UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO

CAROLINE ANTUNES MARTINS ALAMINO

O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS SOBRE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO E OS USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2001 – 2011)

FLORIANÓPOLIS, SC

2013

CAROLINE ANTUNES MARTINS ALAMINO

O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS SOBRE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO E OS USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2001 – 2011)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em História do Tempo Presente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva

FLORIANÓPOLIS, SC

2013

A318p Alamino, Caroline Antunes Martins
O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de história (2001-2011) / Caroline Antunes Martins Alamino. – 2013.
125 p. ; 30 cm

Orientador: Cristiani Bereta da Silva
Bibliografia: p. 113-121
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em História, Florianópolis, 2013.

1. Livros didáticos 2. Escravidão. I. Silva, Cristiani Bereta da (Orientador). II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em História. III. Título

CDD: 371.32 – 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Dedico este trabalho a todos profissionais da educação que acreditam no poder de transformação e são apaixonados por suas profissões. Aos meus pais Selma e Ocimar e ao meu companheiro Willian.

AGRADECIMENTOS

No percurso traçado durante o mestrado, tive o privilégio de não estar sozinha e, portanto, não poderia deixar de agradecer as diversas pessoas que me incentivaram e me auxiliaram nesse processo direta ou indiretamente.

Primeiramente quero agradecer aos meus pais, por serem os responsáveis por minha educação desde a mais tenra idade, me ensinando que a vida é difícil, mas vale muito a pena.

Ao meu companheiro, o Will, que ao longo desses dois anos teve uma enorme paciência e compreensão com a tomada de tempo que o mestrado levou em nossas vidas, assim como a amorosidade com que ele aguentou todos os meus estresses.

Agradeço meus amigos de mestrado que compartilharam comigo as alegrias e angústias durante esses dois últimos anos em especial ao Jefferson, a Mayte, ao Renato e a Jacqueline.

Agradeço em especial a minha orientadora a professora Cristiani Bereta da Silva, que sempre me incentivou, me amparou nos momentos de dúvidas e inseguranças durante todo o mestrado.

Agradeço a professora Maria Teresa Santos Cunha por suas valiosas contribuições em minha qualificação e pelo aceite do convite em participar da minha banca de defesa. E ao professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso por suas contribuições em minha qualificação.

Presto meus agradecimentos ao professor Luís Fernando Cerri por aceitar participar de minha banca de defesa e por suas contribuições como pensador do Ensino de História, que foram largamente utilizadas nessa pesquisa.

Agradeço aos meus companheiros do Laboratório de Ensino de História – LEH: Lara, Iara, Flavio, Luã em especial as professoras Luciana Rossato e Nucia de Oliveira. Pessoas com quem pude compartilhar das experiências de aprendizado de uma forma leve e divertida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC, em especial aos professores Luis Felipe Falcão, Reinaldo Lindolfo Lohn, e as professoras Janice Gonçalves e Marcia Ramos de Oliveira, que tanto contribuíram para o meu aprendizado.

Agradeço a direção da escola municipal Osmar Cunha que autorizou a realização de minha pesquisa com seus estudantes. Em especial aos professores Marcos e Raquel que abriram seus espaços de trabalho e me auxiliaram na realização desta pesquisa.

Quero agradecer a todos os jovens estudantes que colaboraram com a execução de minha pesquisa se predispondo tão cordialmente a responderem aos questionários e participarem das entrevistas.

Agradeço aos pais dos estudantes que participaram das entrevistas por terem cedido as autorizações necessárias para execução desta pesquisa.

Agradeço a minha amiga, incentivadora e companheira de longa jornada, Tuca. E a minha paciente e empolgada amiga de profissão, Sarah.

À CAPES pela concessão da bolsa de mestrado, que me possibilitou uma maior tranquilidade no último ano da pesquisa.

A todos meus agradecimentos e carinho.

"Aprendemos a voar como pássaros e a nadar como peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos” (Martin Luther King Jr., 1963)

RESUMO

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. **O pensamento histórico dos jovens sobre os movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de História (2001 – 2011)**.2013, 125f. Dissertação (Mestrado em História – Área: História do Tempo Presente). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História,Florianópolis,2013.

A dissertação apresentada problematiza o pensamento histórico de estudantes do Ensino Fundamental com o objetivo de contribuir com as reflexões sobre os processos relativos à elaboração da consciência histórica de jovens. As análises privilegiaram as compreensões e interpretações dos usos do livro didático de História de um grupo de estudantes sobre o tema "movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira" abordados em seus livros didáticos e as possíveis apreensões externas ao ambiente escolar que contribuem para formação do pensamento histórico dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa apresentada deve ser tomada como um estudo de caso em que se privilegiaram os usos de uma coleção didática de livros de História em duas turmas de Ensino Fundamental em uma escola municipal de Florianópolis. Foram analisados como documentos a legislação vigente sobre livros didáticos, buscando compreender a história e os usos dos livros didáticos no presente, a coleção *História, Sociedade e Cidadania* que estava sendo utilizada pelos estudantes, questionários e entrevistas orais realizadas com os estudantes, sujeitos dessa pesquisa. Na coleção, buscou-se identificar as abordagens sobre escravidão e movimentos de resistência à escravidão no Brasil. Foram realizadas entrevistas orais com os jovens com o objetivo de compreender aspectos relacionados aos processos de significância histórica a partir dos usos dos livros didáticos e influências externas. A consciência histórica possível de ser problematizada a partir dessas elaborações permitiu constatar a diversidade de construções e reflexões que os próprios estudantes realizam sobre o papel e a influência do livro didático de História nas escolas. Ao final da pesquisa, foi possível obter resultados que nos convidam a pensar sobre preconceitos raciais arraigados no discurso dos estudantes independente dos usos do livro didático e processos de aprendizagem que os contradigam. Essa pesquisa também evidenciou em seus resultados a consciência dos estudantes de que o livro didático de História pode fazer uma abordagem mais critica e direta quanto à relação de movimentos de resistência à escravidão com os preconceitos raciais na atualidade.

