe a possibilidade de eu trabalhar isso com meu aluno [...], essa perspectiva de que o negro, ele é participante, ele não é secundário na história, ele é alguém que realmente constrói o processo, isso já existe. Eu acho que a lei é que ajuda. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

[...] aborda, mas não nesse sentido que a gente quer, no sentido, não é, não é estudar o fato histórico, entendeu? Porque as abordagens muitas vezes vêm do fato histórico, mas não é só estudar, é estudar essa repercussão na nossa realidade. [...]. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

Melhorou, nesse tema, em relação a temática melhorou, foi uma exigência né? É... do próprio MEC, do Ministério da Educação ter essa postura de

implementar, de melhorar, de informar né? De colocar mais informações sobre a questão da escravidão, da necessidade, da... da... questão da consciência negra [...] (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Reconhecem as mudanças nos livros didáticos, não apenas na inclusão de novos conteúdos, mas na forma como são abordados. Os docentes aqui citados se atentam aos novos temas, em que as ações dos negros foram significativas e acreditam que a presença destas abordagens pode suscitar análises e discussões. A análise dos fatos históricos e suas consequências para a atualidade, a presença de lideranças negras como forma de dar voz a alguns sujeitos sociais fomentam debates sobre processos de silenciamento e de invisibilidade sofrida por setores sociais no processo de organização da educação brasileira e que neste contexto passam a ser revelados. No entanto, os professores acreditam que as mudanças nos livros se devem às exigências do MEC, devido à lei 10.639, observamos assim que suas adequações ao processo ocorrem também de forma lenta, pois a formação, quando houve, foi posterior e a inserção destes novos temas reconfigura saberes escolares, construídos em extensas trajetórias profissionais.

Desta pesquisa participaram professores que têm mais de dez anos de profissão e observamos que a experiência é um fator fundamental em suas práticas. Logo, as mudanças não ocorrem de forma imediata, mas principalmente pelas demandas das escolas e participação em cursos de formação continuada. Mas, não podemos desconsiderar que a existência dessas abordagens nos livros aciona a busca de novas leituras e novas curiosidades por temáticas antes não conhecidas por eles.

Para professores que fizeram algum tipo de curso na área, conteúdos como História da África e dos africanos no Brasil, para além da cultura e escravidão, são apontados já os que não apresentam formação, e se detêm a questões culturais e à escravidão, no entanto, estes reconhecem suas limitações.

Minhas práticas foram modificadas com as formações que eu fui buscando. A gente vai aprendendo um pouco com a prática e nesse aprendizado, inicialmente, a lei ela passava muito longe, eu sabia da existência, sabia, o que eu tinha que trabalhar, mas você falar da história da África sem ter conhecimento de absolutamente coisa alguma é muito difícil [...] às vezes você trabalhar o que você não conhece é pior do que você não trabalhar. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Talvez não só pela lei, o curso abriu muito a minha cabeça né? Até eu mesmo, não tinha muito, assim, compreensão da África né? Depois da lei, todo ano eu faço um mapa da África com eles (os alunos). [...] A gente

procura a cada conteúdo, associar as questões né? raciais, as questões afro-brasileira. (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Os dois depoimentos acima são de professores que participaram de cursos de formação sobre a África e africanos no Brasil, observamos que suas análises apresentam uma preocupação de inserir as abordagens nos conteúdos da disciplina e trazer a discussão para o currículo. Incentivados principalmente pela possibilidade de compreensão no papel da África para a história do Brasil. No depoimento abaixo explicitamos a perspectiva de quem não teve formação.

[...] a nossa cultura é... tem uma cultura afro, africana, bem forte.[...] mesmo que não tivesse uma [...] obrigação [...] a gente sempre prezou por ver a cultura africana, as nossas origens, [...] tudo que diz respeito ao africano, a gente sempre prezou aqui na escola, em ver isso [...] uma forma tão direta, como agora existe nos livros didáticos né? [...] Mas eu acho que a questão da cultura, eu sempre abordei, talvez a questão da história, não tenha abordado com tanta, tanta... eu não tenha abordado tão rigidamente como eu to abordando agora, rigidamente não seria a palavra, mas não abordado com mais ênfase. [...]. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

A docente inicialmente associa à cultura a história da África, que acreditava estar sendo trabalhada, mas não de forma enfática, ou seja, privilegiando seus conteúdos. Compreendemos os aspectos culturais citados aqui a partir das contribuições deixadas pelos africanos para a cultura da Bahia que como citamos acima quando não compreendidas em seu processo histórico pode ser folclorizado, o que descaracteriza seus aspectos mais significativos. Mesmo reconhecendo a existência de aspectos da história e dos afrodescendentes nos livros didáticos e afirmando trabalhar com mais ênfase temas sobre África e os africanos, a docente ainda condiciona esses conteúdos a aspectos culturais. Este último depoimento ao expressar as limitações do professor sobre o tema, já que não passou por nenhum tipo de formação na área, ficando suas análises restritas às questões culturais e perspectivas do senso comum. Com isso, fica explícita a necessidade de formação, pois existe a lei e a mudança nas abordagens do livro didático, mas o professor não acompanha as leituras – continuam a chegar de forma distorcida nas salas de aula e legitimar as abordagens que a lei 10.639 busca desconstruir.

#### 4.6 LEITURAS E ABORDAGENS DOS PROFESSORES SOBRE A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

A abolição da escravidão no Brasil compreende um aspecto importante da nossa história, pois o processo de libertação dos escravizados por um lado foi uma luta travada no interior da sociedade brasileira e por outro deixou marcas nas relações étnico-raciais. Na terceira parte deste trabalho trouxemos como a historiografia recentemente tem trazido pesquisas com novas abordagens sobre este processo, além da análise dos livros didáticos de história do ensino médio. Na continuidade, procuramos entender de que forma esse conteúdo apresenta-se nos espaços escolares, a fim de salientar os saberes escolares desenvolvidos por professores de escolas públicas estaduais de Salvador sobre a presença do negro na história do Brasil.