Palavras-chave: Livro didático. Consciência histórica. Escravidão.

ABSTRACT

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. **The historic thinking of young people about the acts of resistance to slavery and the use of didactic History books**. (2001 – 2011). 2013, 125f. Dissertation (History Master´s degree – Area: Present History). Universidade do Estado de Santa Catarina. History Post Graduate Program, Florianópolis, 2013.

The presented dissertation discusses the historical thinking of elementary school students with the objective to contribute to the reflections about relative process related to development of youth historical consciousness. The analysis privileged the understandings and interpretations of the use of didactic History books from a group of students about the theme "acts of resistance to African-Brazilian slavery" mentioned in their didactic books and the possible external apprehensions to the academic environment that contributes for the formation of student's historic thought. In this meaning, the presented search must be taken as a case study where the using of a didactic History books collection of two classes of Elementary School in a municipal school of Florianopolis. They have been analyzed as documents of legislation about didactic books, looking for understand the History and the using of didactic books nowadays, the collection "*História, Sociedade e Cidadania*" it has been used for the students, and oral questions and interviews with the students, subject of this search. In this collection, sought to identify the approaches on slavery and the acts of resistance to the slavery in Brazil. Oral interviews were done with the students aiming the understanding at aspects related to the process of historic significance from the using of didactic books and external influence. The possible historic consciousness can be problematized from these elaborations allowed find the variety of constructions and reflections that the students do about the function and the influence of the didactic History book at schools. In the end of this search, it was possible to get results that invite us to think about racial prejudices rooted in the speech of independent students about the using of the didactic book and the learning process that contradict themselves. This search also showed in its results that the student's consciousness about didactic History book can do an approach more critical and direct than the relation acts of resistance to slavery with the racial prejudice nowadays.

Word keys: Didactic Book, Slavery, Historic Consciousness

LISTA DE TABELAS

Tabela I –Tiragem de livros didáticos adquiridos pelo FNDE, por editora.....53

Tabela II–Representação nacional e municipal da coleção *História, Sociedade e Cidadania*.59

Tabela III -Itens avaliados no *Guia do Livro Didático*.....59

Tabela IV - Acesso a informações sobre escravidão no Brasil externas ao ambiente escolar..84

Tabela V - Imagens sobre escravos afrodescendentes que estudantes lembram de ter visto em livros didáticos de História.....85

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

FAE – Fundo de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTI- Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL- Instituto Nacional do Livro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEN – Núcleo de Estudos Negros

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

TEN – Teatro Experimental do Negro

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency for International Development (Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

PRIMEIRO CAPÍTULO - LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: HISTORIOGRAFIA, LEGISLAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO.....23

1.1 Considerações sobre Livros Didáticos.....23

1.2 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.....32

1.3 Como o livro didático chega à sala de aula: avaliações e seleção do livro didático...34

1.4 A inserção de conteúdos sobre História da África e origens da população afro-brasileira nos livros didáticos de História 39

SEGUNDO CAPÍTULO - ANALISANDO A COLEÇÃO DIDÁTICA: *HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA*.....48

2.1 A Editora 51

2.2 A Coleção.....53

2.3 Abordagem dos movimentos de resistência à escravidão nos livros didáticos.....62

2.4 Iconografia 71

2.5 Reflexões sobre as abordagens dos movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira na coleção História, Sociedade e Cidadania 74

TERCEIRO CAPÍTULO - REPRESENTAÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ADOLESCENTES A PARTIR DOS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....78

3.1 Perfil dos adolescentes pesquisados.....80

3.2 Entrevistas, pensando sobre o livro didático de História.....85

3.3 Interpretações e compreensões dos temas: Movimentos de resistência à escravidão e racismo no Brasil.....89

3.4 Etnocentrismo e Intercultura no ambiente escolar.....103

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....109

REFERÊNCIAS.....113

ANEXOS.....122

INTRODUÇÃO

Sou graduada em Licenciatura e Bacharelado em História e fiz essa escolha para minha formação pela paixão cultivada desde criança pela História e por uma vontade pessoal em ser professora em instituições públicas. Após quatro anos lecionando em escolas municipais e estaduais, obtive a oportunidade de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, que atua na área de História do Tempo Presente e iniciar o mestrado. Essa experiência possibilitou que me debruçasse sobre um tema que, ao longo do meu percurso como docente, vinha me instigando: como os jovens pensam nos movimentos de resistência à escravidão africana no Brasil? E qual o papel do livro didático de História nesse processo?

Essa questão se colocou para mim a partir da experiência docente, em que presenciei crianças e adolescentes reproduzirem estereótipos, que já se tentava desconstruir há duas décadas atrás, na minha formação de Educação Básica, de que o afro-brasileiro[1] possuía alguma suscetibilidade em relação à escravidão enquanto o indígena não. Ao notar que o discurso do professor poucas vezes surtia efeito nessa desconstrução, busquei entender então o papel do livro didático, a presença dos movimentos de resistência à escravidão nesse suporte e as interpretações que os estudantes fazem dele, bem como de que forma o livro didático contribui para a construção de significados e passa a fazer parte das consciências históricas desses jovens.