Indagamos aos docentes sobre a leitura que fazem ou conduzem para a sala de aula sobre a Abolição da Escravidão, com o objetivo de verificar as abordagens dos professores sobre a temática, formas de inserção no currículo escolar, personagens históricos trabalhados e, por fim, o significado do dia treze de maio para o ensino de História. Ressaltemos dois depoimentos:

[...] Eu acho que os grupos abolicionistas estavam em todos os setores da sociedade né? [...] tinham muitas pessoas que vinham inclusive da Europa, né? É com, com aquela, aquela idéia né? É... primeiro a Europa não tinha mais escravidão, então, é...a Europa era o berço da liberdade [...] muitos deles eram de classe média alta, classe média e que de certa forma ajudou e muito [...] a comprar alforrias [...] Ajudar...é...politicamente [...] leis que pudesse facilitar né? A... a abolição dos escravos. [...] (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Chade afirma a diversidade dos envolvidos no movimento abolicionista com participação de diferentes âmbitos sociais. No entanto, enfatiza a presença de representantes da classe média que, influenciados por ideais de liberdade trazidos da Europa, participa de processos como compra de alforria e aprovação de leis para por fim a escravidão.

[...] A gente trata... as leis, as leis abolicionistas, né? O Eusébio de Queiroz, *Ventre Livre*, *Sexagenários*, né? O próprio Castro Alves, né? E a gente trabalha os poemas e trabalha com as leis no sentido de criticá-las, né? Elas aconteceram, mas de fato elas não traziam muitas... pro negro em si, elas não trouxeram muito avanço, né? Naquele momento, foi tipo assim, um cala a boca pra galera se acalmar um pouco, né? E aí trabalhamos as questões dos abolicionistas né? Eu fiz um trabalho com eles, inclusive, assim... qual era o papel da princesa Isabel, né? Quem era a princesa Izabel e quem eram os outros abolicionistas... (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Uganda faz referência à legislação abolicionista e a importância de figuras como Castro Alves, e salienta a preocupação em criticar as leis abolicionistas, por não acreditar que estas tenham sido significativas para o escravizado, apenas atenderam objetivos de conter movimentos pela liberdade na segunda metade do século XIX. Contudo, afirma promover debates sobre os personagens que estavam envolvidos no processo. Nestes dois depoimentos fica evidente a leitura sobre a importância dos abolicionistas no processo, e sobre a legislação da época. As limitações na análise ocorrem quando a superficialidade da abordagem silencia as dinâmicas sociais internas, especialmente na Bahia, desconsiderando a heterogeneidade do movimento abolicionista e importância que teve a legislação abolicionista, mesmo não atendendo diretamente aos anseios dos escravizados, foram significativas para acionar a busca de espaços sociais e reconhecimento de seus interesses, como foi analisado na terceira parte deste trabalho. No entanto, quando um afirma que a abolição envolveu todos os setores da sociedade e o outro propõe uma atividade que busque pesquisar quem eram os abolicionistas, favorecem diálogos e questionamentos sobre a participação do negro. Em seguida, os docentes Libéria e Tunísia avaliam

[...] a abolição da escravatura como processo, e como um processo de participação negra, não é como a novela da Globo passa, que vem o branco, irmão do quilombo, que vai libertar todo mundo, quem fez de fato o processo foram todos aqueles que estavam no Brasil, e a maioria é negra, portanto a participação é do negro na Abolição da Escravatura. (Liberia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Eu levo em consideração os movimentos que já estavam acontecendo é... o movimento abolicionista, a participação né? de estudantes, intelectuais e... é o próprio negro, dentro da sua resistência, das fugas e a partir daí, quando a princesa Isabel vai abolir a escravidão, parece que o Brasil quase todo já estava abolido né? Já não tinha mais tanto escravo, é uma abordagem boa do livro desse menino, desse da História em Movimento. Uma abordagem boa dos caifazes [...] o livro faz uma abordagem muito boa sobre isso, sobre as revoltas, aí... acho até que nos boxzinhos, as revoltas dos escravos neste período. [...] (Tunisia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Libéria destaca a abolição enquanto um processo com o envolvimento da sociedade e questiona a leitura equivocada de um movimento realizado por brancos, quando o Brasil na época já apresentava um grande contingente de negros. Tunísia traz também uma referência sobre os participantes de movimentos abolicionistas e destaca os movimentos de fuga e cita a princesa Isabel; mas suas ações ficam secundarizadas quando compreende que as ações

sociais foram mais significativas. Nestes dois últimos depoimentos, observamos a preocupação em questionar as imagens construídas pelos meios de comunicação, no caso, as novelas, e analisar o percentual de população negra existente no Brasil na época, como fator que favorece lutas pelos interesses dos escravizados. Por outro lado, mais uma vez o livro se faz presente, quando traz, mesmo que em boxes, referências a movimentos e ações que apresentam os negros como agente do processo histórico como foi citado o caso dos caifazes.

Apesar do posicionamento crítico sobre o processo de abolição da escravatura, quando observados os planejamentos dos professores o tema da abolição não aparece em destaque, mas seguem as orientações programáticas propostas por grande número de livros didáticos, inseridos em conteúdos em que se privilegiam as mudanças políticas e econômicas do período, como transição do Império para República no Brasil e mudança na perspectiva de mão de obra de acordo com as transformações do capitalismo. Sobre os aspectos econômicos:

[...] eu sigo mesmo a orientação histórica, já é mesmo no fim do segundo reinado, na crise. [...] Na verdade não foi uma abolição por humanidade, foi uma abolição por pressão né? Do interesse inglês, em função da visão que eles passara, a ter né? Da possibilidade de aumentar o comércio deles, com a qualidade, a parcela de pessoas que tinham aqui no..no.. Brasil, que eram negros, não recebiam salários, portanto eles não podiam comprar os produtos ingleses, e a Inglaterra tava passando por uma crise, por causa do bloqueio continental, né? Que prejudicou bastante o comércio inglês, então eles estavam buscando ainda, tentando se recuperar com a disputa né? De outras potências comerciais, então viram a possibilidade de melhorar essa condição econômica inglesa, pressionando o Brasil pra acabar com a escravidão aqui. (Camarões, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Camarões destaca os interesses externos associados ao capitalismo inglês que encontrava na abolição um mercado consumidor de seus produtos. O livro didático adotado na escola deste docente, “História: o longo Século XIX”, traz passagens das dificuldades inglesas em ter seus acordos postos em práticas com o Brasil desde o início do século XIX, o que já descaracterizaria esta abordagem. Além disso, a inclinação em silenciar as dinâmicas internas no Brasil apresenta os perigos da associação da história do Brasil com a história da Europa, em que demandas internas são justificadas apenas por fatores externos. O Brasil vivia uma conjuntura que envolvia crises políticas, econômicas e sociais que apesar de ter relações com a Europa dinamizavam suas transformações históricas. Esta afirmação do professor se relaciona a uma historiografia tradicional que apesar de ainda haver fortes vestígios já são questionadas no interior dos próprios livros didáticos. Sobre a mesma indagação, Chade diz

[...] a partir de 15...15 de novembro, a partir da queda da Monarquia né? A gente, eu sempre trabalho assim, caiu a monarquia, cai a escravidão. [...] Que esse sistema político-econômico ta se deteriorando, ao mesmo tempo a gente percebe também que ta se deteriorando a escravidão né? [...] a partir do momento que cai a escravidão, cai também a... a... a Monarquia [...] quando a República vem, ela não vem como algo libertador para o negro. [...] (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Neste depoimento encontramos a associação do processo aos aspectos políticos da queda da monarquia e abolição da escravidão, passa a ideia de liberdade inerente à ideia de República relacionada à Abolição da Escravidão. Todavia, como foi evidenciado na terceira parte do trabalho, a luta pela liberdade esteve por vezes associada aos ideais republicanos, mas não se trata de uma perspectiva homogênea.

O planejamento, ele tem uma sequência né? Então, a gente fala da vinda dos negros para a escravidão [...] como ele se comportou [...] como é que ele se mobilizava [...] os quilombos e tudo [...] como eles é... boicotavam a escravidão [...] até chegar um nível que realmente a...escravidão não era mais possível no Brasil, em termos financeiros né? Porque o Brasil segurou a escravidão, porque em termos financeiros eles eram uma boa para o Brasil, mas quando deixou de ser viável, assim... em termos financeiros, aí...né? Mas o negro não ficou passivo, a gente comenta tudo isso, que o negro ele lutou pelo fim da escravidão e agora ele... e depois de abolida a escravidão, o negro continuou lutando. [...]. (Somália, docente do colégio Estadual André Rebouças; entrevista)

A professora Somália relata os problemas financeiros enfrentados pelo país no período, mas enfatiza a participação do negro escravizado e as mudanças da escravidão na história do país, e que este esteve atento às conjunturas, lutou e continua lutando para que suas reivindicações sejam atendidas. Diferente dos outros, inclui a relevância de ações dos escravizados para que a abolição ocorresse. Os docentes expressam uma visão crítica do período e trazem a relevância dos diversos setores sociais no processo, mas apresenta suas interpretações muito próximas das apresentadas pelos livros didáticos, que já não apresentam a princesa Isabel como a grande salvadora dos escravos, mas o destaque para o desenlace concentra-se no movimento abolicionista, muitas vezes associando-o à intelectualidade e os desenrolamentos políticos e econômicos que acabam por receber maior destaque.

Sobre os momentos em que o tema da Abolição da Escravidão torna-se conteúdo a ser estudado durante as aulas, verificamos que para além do livro didático, planejamento ou currículo, o trabalho com o tema da Abolição surge de acordo com as demandas da sala de aula, em conteúdos que abordam alguma forma de escravidão, ou para discutir relações sociais e/ou raciais no Brasil hoje ou mesmo para discussão do Dia da Consciência Negra. A

ausência no planejamento formal não se traduz em silêncio, pois debates sobre resistência e abolição são inseridos em outros temas. Diferentes situações são apontadas, primeiro os episódios em que ideias equivocadas colocam negro e escravo enquanto sinônimos: “[...] quando vou falar da escravidão antiga [...] porque o aluno ele tem uma referência de escravo que é negro né? Todo escravo é negro. [...]” (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista). A desmistificação da escravidão negra brasileira como a única existente na história se mostra significativa para a construção de uma história baseada em processos de dominação e conflitos. Segundo, as problemáticas atuais que suscitam discussões com contextualizações históricas: “[...] então eu vou trabalhar sobre a condição do negro hoje no Brasil, então eu vou buscar essa história e vou trabalhar também a Abolição da Escravatura, a falta de... cidadania dos negros no pós-abolição[...]” (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista). A condição do negro hoje remete à luta por cidadania e o estudo deste processo para entender a realidade se faz importante. O terceiro revela a importância de datas como o Dia da Consciência Negra, que em algumas situações são folclorizadas, como já foi apontado, mas pode servir de espaço para discussões sobre a História do Negro no Brasil: “[...] eu procuro fazer muitos trabalhos assim com eles, assim... independente do conteúdo. [...] Geralmente a gente traz em novembro, quando a escola faz o projeto da Consciência Negra.” (Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista). Essas passagens demonstram aspectos das relações entre conteúdos e culturas escolares, pois as demandas por discussões inseridas no cotidiano dinamizam as abordagens dos currículos e não seguem necessariamente as prescrições de programações formais e planejamentos. Por vezes, quando as vozes dos docentes são silenciadas, pode-se incorrer no equívoco de que alguns debates estão fora do ambiente escolar.

Neste caminho, solicitamos aos docentes que apresentassem nomes de personagens que de alguma forma acreditavam estar associados ao processo de Abolição da Escravidão. O curioso foi o nome recorrente de Zumbi dos Palmares, reafirmando a ideia deste como uma grande referência ou talvez única quando se fala da história do negro no Brasil, mesmo tendo sua participação circunscrita ao séc. XVII. Figuras como a Princesa Isabel, Castro Alves e Rui Barbosa também são citadas:

[...] o principal que a gente sabe [...] que a gente bate muito é...na memória dos alunos, é Zumbi né? Mas Zumbi tá muito distante, tá bem lá ainda no século XVI [...] A Revolta dos Malês [...] Castro Alves [...] Rui Barbosa. [...] (Chade, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Castro Alves [...] a gente tem uma praça Castro Alves... a gente tem uma estátua de Castro Alves. [...] Eu li um texto falando sobre Edgar Santos né? Edgar Santos é esquecido e eu realmente não conhecia a história de Edgar Santos, to começando a pesquisar agora pra gente não ficar preso só a Zumbi, só preso a Castro Alves, só preso a Princesa Isabel, tem uns “novos”(Uganda, docente do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Apesar dos livros didáticos adotados nas escolas em que estes professores trabalham explicitarem referências sobre personagens como Luis Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, entre outros. Estes nomes ainda não são expressos como referências para os docentes participantes destas pesquisas. O nome de Zumbi de Palmares ainda se mostra recorrente, mesmo quando admitido à distância de mais de trezentos anos entre os dois contextos. Além disso, figuras como Castro Alves, princesa Isabel e Rui Barbosa são lembradas, tal situação demonstra que as recentes mudanças nas abordagens históricas ainda não foram incorporadas inteiramente às análises dos docentes. A professora Uganda admite que “tem uns novos”, mas ainda estão ausentes de seus conteúdos. Apesar de não enfatizarem os personagens, alguns docentes acreditam que o trabalho com personagens negros para estudantes de escolas públicas influenciam na forma como estes se veem e seu grupo étnico-racial.