Compreendendo aqui consciência histórica como processo cognitivo que se utiliza do passado para compreender e estabelecer uma relação prática com o presente, que segundo Jörn Rüsen (2009, p.168) seria uma forma específica de memória histórica e cognitivamente poderia "ser descrita como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro", o aprendizado histórico seria assim um modo de constituição de sentido na consciência histórica.

O educador tem a responsabilidade sobre a escolha das ferramentas que irá utilizar para o ensino de História e o livro didático tem sido umas das principais ferramentas de uso cotidiano dos professores. Alain Choppin (2004) descreve que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis,

[1]Optei pelo uso dos termos afro-brasileiro e afrodescendente ao longo deste trabalho para me referir a pessoas de pele negra, ao invés de optar pelo termo negro também utilizado e reconhecido no Brasil. Está opção foi definida pelo entendimento de que o termo afro-brasileiro é fruto de uma conquista da luta dos movimentos sociais negros, que cunharam o termo como forma de orgulhar-se de suas origens africanas.

verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão, reforçando assim, a sua relevância como vetor ideológico.

No ensino da História a seleção desses livros deve ser cautelosa, uma vez que se trata de uma área a qual os textos contêm uma subjetividade na interpretação intrínseca aos relatos de fatos históricos a partir da formação prévia de seu relator.

A presente dissertação tem como objeto de pesquisa entender como os jovens elaboram seu pensamento histórico sobre movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira, a partir de suas interpretações do livro didático de História utilizado em sala de aula.

Com esse viés de relevância do livro didático do ensino da História, ocorre a preocupação dada não em seu conteúdo apenas, mas sim na ausência de conteúdos, quando se trata do tema relacionado a fatos históricos de resistência de afro-brasileiros à escravidão. O que se verifica é a omissão e/ou ausência de relatos de movimentos de resistência organizados, pacíficos ou não, que ocorreram ao longo do período de escravidão afro-brasileira. É de responsabilidade dos agentes formadores educacionais a construção desse conhecimento junto dos educandos, na formação de um senso crítico que desmonte a possibilidade de formação de conceitos de submissão racial.

A cultura escolar faz parte do processo de formação de crianças e jovens, portanto necessita atuar visando à desconstrução de preconceitos. Compreendo que o preconceito não é inato, é aprendido socialmente, segundo Nilma Lino Gomes (2005, p.54-55) “nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola”, sendo os primeiros julgamentos raciais apresentados através do contato com o mundo adulto. E toda cultura escolar precisa estar atenta para uma desconstrução histórica da perpetração desses preconceitos. De acordo com Sales Augusto dos Santos (2005, p.22) “historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo”. Com a percepção desse sistema pelos movimentos sociais negros foi se constituindo uma militância que buscou soluções através de uma reconfiguração dos currículos escolares com a inclusão de conteúdos que visam a quebra dessa lógica de ensino no Brasil.

O livro didático é pensado nessa pesquisa como uma ferramenta escolar que faz parte da produção de conhecimento. Segundo Circe Bittencourt (2008, p.9) “é um produto cultural cujas funções são plurais”, de instrumento de leitura, suporte de conteúdo educativo a objeto manufaturado que se inscreve na lógica industrial e comercial. Nas escolas públicas de

Florianópolis sua distribuição ocorre à totalidade de alunos da rede, o que faz com que todos os alunos tenham contato direto com o livro didático, seja para uso programado pelo professor, seja para consulta de interesse individual. A relevância do livro didático se expande, uma vez que este é distribuído para que o aluno possa levá-lo diariamente para casa, e muitas vezes se torna objeto de consulta para outras pessoas que, necessariamente, não são alunos do ensino básico.

O recorte temporal desta pesquisa, de 2001 a 2011, foi escolhido por tratar da década em que foram desenvolvidas e implementadas as principais leis vigentes no período das entrevistas, realizadas em 2011, sobre as políticas educacionais e os livros didáticos, e por ser também o período de publicações de várias produções sobre ensino de História que foram utilizadas como embasamento teórico nessa pesquisa. A escolha do recorte temporal da primeira década do século XXI, no entanto, não foi fator limitador para tratar de alguns períodos que excederam esse recorte devido a relevância dos fatos relacionados as questões políticas aqui tratadas, sobretudo as relacionadas ao ensino de História, interculturalidade e elaboração de ideias históricas sobre a escravidão pelos jovens, alunos do Ensino Fundamental.

Convém ressaltar que a pesquisa apresentada possui um recorte temporal do tempo presente. Ao construir meu projeto de pesquisa percebi que a operação historiográfica que usaria para desenvolvê-lo precisaria enfrentar o desafio de estabelecer outras relações com o tempo histórico. Filio-me, portanto, à defesa empreendida por François Dosse (2012, p.6) no que toca a esse necessário desafio: “defenderei, de minha parte, a ideia de uma verdadeira singularidade da noção da história do tempo presente que reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço de experiência’ e no presente do passado incorporado”, pois compreendo que trabalhar com Educação Histórica no tempo presente é se debruçar sobre reconstruções do passado que atravessam o cotidiano e constitui o vivido dos sujeitos, neste caso a consciência histórica desses adolescentes.

Entendo que a Educação Histórica é centrada no princípio de uma experiência do presente que se relaciona com o passado, assim como o conceito de plausibilidade da História trabalhado por Jörn Rüsen (2007, p.56) em que a História sempre está relacionada ao presente, pois se indaga sobre o passado de acordo com os objetivos e necessidades de compreensão do presente realizando a “constituição histórica de sentido”.

Esta pesquisa trabalha com a memória em dois campos distintos, o primeiro a partir dos conteúdos dos livros didáticos e o segundo por meio das memórias dos jovens entrevistados, entendendo que seus relatos são representações de suas consciências históricas

e são “memórias” de seus aprendizados sobre ensino de História. Em ambos os casos compreendendo a memória em harmonia com Rüsen (2009) como um agente que dá significado ao passado, orientando o presente e dando uma perspectiva para o futuro. A História é um tipo de memória que ultrapassa o limite individual possibilitando orientação temporal. A perspectiva de memória para o futuro ainda foi muito pouco explorada e há uma necessidade com a globalização de se quebrar essa barreira de individualismo de identidades, sobretudo focado no etnocentrismo.

A partir da diversidade de relatos com que me deparei foi possível pensar no que Ricoeur (1994) chama de aporia da verdade, em que a história busca pela verdade, através de representações (sendo que toda representação é uma é uma forma de tornar presente o que passou) presentificar o ausente na História. As entrevistas cedidas por esses jovens se enquadram dentro da História Oral não apenas porque trabalha com fontes orais, mas também porque não busca um passado único e verdadeiro, mas sim as diversas representações do passado que se pode obter através desses testemunhos.

Pensando ainda sobre a aporia da verdade dentro desta pesquisa, como todo historiador que se preocupa em estabelecer uma relação ética com seu trabalho, procuro pela verdade, mas a verdade a partir da veracidade das minhas fontes, consciente que faço um trabalho entremeado pela aporia da verdade, pois minhas fontes só podem me trazer representações da verdade, e minha operação historiográfica também vai ser apenas uma representação das leituras e interpretações que realizei ao longo de minha pesquisa.

Inevitavelmente esta pesquisa está sujeita a um recorte de fontes, de espaço temporal, de escolhas que para tornar a pesquisa viável me vi obrigada a fazer e que me isentam de neutralidade, pois quando realizo uma pesquisa que se enquadra no regime de História do Tempo Presente estou intrinsecamente saturada de visões próprias que trazem problemas no presente para se pensar o passado, para voltar o meu olhar ao passado e reinterpretá-lo historicamente. Um exemplo disso é quando proponho aos jovens durante as entrevistas pensarmos sobre possíveis ligações entre atos de racismo no presente com questões históricas como a escravidão e o entremeio dos processos de ensino de História no que se refere à escravidão.

Debruçando-me sobre os estudos de François Hartog (1997), compreendi que a leitura dessas interpretações históricas que os jovens fazem já não se encaixa mais no regime de historicidade moderno, pois o horizonte de expectativa se abriu para diversas possibilidades não mais apenas para uma expectativa de “evolução” humana, atuando com a ideia de tempo histórico como relacionado por Reinhart Koselleck (2006, p.14) “o tempo histórico (...) está

associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, as suas instituições e organizações". Portanto esta produção pretende compreender o passado como heterogêneo, repleto de significações quando se pensa em leituras do ensino de História a partir de conteúdos presentes nos livros didáticos, que podem inclusive serem ressignificados a partir dessas novas leituras no presente.

Esta pesquisa encontra-se no âmbito atual de poucas pesquisas acadêmicas que tratam dos usos do livro didático de História:

> Mas a investigação ainda possui outro déficit muito mais grave, que reside em outro âmbito: quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula. Este déficit é ainda mais sério se considerarmos que sem ela não é possível uma análise completa dos livros didáticos. (RÜSEN, 2010, p.111)

Houve pesquisas significativas desde a década de 1980 sobre livros didáticos, mas focadas em seus conteúdos. Existe um grande número de pesquisas sobre as abordagens de História da África e da escravidão no Brasil nos livros didáticos, mas sobre os usos do livro didático, ainda não existem muitos estudos, sendo este um tema escasso na academia.

Ao consultar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscando resultados que destacassem os *usos dos livros didáticos de História* me deparei com apenas quatro produções acadêmicas que tratam sobre o tema, todas de programas de pós-graduação em Educação, sendo duas dissertações de mestrado: *Leituras e usos do livro didático de História: Relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental* de Ana Beatriz dos Santos Carvalho de 2009 e O *Livro Didático de História da rede Salesiana de escolas em Santa Catarina: Desafios na formação do pensamento histórico*, de Geane Kantovitz de 2011 e duas teses de doutorados: *Livro Didático de História:entre prescrições e usos* de Araci Rodrigues Coelho de 2009 e *O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar* de Isaide Bandeira Timbo de 2009. Todas estas produções são recentes e com ênfase nos usos dos livros didáticos pelos professores. Apenas a dissertação da Geane Kantovitz buscou um entendimento das interpretações dos estudantes a partir dos usos dos livros didáticos de História, mas num contexto bem especifico, que são os livros didáticos produzidos pela própria rede escolar salesiana, de confissão religiosa.

Esses trabalhos demonstram que há na academia uma preocupação ainda bem recente quanto aos usos dos livros didáticos de História e que ainda há uma carência de produções que tenham como foco as interpretações dos estudantes a partir dos usos do livro didático de

História. Minha pesquisa se propõe a discutir a necessidade de se pensar a formação histórica de jovens na contemporaneidade e na necessidade de se continuar investindo em um ensino de História que considere a interculturalidade e o porquê de ensinar a pensar historicamente.