[...] a participação do negro na Abolição, que foram negros que já tinham uma certa condição né? Já estudavam, ou a mãe era negra e o pai branco, mas que estudou, foi para faculdade, é um negro que não é escravo né? É uma outra condição de negro. Mas eu acho que a participação do negro aí, é fundamental. [...] eu acho. Olhe, eu vejo esses meninos hoje até mais, com uma autoestima mais elevada sabe? Eu sinto isso. [...] Eu acho que todas essas campanhas, esse movimentos todos né? Cotas, universidade é... até essas atividades da escola mesmo, Dia da Consciência Negra. [...] (Tunísia, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; entrevista)

Nesta passagem, a professora apresenta alguns aspectos importantes, inicialmente sobre a abolição com a participação do negro que não é escravo, ou seja, aquele que luta pela causa, mas não a vivencia, negros que estudavam, “outra condição de negro”, em seguida salienta como a abordagem de tais temáticas nos últimos anos em campanhas e nas próprias instituições escolares tem modificado a forma como os estudantes se veem, salientando a valorização da autoestima. Essa situação chama a atenção sobre algumas contradições, esta mesma docente no início da entrevista afirmava que a lei 10.639 não modificou muito as relações étnico-raciais nas escolas, mas ao final quando a mesma relata suas visões sobre temática afirma que na realidade as mudanças ocorreram sim. Talvez a forma sistemática,

como se esperava, de fato ela não se estabeleça, inclusive pela variedade de perspectiva de análise no interior dos espaços escolares, mas as iniciativas tomadas neste sentido com mudanças nos livros didáticos, projetos escolares e atividades sobre a Consciência Negra tem favorecido mudanças.

Por fim, os professores foram questionados sobre a visão que tinham sobre a representação do dia 13 de maio.

É uma data histórica só. Pra mim não tem muita... é... importância pra cultura do negro, não só no Brasil, porque como eu disse, foi um jogo político-econômico, né? É interessante, para a Inglaterra acabar com a escravidão no Brasil e, o imperador, ele não, não podia ir de encontro a uma exigência dos ingleses, porque existiam laços comerciais e que se o Brasil rompesse esses laços com a Inglaterra, perderia muito. (Camarões, professora do colégio Estadual Luis Gama; entrevista)

Acredito que o 13 de maio é uma data importante, pois esse momento representa a impossibilidade de sustentação da escravidão no Brasil, frente a todas as formas de resistência estabelecida pelo povo negro. O 13 de maio representa a finalização de um processo onde várias leis antecedem a Lei da Abolição da escravatura. Pensando no ambiente escolar é uma data que pode ser utilizada para falar tanto da resistência a escravidão e conquistas dos escravos (que não foram as ideais, mas as possíveis), como para transformar a discussão sobre o papel do negro na construção da nossa História levando para diversos momentos do ano letivo a participação dos negros como sujeitos históricos não apenas para o momento final do ano letivo. (Libéria, docente do colégio Estadual José do Patrocínio; e-mail)

Se o professor Camarões, por um lado, descaracteriza o dia treze de maio e não reconhece a data como significativa para a história do negro no Brasil, pois a associa a interesses alheios aos dos escravizados; por outro lado, a professora Libéria destaca a data como representação fundamental que marca a luta pela liberdade e que merece destaque nos ambientes escolares para propor discussões sobre a participação dos negros enquanto sujeitos históricos.

Neste sentido, sobre os conteúdos ensinados e as práticas escolares, Julia (2001) afirma:

[...] o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. [...] Ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino [...]. De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não

funcionam” diante deste público. (JULIA, 2001, 33)

Mesmo com todas as estratégias de controle em relação aos saberes a serem ensinados como referenciais de conteúdos e livros didáticos, no espaço da sala de aula, a influência decisiva para a forma como os conteúdos serão trabalhados se refere à leitura que os docentes fazem sobre as demandas exigidas pelos estudantes e as indagações que surgem das relações políticas e sociais vigentes.

Trouxemos dois depoimentos antagônicos dos professores porque acreditamos que é interessante, dentre outros motivos, ressaltar a diversidade de olhares dos docentes sobre um mesmo tema. Não podemos esperar homogeneidade nos espaços escolares, pois se tratam de sujeitos com realidades e histórias diferentes, mas entendemos que existe necessidade de estabelecer diálogos constantes sobre tais temáticas, que fomentaria argumentos mais sólidos sobre as posições apresentadas e debates necessários para a compreensão da história do negro no Brasil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre “Livros didáticos e Abolição da Escravidão no Brasil: leituras, interpretações e práticas pedagógicas” trouxe como objetivo analisar a leitura e uso dos livros didáticos pelos professores de História a partir do tema da Abolição da Escravidão no Brasil. Através de entrevistas realizadas com sete professores de História, de três escolas estaduais de Salvador, buscamos compreender o espaço ocupado pelos negros no ensino sobre a abolição da escravidão. A pesquisa aponta a existência de posturas críticas e construção de novos significados nas relações entre políticas públicas, professores e ensino de História. Assim, foi possível elencar situações referentes a aspectos das culturas escolares que passam pela recepção das políticas públicas nas escolas, transformações dos currículos e práticas pedagógicas influenciadas pela lei 10.639/03.

Ao analisar as dinâmicas internas dos espaços escolares, a partir da relação dos professores com os livros didáticos, verificamos discussões e encaminhamentos para um ensino de História com posicionamentos críticos e diálogos com as demandas sociais. Mesmo com algumas permanências, constatamos tentativas de superar uma abordagem da história do Brasil na qual os sujeitos sociais são julgados pelas deliberações dos acontecimentos políticos e econômicos. As determinações do PNLD conduziram a mudanças nos livros didáticos que, mesmo passíveis de alguma crítica, apontam elementos tanto para uma compreensão da história embasada em diferentes pontos de vista associados às relações da conjuntura vigente quanto estimularam os profissionais de história a promoverem adaptações em seus currículos e práticas pedagógicas.

A pesquisa foi desenvolvida com base em três livros de História do ensino médio, adotados em três escolas estaduais de Salvador e os respectivos professores. Fez emergir concepções não apenas sobre o lugar do negro na história, mas a função do ensino de desta para os docentes, que neste contexto foi intermediado pelas concepções presentes nos livros didáticos que marcam, consideravelmente, as interpretações sobre os temas ensinados.