Segundo Peter Lee (2011, p.25) "o ensino de História tem como missão ensinar a natureza das modificações sociais, sem História não pode haver passado racional" e é no processo de ensino e aprendizagem de História que ao se racionalizar o passado se ensina a pensar historicamente, para que não sejamos destituídos de nossas próprias experiências. Para Roger Chartier (2011, p. 29) "existem fortes dependências entre a experiência e o conhecimento, entre a percepção do tempo e as modalidades da escritura da história", em que há três categorias da experiência que correspondem a três maneiras de escrever a História, "a história que registra o acontecimento único, a história que se desdobra em comparações, analogias e paralelismos, e a história entendida como uma reescrita", sendo essa última modalidade a de maior interesse no ensino da História por proporcionar um "progresso cognoscitivo acumulado".

Como o pensamento histórico não é passível de ser articulado em esquemas dedutíveis, ele passa a apontar possibilidades que levam a construções reflexivas que só são possíveis a partir de conhecimentos históricos. Talvez seja esse o principal papel do ensino de História: a possibilidade de construções reflexivas. Compreendendo nessa pesquisa o pensamento histórico de acordo com a definição de Lana Siman (2003, p.119):

> Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente.

Através desta pesquisa tento demonstrar a urgência que temos no ensino de História de encaminhar essas construções reflexivas sobre a luz da interculturalidade. Especificamente no Brasil, o estudo de História da África e da cultura afro-brasileira tem um papel vital para a expansão desse conhecimento e para a quebra de preconceitos. Para Rüsen (2009, p.175) "a memória histórica e a consciência histórica têm uma importante função cultural: elas formam e expressam identidade", compreendendo identidade como resultado da experiência e, portanto, o resultado de um processo educativo. Ao pensarmos em ensino de História no

Brasil é necessário pensar nas múltiplas identidades que encontramos em sala de aula e na importância da valorização das tradições e culturas originais de cada uma delas.

Rüsen (2011) traz que a argumentação é a melhor via para trazer à luz as identidades históricas e com isso trazer um reconhecimento mútuo das identidades. Que a chave estaria na comunicação intercultural, que no campo da cultura histórica, deve ser inserida no movimento de um discurso. Discurso esse que se apresenta como um desafio para o historiador, pois toca nas questões de identidade cultural e é carregado com todos os problemas do etnocentrismo e da urgência de superá-los. Entendo aqui a questão de identidade não como a busca por uma grande identidade abrangente das diferenças, mas sim identidades fragmentadas, o desafio de se fazer uma sociedade de iguais com os diferentes, mostrando assim a necessidade do ensino de História realizar uma reflexão crítica sobre esse papel que ele ainda apresenta de História ocidental, a fim de parar de pensar a História da África a partir de uma visão dominante europeia, tratando a cultura afro-brasileira dentro das escolas como o exótico, o diferente, a cultura do "outro".

Esses pressupostos sustentam essa pesquisa, no sentido de que valoriza as percepções históricas que os jovens constroem a partir dos usos do livro didático de História, suas interpretações sobre a escravidão e os movimentos de resistência à escravidão africana no Brasil, interpretações essas que são carregadas por suas culturas e identidades sociais. Para compreender as apropriações que os estudantes fazem deste tema foi usado como referencial teórico Chartier (1990), compreendendo apropriação como a articulação entre a obra, no caso os livros didáticos, e a recepção dos estudantes, as práticas de apropriação como contraponto às operações que visam disciplinar e regular o consumo cultural. As apropriações são entendidas por Chartier como práticas de produção de sentido, frutos das relações entre texto e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais. Entendendo que os livros didáticos são produzidos por ordens, regras, convenções e hierarquias específicas. Mas a obra escapa a tais dependências justamente pelas diferenças de apropriação, determinadas de maneiras desiguais segundo costumes, classes e inquietações.

As entrevistas foram realizadas em 2011 com jovens dos ciclos três e quatro do Ensino Fundamental, buscando o entendimento das representações sociais que os diversos sujeitos envolvidos na transmissão de conhecimento histórico constroem sobre os educandos do ensino básico. Assim, esta pesquisa se insere no campo de estudos do ensino de História e as discussões aqui apresentadas partem de reflexões na área da didática da História, que tem na corrente de pensadores alemães seu principal referencial teórico. Entendo didática da História, a partir das reflexões de Klaus Bergmann (1989, p.36), como "a disciplina científica que

investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem de História, que são processos de formação de indivíduos, grupos e sociedades. Ela trata de todos os modos imagináveis de História". Pensando assim, também nos processos de aprendizagem de História construídos dentro da cultura escolar a partir da ideia de consciência histórica, segundo Rüsen (2001), a Didática da História abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a consciência histórica da sociedade. Portanto, a Didática da História aqui tratada não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola.

A partir desta perspectiva, o conhecimento pode ser definido como a interpretação que o indivíduo faz da sua realidade, isto é, da totalidade dos aspectos que ele pensa que compõem a realidade. Essa interpretação, por sua vez, também é produzida socialmente. Ou seja, o homem constrói e é construído pela sociedade. E o estudo da História faz com que ocorra uma identificação do indivíduo quanto a sua existência em sociedade.

A partir da identificação do indivíduo como parte da História e intrínseco à sociedade, a construção de seu conhecimento da História vai possibilitar a sua participação na formação coletiva da sociedade de diversos conceitos culturais, estendendo-se assim a formação do conceito de diversidade racial. As questões referentes aos afro-brasileiros no Brasil têm sido trabalhadas basicamente pelo conteúdo escravidão, repassado através das versões do livro didático. Kabengele Muganga (1999) afirma que alguns livros didáticos falam do papel do afro-brasileiro como escravo, mas não mostram sua participação concreta na sociedade brasileira, seu espaço na economia, os afro-brasileiros não trabalharam apenas em plantações, trabalharam nas artes, na mineração, aliás, foram os afrodescendentes que ensinaram aos portugueses as técnicas de mineração. Essas coisas não são ditas e o silêncio também é uma forma de racismo.

Contudo, a proposta de análise do livro didático presente no segundo capítulo desta dissertação não tem a pretensão de apresentar "falhas" em seus conteúdos, e sim esquadrinhar seus conteúdos sobre escravidão e movimentos de resistência à escravidão africana no Brasil, para compreender de que forma esses conteúdos criam significados para os estudantes. Algo como proposto por Kazumi Munakata (1997, p. 202), nas considerações finais de sua tese de doutorado:

> Uma discussão mais frutífera sobre o livro didático deve recolocá-lo onde sempre esteve, isto é, aquém das leituras que a fiscalização da ortodoxia exige. Como se queixaram editores e autores, não faz sentido ler um livro didático buscando nele a última contribuição da Ciência à humanidade. Não adianta tampouco reclamar que

> nele os conteúdos se petrificam, impossibilitando a reflexão crítica. Qualquer texto, por mais malabarismo didático que possa executar, acaba se cristalizando em tinta e papel: afinal, livro é coisa. O que se faz com coisa é uma história diferente.

E para entender essa relação do uso do livro didático e os significados gerados na educação histórica dos jovens, foi selecionado um recorte, primeiramente da escola a ser pesquisada. Selecionei a Escola Municipal Osmar Cunha, localizada no norte da ilha de Florianópolis. Essa escolha foi motivada por ser a escola municipal com o maior número de alunos, quando realizada a pesquisa, o que contribuiu para uma amplitude na coleta de informações dos questionários aplicados. A partir da escolha da escola, foi feito um recorte no nível educacional que seria pesquisado, no caso foram escolhidos os anos finais do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, que correspondem a sextas e oitavas séries[2]. Essa escolha se deu para a análise dos estudantes no meio e no final do período escolar em que utilizam a mesma coleção de livros didáticos de História.

A coleção de livro didático utilizada pelos estudantes e aqui analisada é coleção *História, Sociedade e Cidadania* de autoria de Alfredo Boulos Junior da editora FTD, em sua primeira edição, produzida em 2009. Esta coleção possui uma forte representação entre os livros didáticos de História utilizados em escolas públicas do país, sendo a terceira coleção mais adotada nas escolas municipais de Florianópolis, segundo a lista de distribuição de livros didáticos fornecida pela prefeitura de Florianópolis e a segunda coleção mais adotada nas escolas públicas de todo o Brasil segundo o Plano Nacional do Livro Didático- PNLD.

Após o estabelecimento desse recorte da pesquisa, foi aplicado um questionário (Anexo I) a todos os estudantes de uma turma de turno diurno de sexta série e uma turma de turno diurno de oitava série. Totalizando 63 questionários de 33 estudantes cursando a sexta série e 30 estudantes cursando a oitava série, com idades entre 12 e 16 anos. O questionário possuía dezoito questões, o que possibilitou um levantamento da origem, da naturalidade desses jovens, e um levantamento prévio de suas perspectivas quanto ao ensino de História e utilização do livro didático de História.

Foi então realizada uma pesquisa etnográfica quanto aos usos do livro didático em sala de aula, onde pude presenciar seis aulas em cada uma das duas turmas de estudantes

---

[2] No ano de 2006, passou a vigorar a Lei 11.274/2006, que modifica o período do Ensino Fundamental anteriormente de oito anos passa a ter nove anos de duração e com isso a nomenclatura de séries passa a ser substituída por anos, contudo a lei estabelece o prazo de implementação até o ano de 2010, as entrevistas foram realizadas em 2011 e portanto a e**scola estava em processo de implementação da lei, apresentando sistema misto, havia turmas de ensino do primeiro** ao quinto ano, e as demais ainda estavam no modelo seriado.

pesquisadas, que acompanhei, sem interferências, o uso do livro didático realizado tanto pelo professor como pelos estudantes no cotidiano escolar.

A partir do questionário foram convidados a participar das entrevistas os estudantes que assinalaram que estudaram todos os ciclos três e quatro (apenas para as oitavas séries) na mesma escola e logo, utilizaram a mesma coleção de livros didático *História, Sociedade e Cidadania.* Foram então, enviadas solicitações de autorização para a gravação de entrevistas para todos os responsáveis dos estudantes entrevistados com o termo de compromisso de sigilo quanto à identidade dos estudantes que serão tratados aqui apenas pelas suas iniciais.

Antes de iniciar as entrevistas foi explicado para os estudantes do que se tratava a pesquisa, quais eram seus fins, foi conversado com o gravador desligado para eles se sentirem mais a vontade que eles não deveriam se preocupar com respostas "certas" ou "erradas", que deveriam exprimir suas opiniões como num bate-papo informal, que poderiam perguntar se não entendessem alguma questão.

Para as entrevistas seguiu-se um roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo II) e elas foram desenvolvidas em forma de conversas com os estudantes. Todas ocorreram na sala informatizada da escola gentilmente cedida pela professora responsável e com autorização da direção da escola. Algumas entrevistas ocorreram com apenas um estudante na sala, outras ocorreram com mais de um estudante na sala (um sendo entrevistado e os outros observando) a pedido dos próprios estudantes que alegaram se sentirem mais à vontade e menos tímidos quando acompanhados. As entrevistas foram realizadas com o uso de dois gravadores digitais e foram transcritas para análise.