No início da pesquisa, o interesse fundamental concentrou-se na forma como os livros didáticos representavam os negros na abordagem da Abolição da Escravidão e como os professores do ensino médio mediavam estas representações para o ensino da história do

Brasil. Porém, no processo de diálogos com os professores, surgiram situações significativas que provocaram questionamentos sobre as leituras dos docentes relacionadas à produção, distribuição e recepção dos livros didáticos, que foram fundamentais para interpretar algumas abordagens dos livros, usos e práticas escolares.

Na primeira parte, apresentamos como aspectos da história do livro didático o colocam como agente fundamental no processo de construção ideológica de nação que o Estado brasileiro buscou divulgar desde o século XIX – seja com ideais de civilidade importadas da Europa, seja como instrumento de afirmação da identidade nacional. A constituição do PNLD foi fundamental para o fortalecimento do mercado editorial dos livros didáticos no Brasil e aumento dos gastos públicos direcionados à educação para aquisição destes suportes de divulgação de concepções e valores materiais e simbólicos.

Observamos também problemas nos diálogos entre documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Guia dos Livros Didáticos. Mesmo que este último explicita as preocupações em analisar os livros a partir das determinações dos referidos parâmetros (PCN), apresentam concepções diferenciadas e até divergentes sobre o ensino e as abordagens historiográficas presentes nos livros didáticos.

Na segunda parte, ao examinar a produção historiográfica atual, visualizamos os seguintes aspectos: as relações entre o fim do tráfico negreiro e a perda da legitimidade da escravidão; a lei do ventre livre como resultado também das ações dos escravizados; e a lei dos Sexagenários enquanto estímulo à liberdade.

No que diz respeito às propostas teóricas e metodológicas dos três livros didáticos pesquisados, apresentamos em primeiro lugar o livro didático “História em Movimento”, que expressa abordagens que se aproximam das novas correntes da história social e cultural, dedicando um capítulo específico ao tema “abolição da escravidão”, buscando relacionar os saberes históricos à realidade dos estudantes, com textos e imagens que remetem às diversas regiões do Brasil. Para alcançar este objetivo, os autores usam frequentemente os boxes ou textos complementares, que, por vezes, não vêm acompanhados de questionamentos – por um lado, isso pode silenciar debates importantes para a compreensão das conjunturas internas do país; por outro, permite ao docente a construção de atividades e maior liberdade de interpretação dos textos apresentados.

Em segundo lugar, o livro “História: o longo século XIX” apresenta uma narrativa que se preocupa em utilizar os boxes inseridos de pequenos fragmentos de documentos históricos

e/ou textos de historiadores que pesquisaram uma temática específica para demonstrar reflexões recentes, apresentar a diversidade de opiniões para o contexto histórico investigado e o debate de temas que fomentam possibilidades de leituras críticas. No entanto, é observada ainda a tentativa de associar a temática da abolição às mudanças econômicas do país – o que pode direcionar a interpretações contraditórias e/ou silenciar os lugares ocupados pelas relações estabelecidas entre sujeitos sociais.

O terceiro e último livro didático, “História Global”, aponta para a tentativa de valorizar aspectos externos a história do Brasil e perspectivas político-administrativas, construindo assim interpretações que dissociam a conjuntura brasileira e seus sujeitos sociais. Para minimizar esta concepção estrutural da história, foram inseridos textos de historiadores que tratam do período, como João Reis e José Murilo de Carvalho. Ambos propõem diálogos que permitem leituras críticas sobre o período, mas por vezes não dialogam com o texto construído pelo autor.

O processo de avaliação das obras realizado pelo PNLD nos pareceu fundamental para mudanças nos livros didáticos, devido ao interesse das editoras para que eles sejam adquiridos pelo MEC. A partir de leituras cuidadosas e análise de textos relacionados à temática apresentada nos referidos livros, não observamos mudanças substanciais em sua estrutura, mas um processo de adaptação dos conteúdos tradicionais com a inserção de novas abordagens e perspectivas de leituras mais críticas. Nesse sentido, observamos que a indústria editorial criou estratégias para ajustar abordagens e conteúdos no intuito de contemplar as recomendações do PNLD como questões relacionadas à cidadania e à história e cultura afro-brasileira e indígena, categorias importantes e presentes na Constituição de 1988, da LDB de 1996, e das Leis complementares 10.639 e 11.645, que são referência para a adequação das propostas curriculares.

Na terceira parte, ressaltamos a atenção dos professores para acompanhar as políticas educacionais sancionadas nos últimos anos e a influência destas na busca dos profissionais por especializações, a exemplo das relações étnico-raciais e educação especial que foram incentivadas pelo plano de carreira do magistério estadual. Ao que parece, no caso das relações étnico-raciais, as escolhas também estão associadas ao grande contingente de negros na população de Salvador, e a aplicação das leis possibilita a emergência de relações e conflitos de sujeitos que atuam nos espaços escolares.

A infraestrutura, a falta de verba para aquisição de matérias que possibilitem práticas pedagógicas dinâmicas, a manutenção dos aparelhos eletrônicos e a logística dos espaços

influenciam diretamente no fazer pedagógico dos professores, porque se configuram como elementos que desestimulam a construção de atividades que superem as aulas com quadro, pincel atômico e livro didático. Porém, apesar das dificuldades de recursos e de infraestrutura das escolas, muitas ações são protagonizadas pelos professores, que as desenvolvem a partir das concepções que possuem sobre a função do ensino de História e as solicitações dos estudantes. Assim, as formas como as políticas públicas para a educação chegam às escolas também se apresentam como alvo de crítica dos docentes, devido aos limites impostos pela realidade.

O depoimento dos professores expõe que no processo de seleção e uso dos livros didáticos são identificadas críticas às políticas educacionais, além de expressar suas concepções sobre o ensino, a história e a escola. Os critérios elencados pelos professores para a escolha dos livros didáticos se relacionam às suas propostas pedagógicas, como exemplo da indicação de vídeos e *sites* de pesquisa; leituras de temas que despertem o interesse dos professores que eles acreditem ser necessários para os estudantes; sugestões de aspectos culturais desenvolvidos nos conteúdos; e o sentido que atribuem ao ensino de História.

Mesmo com a proibição, é marcante a presença dos representantes das editoras que atuam de forma ostensiva tentando influenciar na escolha dos docentes. A seleção do livro didático nas escolas acontece a partir dos exemplares distribuídos, que se não chegarem não farão parte do processo de seleção realizado entre os docentes.

Identificamos que a recepção da política dos livros didáticos nas escolas pesquisadas ocorre com desvios porque os professores tanto não são informados sobre o processo de escolha como os guias dos livros didáticos, construídos pelo MEC, não são entregues aos profissionais. Diante desta situação, os professores criam suas próprias estratégias para a escolha do material que mais se aproxima da sua visão pedagógica.