No processo de transcrição, procurei fazer correções ortográficas e retirar os vícios de linguagem excessivos (aí, né, assim...). Procurei, porém, registrar na transcrição os ritmos e as velocidades, inserindo a pontuação a partir da fala e não das regras gramaticais, os gestos, as emoções, os risos, as intervenções, etc. Esses detalhes, por vezes, auxiliaram na interpretação.

A opção de pesquisa com fontes orais implica em uma série de técnicas (transcrição, comportamento durante as entrevistas, material utilizado, etc.), além de um compromisso ético e moral do historiador que se compromete ao uso da metodologia de História Oral. Para isto, usei como meu principal referencial teórico Alessandro Portelli, além de outros referenciais teóricos que tive acesso ao cursar a disciplina *História Oral, memória e tempo presente*, ministrada pela minha orientadora Cristiani Bereta da Silva. Tive o compromisso em estabelecer uma relação ética com esses jovens que gentilmente me cederam suas vozes para um estudo sobre construção de consciências históricas a partir de um tema, movimentos de resistência à escravidão, entendendo que suas falas são narrativas, fruto de subjetividades

construídas por jovens que são produtos de seu tempo, presentes nessa pesquisa de forma escrita, o que, infelizmente, nunca será capaz de transmitir ao leitor todas as subjetividades impressas nas falas desses jovens no momento das entrevistas.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado **Livros Didáticos de História: Historiografia, legislação e distribuição**; exponho a importância do livro didático como objeto da cultura escolar, dialogando com diversos autores sobre o seu papel, apresentando um levantamento historiográfico do livro didático, sobretudo o seu espaço e papel ao longo da história após a introdução da república no Brasil, explicito os processos legislativos que regem a produção e distribuição do livro didático no início do século XXI, e finalizo o capítulo abordando o processo de inserção dos conteúdos de História da África e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História.

No segundo capítulo, **Analisando a coleção didática: *História, Sociedade e Cidadania***; a analiso buscando abranger seu processo editorial, as escolhas realizadas pelo autor e esquadrinhando seu conteúdo relacionado a escravidão de afrodescendentes, movimentos de resistência à escravidão africana e de um modo geral a abordagem contemplada sobre História da África e da cultura afro-brasileira.

No terceiro capítulo, **Representações do Conhecimento Histórico dos Adolescentes a partir do uso do Livro Didático de História;** apresento uma análise dos resultados dos questionários aplicados aos adolescentes, e uma análise das representações do conhecimento histórica obtida através das entrevistas orais, buscando compreender os processos de consciência histórica dos adolescentes entrevistados.

PRIMEIRO CAPÍTULO
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
HISTORIOGRAFIA, LEGISLAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO.

1.1Considerações sobre Livros Didáticos

Ao pensar em livros didáticos é impossível dissociar o objeto de seu uso, e é entendendo o estudante como o maior receptor dos conteúdos projetados através dos livros didáticos que essa pesquisa foi pensada. Por isso parte-se da importância de se compreender os livros didáticos a partir dos usos e apropriação pelos alunos. Para refletir sobre esse entendimento vale uma citação do professor Munakata (2002, p.579):

> Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro.

A partir dessa citação é possível refletir que quando se elabora um livro didático se tem em mente a projeção de um ensino ideal, que se diferencia nos usos práticos e diários dos livros didáticos no ensino real. O ensino esbarra no indivíduo e toda a subjetividade que envolve os processos de significação dos conteúdos apreendidos no livro. Compreendo o livro didático como um objeto de divulgação da cultura histórica e de propagação de valores e comportamentos nessa pesquisa, pretendo pensar o livro a partir da apropriação e usos pelos estudantes.

O presente capítulo pretende estabelecer um diálogo com questões que se apresentam quando se pensa em analisar historicamente os livros didáticos. Parte-se do pressuposto de que as definições do livro didático como objeto de cultura material escolar constitui exercício importante para a compreensão dos seus usos. Portanto, foi traçado um pouco da história do livro didático de forma cronológica e pensado seus usos, que também abrem possibilidades para o entendimento de como ele foi se tornando um objeto que expressa relações de poder dentro do âmbito educacional.

Quando se pensa em livro didático, logo vem à mente o seu formato físico, a imagem de algum ou vários livros didáticos que já tivemos em mãos. Mas, quando nos vemos diante

da tarefa de definir o que é um livro didático, conceituá-lo se torna algo mais difícil, que exige o que Ricoeur (1994) chama de “configurações pré-narrativas da ação”. Nesse processo precisamos primeiramente entender o que é livro, este mais fácil de definir. Fazendo uma rápida pesquisa em alguns dicionários obtive definições semelhantes, de que livro seria um conjunto de folhas impressas encadernadas ou em brochura, e em seguida a definição de sinônimo de obra. A partir dessa segunda definição, temos algum significado para livro didático, ele tem que ser uma obra especifica, no caso que seja didática, que tenha como finalidade a instrução. Ainda assim, é um resultado insatisfatório ter como definição de livro didático apenas como obra impressa que tem como finalidade ensinar. Essa definição é insuficiente, pois quando levada a prática, se aplica a muitos livros que não são considerados livros didáticos.

Então, fazendo um levantamento mais especifico na área, encontramos diversas definições, dentre elas:

> Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. (OLIVEIRA, 2009, p.14)

Para além de definições objetivistas há um consenso entre alguns autores sobre o papel cultural do livro didático. De acordo com Décio Gatti Junior (2004, p. 32), os livros didáticos são "objetos da cultura escolar". Ou seja, o livro didático ultrapassa o conceito de obra que ensina para ser também uma representação cultural. Ainda no viés da interpretação do livro didático como objeto cultural temos como reconhecimento da impossibilidade uma relativização simplista na definição de todo aporte que se trata o livro didático. Para as autoras Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca (2004, p.124) “o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade”, que segundo as autoras foge das ideias do senso comum e que tem sua função para além de ser um portador de conteúdos normativos.