Alguns docentes ressaltaram que a presença de representantes das editoras nas escolas gera problemas porque a distribuição de brindes e a negociação de materiais pedagógicos produzidos dão vantagem às maiores editoras que chegam a um número maior de escolas. Apesar disto, acreditam que esta atuação é importante porque lhes possibilita manusear o material a ser utilizado em sala de aula, manter diálogos com os produtores dos livros e receber a atenção dos representantes.

Mesmo criticando a intermediação do MEC na pré-seleção, o livro é selecionado a partir da construção de estratégias próprias para alcançar o objetivo de atender as perspectivas

de uma educação cidadã mediante o ensino de História, mas que permite certa autonomia ao trabalho docente.

Neste caminho, o livro didático é tomado como suporte material, referência de mediação de estudos, base para a construção de planejamentos e fontes de pesquisa. Os professores apresentam tendência de seguir os conteúdos propostos pelos livros, manipulando-os de acordo com seus interesses políticos e ideológicos na seleção e ênfase dos conteúdos que acreditam ser mais importantes. A ineficiência dos recursos eletrônicos presentes nos espaços escolares também pode ser apresentada como fundamental para a centralidade do livro no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O sentido atribuído ao ensino de História se relaciona a conceitos como cidadania e identidade. A lei 10.639/03 tornou-se um divisor de águas no processo de ensino da história dos negros no Brasil – associada às políticas de ação afirmativas, chegou às escolas modificando livros didáticos, influenciando as práticas docentes e a percepção dos próprios alunos sobre sua identidade. Apesar de não se apresentarem de maneira uniforme e sistemática, essas ações têm conduzido os docentes a reavaliar suas práticas com o passar dos anos e a reconsiderar aspectos sobre a função do ensino e das relações sociais. A presença dessa legislação nas escolas de Salvador também parece relevante para trabalhar com temas associados à história e à cultura dos negros e afrodescendentes, e, mesmo os docentes que não demonstram mudanças significativas nas suas abordagens, reconhecem as limitações e a necessidade de formação continuada, que contemple todos os agentes da comunidade escolar.

No entanto, as críticas que acompanham a implantação da lei 10.639 se relacionam à ação da obrigatoriedade. Mesmo reconhecendo sua importância, alguns professores avaliam que utilizar este procedimento pode gerar equívocos e desvios que, ao invés de combater as heranças preconceituosas, pode reafirmá-las. Nesse sentido, tais docentes apontam a necessidade de formação continuada dentro das unidades escolares e para os professores de todas as disciplinas para diluir a crença de que a lei está direcionada apenas ao ensino de História. Esse entendimento pode conduzir um longo debate para o interior das escolas – debate este que envolve estudantes, funcionários e professores sobre a importância e o sentido da consciência negra, como uma possibilidade de desconstruir aspectos de cidadania diferenciada em relação aos negros.

No que se refere às abordagens dos livros didáticos examinados, os professores tecem críticas à tendência de os livros privilegiarem a História Geral, referida à História da Europa e do Brasil, centrada em fatos e acontecimentos da região sudeste. Estes professores

compreendem que apresentar, problematizar e discutir com os estudantes aspectos da região nordeste nos livros didáticos é importante para a compreensão de problemas relacionados a seus modos de viver.

Nesta perspectiva, a pesquisa aponta a necessidade de o governo brasileiro repensar o PNLD: primeiro, no sentido de criar condições para maior participação de docentes da educação básica no processo de avaliação; segundo, da construção de estratégias em que as editoras regionais tenham maior participação no processo de seleção; e terceiro, a fim de contemplar a identidade cultural própria da reconfiguração do ensino de História nos últimos anos, e a necessidade de livros didáticos que contemplem os aspectos regionais.

Nas entrevistas, foi possível perceber que temas como a Abolição da Escravidão, por vezes ausentes dos planejamentos formais, são inseridos a partir de debates sobre relações sociais atuais e indagações dos estudantes sobre o sistema de cotas ou a situação do negro na sociedade atual, por exemplo. Tal situação se configura não apenas como um estímulo para os docentes buscarem construir mediações sobre a temática com novas abordagens cujos livros se tornam importantes suportes neste processo. Porém, é necessário esclarecer que as leituras e/ou narrativas sobre a abolição sugeridas nas abordagens dos livros didáticos examinados não são interpretadas integralmente. Nas entrevistas, foi possível perceber que alguns professores estão abertos a diálogos e atentos a perspectivas de mudanças que obtêm principalmente através de leituras, discussões e participação de palestras, cursos de extensão e de especialização.

Porém, é importante destacar que a leitura da Abolição da Escravidão realizada por alguns docentes ainda carrega um olhar da história tradicional, no sentido de não estabelecer relações entre a vida dos escravizados e o surgimento das leis abolicionistas, privilegiando interpretá-la como resultado dos interesses externos, notadamente da Inglaterra, e da participação das personalidades mais relevantes no Império brasileiro: a princesa Isabel e o movimento abolicionista liderado pelos filhos da elite branca. A participação dos negros é destacada, principalmente, em processos de resistências.

As entrevistas revelam outros aspectos importantes – tais leituras parecem não fazer parte de posicionamentos teóricos e metodológicos cristalizados. Elas apontam que os professores compreendem a necessidade de participar de cursos de formação continuada de história e de outros componentes curriculares relacionados.

Apesar desta perspectiva dos professores, não podemos desconsiderar a importância das iniciativas individuais de alguns docentes que, mesmo convivendo com situações precárias, constroem novos significados para seu fazer pedagógico demonstrados no enfrentamento das adversidades das escolas públicas que desmistificam a propalada inércia dos docentes frente aos problemas da profissão.

A incorporação das recomendações do PNLD nos livros didáticos de História analisados apresenta uma tendência de mudança nas abordagens dos docentes, mas elas não se realizam de modo uniforme e sistemático, já que a experiência profissional parece significativa na construção de suas práticas pedagógicas de mediação de conteúdos. No entanto, no processo de diálogo com os professores das escolas pesquisadas, observamos o desenvolvimento de projetos escolares que demonstram clara preocupação em abordar temas nos quais os negros se inserem, o que evidencia um processo de transformação nos livros, entre os professores e, por fim, nas escolas.

A pesquisa aqui desenvolvida aponta para análises qualitativas das práticas escolares. As abordagens apresentadas em três escolares se configuram num recorte importante para a compreensão das dinâmicas internas das escolas públicas, no entanto, precisaríamos de um tempo maior e um maior número de instituições a fim de traçarmos um perfil sobre a recepção de políticas públicas nas escolas em Salvador e o ensino da História do negro no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O Jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: CEAO/ Fundação Palmares, 2006.

AZEVEDO, E. **Entre escravos e doutores: a trajetória de Luis Gama na imperial cidade de São Paulo.** 1997. 213f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo. 1997.

AZEVEDO, Gislane C.; SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento: do século XIX aos dias de hoje.** v.3. São Paulo: Ática, 2010.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Conteúdos referenciais para o ensino médio.** Área de conhecimento: ciências humanas. Componente curricular: história. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/conteudospedagogicosem>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Marta (org.) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura) p.529-576.

BELLINI, Lígia. Por amor e por interesse: a relação senhor - escravo em cartas de alforria. In: REIS, João José (org.). **Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988. p.73-86.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação)

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar.** 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP/FFLCH, São Paulo. 1993.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 30 dez. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1966. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Casa Civil da Presidência da República. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Investimento na Educação (FNDE). Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). **Evolução PNLD Ensino Médio de 2005 a 2013**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Investimento na Educação (FNDE). **Histórico do Plano Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 09 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP). **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2003. Disponível em: <[http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas\\_professores\\_INEP\\_2003.pdf](http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro Didático de História 2008 – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4645-guia-pnlem-2008>>. Acesso em: 12 abr. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro Didático de História 2012** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. PORTARIA NORMATIVA Nº 7, DE 5 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2007/por007\\_05042007\\_norma\\_de\\_conduta\\_programas\\_livros.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/por007_05042007_norma_de_conduta_programas_livros.pdf). Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas. LEI Nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1885, p. 14 v. 1. Disponível em : <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3270-28-setembro-1885-543466-publicacaooriginal-53780-pl.html>. Acesso em: 9 jan. 2015.

BRITTO, Jailton Lima. **A abolição na Bahia (1870-1888)**. Salvador: CEB, EDUFBA, 2003.

CAMARÕES. Entrevista [outubro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual Luis Gama. Salvador, Ba, 2014. (40 min) (acervo pessoal)

CHADE. Entrevista [dezembro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual Luis Gama. Salvador, Ba. (108 min) (acervo pessoal)

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHATIER, Roger. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Marta (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura) p.19-32

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa, 1990. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12619>>. Acesso em: 14 de set. de 2013.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala á Colônia**. 4 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. v.2. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ERITREIA. Entrevista [novembro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual André Rebouças. Salvador, Ba. (86 min) (acervo pessoal)

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2012. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo. 2012.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade**: histórias e trajetórias de libertos na Bahia, 1870-1910. 2004. 364f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo. 2004.

FRAGO, Viñao. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios**. MADRID: Ediciones Morata, 2006. Disponível em: <[http://data.over-blog-kiwi.com/0/54/30/78/20140401/ob\\_522eb4\\_vinao-sistemas-educativos-culturas-escolares.pdf](http://data.over-blog-kiwi.com/0/54/30/78/20140401/ob_522eb4_vinao-sistemas-educativos-culturas-escolares.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2014.

GATTI, Décio. Entre Políticas de Estado e Práticas Escolares: Uma História do Livro Didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das Culturas e das Práticas Escolares: Perspectivas e Desafios Teórico-Metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A Cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.31-58.

HALL. Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11 ed. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº1, jan./jun. 2001. Disponível em:

<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281> >. Acesso em: 12 de ago. de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

LIBÉRIA. Entrevista [outubro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual José do Patrocínio. Salvador, Ba. (35 min) (acervo pessoal)

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice A. Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, A.F.; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático: produções e leituras. In: ABREU, Marta (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura) p.577-594.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GUIMARÃES, Sônia D. Pinto; BOMÉNY, Helena Maria. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. 325f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife. 2003.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A Escravidão no livro didático de História**: três autores exemplares (1890-1930). 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo. 2009.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.155-172.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **Dossiê**. Goiânia, v.17, n.1, p.91-104. jan/jun 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/21686/12759>. Acesso em: 20 de mai. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 9 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

SOMÁLIA. Entrevista [outubro/novembro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual André Rebouças. Salvador, Ba. (65 min) (acervo pessoal)

SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A Cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: \_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2001. p. 227-267.

TUNÍSIA. Entrevista [outubro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual José do Patrocínio. Salvador, Ba. (73 min) (acervo pessoal)

UGANDA. Entrevista [outubro, 2014]. Entrevistadora: Bárbara Dias Vergas. Colégio Estadual Luis Gama. Salvador, Ba. (35 min) (acervo pessoal)

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila C.; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos.  
**História:** o longo séc. XIX. v.2. São Paulo: Saraiva 2010.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

### 1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: \_\_\_\_\_

### 2. . Você se considera:

( ) negro ( ) branco ( ) indígena ( ) pardo ( ) amarelo

### 3. CONTATO

Email: \_\_\_\_\_

Tel(s): \_\_\_\_\_

### 4. FORMAÇÃO:

#### **Graduação**

Curso: \_\_\_\_\_

Universidade: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

#### **Graduação**

Curso: \_\_\_\_\_

Universidade: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

#### **Pós- graduação**

Nível: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

#### **Pós- graduação**

Nível: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

### 5. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escola onde trabalha: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Disciplinas que Leciona: \_\_\_\_\_

Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho nesta escola: \_\_\_\_\_

Carga horária nesta escola: \_\_\_\_\_

Escola onde trabalha: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Disciplinas que Leciona: \_\_\_\_\_

Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho nesta escola: \_\_\_\_\_

Carga horária nesta escola: \_\_\_\_\_

Escola onde trabalha: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Disciplinas que Leciona: \_\_\_\_\_

Nível de Ensino \_\_\_\_\_

Regime de trabalho nesta escola: \_\_\_\_\_

Carga horária nesta escola: \_\_\_\_\_

6. Já ensinou em outras instituições? Quais?
7. Há quanto tempo está formado?

### **Tema I – Livro Didático**

- a) Você participou da escolha do livro de história utilizado na sua escola? De que forma?
- b) Cite momentos no qual você utiliza o livro didático?
- c) Você utiliza os “boxes” presentes nos capítulos do livro? Com que frequência?
- d) Qual sua opinião sobre os livros didáticos?

### **Tema II – Ensino de História**

- a) Qual importância do livro didático para o ensino de história?
- b) O livro didático utilizado na sua escola atende suas expectativas de ensino? Explique.
- c) Que materiais você utiliza para construção do planejamento de história?
- d) Que outros recursos didáticos você utiliza além do livro?
- e) Como o ensino de história do Brasil nas escolas contribuem para formação dos estudantes?

### **Tema III – O Negro na História do Brasil**

- a) Qual sua opinião sobre a história dos negros no Brasil?
- b) Que fontes você utiliza para ensinar a história do negro no Brasil?
- c) Destacaria alguns autores?
- b) No conteúdo da disciplina, em que momentos são estudados a participação do negro na história do Brasil?
- c) Como você entende a participação do negro na abolição da escravidão no Brasil?
- d) O livro didático adotado em sua escola contempla de forma explícita a participação do negro na história? Em caso negativo, que alternativas você utiliza?

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Comente sobre sua experiência profissional.
2. Como você avalia as condições de recursos e infraestrutura presentes na escola em que trabalha?
3. Comente sobre sua participação na escolha do livro didático de História
4. Que critérios você utiliza para escolha dos livros? Qual a importância destes critérios?
5. De que forma você teve acesso aos títulos que foram escolhidos nesta escola?
6. Você conhece o guia dos livros didáticos construído pelo MEC? Ele foi utilizado na seleção do livro a ser adotado? De que maneira?
7. Comente sobre a presença das editoras na escola em que trabalha.
8. Comente sobre o papel do livro didático na escola.
9. Que relação você estabelece entre leitura e livro didático?
10. O livro didático adotado em sua escola apresenta uma “visão crítica” sobre a História? Em que sentido? Como se relaciona com sua prática profissional?
11. Em sua opinião, qual a importância dos boxes nos conteúdos apresentados no livro?
12. Fale sobre seu entendimento sobre os conceitos de cidadania e identidade.
13. Qual sua opinião sobre a lei 10.639/03, que obriga as escolas a trabalhar com a História e cultura africana e afro-brasileira?
14. Na sua experiência profissional você acredita que houve uma mudança na forma como os negros são apresentados nos livros didáticos de história? Explique.
15. Após a lei 10.639/03, seus conteúdos ou práticas de ensino foram modificados? Em que sentido?
16. No seu planejamento e/ou práticas de ensino, quando você trata da Abolição da Escravidão? De que forma é apresentado?
17. Você utiliza outras fontes de leitura para trabalhar este conteúdo? Quais?
18. Que personagens da História você identifica com o processo de Abolição da Escravidão no Brasil? Por quê?

## ANEXO I – CONTEÚDOS DE HISTÓRIA SUGERIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

### CONTEÚDOS REFERENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO

#### Área de Conhecimento: Ciências Humanas

Componente Curricular: História

#### Ementa

O estudo do saber histórico demanda um conjunto de competências que se relacionam aos valores e atitudes integrantes do conhecimento histórico e sua função social.

#### Conteúdos

##### ENSINO MÉDIO – 1ª SÉRIE

- Os primeiros grupos humanos.
- Evolução do pensamento historiográfico: do mundo antigo à atualidade; civilizações do oriente próximo e surgimento do estado como organismo político: civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa; a vida na China antiga e na África antiga.
- Constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela expansão territorial escravista; o império alexandrino e a fusão oriente/ocidente; a prática escravista na África Antiga com outros grandes reinos africanos como Kongo, Mali, e Haussá, por exemplo.
- A presença da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo antes da escravidão atlântica; Egito antigo e cinco milênios de civilização.
- O mundo medieval: ruralização, servidão, vassalagem e expansão do poder religioso; a expansão islâmica e sua presença na península Ibérica.
- A vida na América antes da conquista européia; as sociedades maia, inca e asteca; o lugar da América no imaginário europeu; sociedades indígenas no território brasileiro antes da colonização portuguesa.

##### ENSINO MÉDIO – 2ª SÉRIE

- O Renascimento e os novos paradigmas no ordenamento do mundo: arte e ciência na ordem social; conseqüências para a nova ordem econômica do mundo e do surgimento da modernidade; a arte e a ciência: profissão e desenvolvimento cultural no Renascimento; crítica ao sistema clerical e a reforma e contra-reforma no contexto de disputa por uma nova ordem.
- A importância política dos reis; formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França).
- Mercantilismo e fortalecimento do vínculo entre os estados nacionais e a burguesia; a expansão ultramarina no contexto da lógica econômica mercantilista; a presença portuguesa nas grandes navegações; o encontro europeu com o continente africano e suas diversidades; a transformação da escravidão pelos europeus num sistema comercial rentável para os colonizadores; sociedades africanas no século XV.
- A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial; O Brasil colonial no contexto da lógica mercantilista e da expansão marítima; tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil.

- 
- O Iluminismo: reação ao absolutismo europeu; emergência do liberalismo como doutrina política; o movimento iluminista; a convergência entre o liberalismo e o iluminismo na consolidação dos estados nacionais; revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência dos Estados Unidos (século XVIII).
  - A Revolução Francesa: processo, dinâmica e fase final; o poder napoleônico e o controle social e político.
  - A Revolução Industrial: nova forma de organização econômica e o pioneirismo inglês; a força da transformação da estrutura agrária; a expansão da Revolução Industrial; as novas doutrinas sociais.
  - O imperialismo das grandes potências mundiais no século XIX; a I Grande Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917.

---

#### ENSINO MÉDIO – 3ª SÉRIE

---

- Brasil Contemporâneo: O Brasil República: do último império sul-americano ao fortalecimento do exército; a República Oligárquica; a exclusão popular do centro do poder republicano e as reações anti-republicanas; a produção artística e literária no âmbito das reações à república oligárquica; o tenentismo e a contestação aberta à oligarquia; a crise de 1929 e a mudança de rumo para a organização das forças produtivas: do modelo agrário para o industrial; a revelação do descaso para com a mão de obra escrava pós-abolição – política de exclusão por dentro do estado.
  - Os regimes Totalitários; a II Grande Guerra Mundial; a Guerra Fria e as transformações do mundo na segunda metade do século XX.
  - O Brasil de Vargas e suas transformações; a República popular democrática, o Regime militar e os conflitos políticos no Brasil.
  - A nova República no Brasil: da redemocratização aos dias atuais.
  - Crise econômica mundial.
  - Conflitos internacionais atuais.
  - Industrialização brasileira.
- 

Fonte: BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Conteúdos referenciais para o ensino médio. Área de conhecimento: ciências humanas. Componente curricular: história. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/historia.pdf> Acesso em: 5 abr.2013.