Para Circe Bittencourt (1997) o livro didático é um instrumento mediador entre a proposta curricular oficial e conhecimento repassado pelos professores aos alunos. Demonstrando assim, que o livro didático também estabelece relações de poder, sendo o portador do conteúdo oficial do que deve ser ensinado presente no cotidiano dos estudantes independente das escolhas que o professor faça em relação ao seu uso.

> O livro didático [...]tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e

> condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (BITTENCOURT, 1997, p. 72-73).

Para a realização dessa pesquisa se tomará a definição de que o livro didático é um objeto da cultura material escolar, entendendo esta como Rosa Fatima de Souza (2007, p.170) define "um domínio próprio, isto é, dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada", termo que amplia o significado inserindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e que remete "à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos com a problemática da produção e reprodução social".

Compreendo o livro didático como fruto do tempo em que é produzido, saturado de representações sociais e culturais que estão em constantes disputas na sociedade, portanto sendo também uma representação de relações de poder e tendo em mente que o livro didático representa um grande mercado editorial e um grande valor em gastos de dinheiro público com a educação e que, portanto, se trata sim de uma ferramenta escolar muito útil e que também deve ser constantemente analisada criticamente.

Para Cristiani Bereta da Silva, o livro didático relaciona-se de forma intrínseca aos valores da sociedade e da época de sua produção e é um meio reprodutor de ideias e cultura ao seu tempo, que deve ser levado em conta em seu importante papel na história da escolarização do Brasil.

> Como objeto e produto cultural, além de inscrever-se numa longa tradição, o livro didático contém um sistema de valores, de determinadas ideias, de uma cultura. Nesse sentido, não pode e nem deve ser pensado em separado - tanto na sua elaboração quanto na sua utilização - das circunstâncias e condições históricas de seu tempo (SILVA, 2007, p. 223).

O livro didático tem sido umas das principais ferramentas de uso cotidiano dos professores. Alain Choppin (1990) descreve que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, portadores de verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens e meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Reforça-se assim a sua relevância como vetor ideológico.

O livro didático é um elemento de complementação e apoio na produção de conhecimento. Nas escolas públicas de Florianópolis (assim como em todo país) sua distribuição ocorre à totalidade de alunos das redes municipal e estadual, o que faz com que

todos os alunos tenham contato direto com o livro didático, seja para uso programado pelo professor, seja para consulta de interesse individual. A relevância do livro didático se expande uma vez que este é distribuído para que o aluno possa levá-lo diariamente para casa e muitas vezes se torna objeto de consulta para outras pessoas que, necessariamente, não são alunos do ensino básico. O que nos leva a refletir: qual o conteúdo que está disposto nos livros didáticos de História? Qual a sua isenção ou intencionalidade política que se observa através do discurso escrito com foco, sobretudo na formação educacional de jovens? Choppin apresenta como a história dos manuais didáticos está ligada a ideologia política vigente de sua origem.

> A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. (CHOPPIN, 2002, p.553)

A construção cultural, as representações e as relações de poder que envolvem o livro didático, são melhores compreendidas quando se acompanha a própria história desse artefato cultural. Os primeiros manuais didáticos são anteriores a invenção da imprensa por Gutenberg. No final do século XIV Jan Hus, um polêmico reformador (que acabou condenado à fogueira, pela Igreja), nascido no Reino da Boêmia, escreveu a cartilha *O ABC de Hus*, com o intuito de ser um manual didático alfabetizador. Mesmo limitado à pequena circulação, vai ser a primeira representação formal da ideia de uma ferramenta escolar propagadora de conhecimento com fins exclusivamente didáticos.

No século seguinte ocorre o advento da invenção da imprensa que possibilitou uma popularização dos livros apenas um século depois. O livro como instrumento de comunicação no formato como conhecemos, emancipado da forma manuscrita, vai ter sua origem na França na década de 1930 do século XVI e, no final do século, já havia se disseminado através de editores que publicavam como “livros escolares” glosas de palestras e cartilhas. Nesse período o livro ganha formatos mais viáveis para transporte se tornando claramente uma mercadoria.

No século XVII Comenius edita a obra *O mundo sensível em gravuras*, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor acreditava que a educação deveria começar pelos sentidos. Os manuais escolares até o século XVII eram todos voltados para ensinamentos cristãos. Com a Revolução Francesa no século XVIII, são introduzidos novos conceitos nos manuais didáticos como na obra de José Hamel que escreve o livro intitulado

Ensino Mútuo, método que tinha como ponto de partida fazer os alunos que sabiam mais ensinar aqueles que estavam iniciando a alfabetização.

> No Brasil, já desde os finais do século XIX, notadamente após a República, os livros escolares foram considerados como base para a aprendizagem da leitura e transformados em obrigatórios, como item curricular. Esta foi uma das estratégias mais importantes que a educação escolarizada tomou a si, e o fez seja para transmitir ensinamentos, seja para exercer controle, alimentar o imaginário e, enfim, construir leitores. (CUNHA, 2011, p.82)

Como citado acima, no Brasil, a prática de produzir suas próprias obras didáticas nasce no século XIX com as dificuldades de importação devido às guerras napoleônicas. Contudo, foi uma produção tímida devido ao reduzido número de estudantes dos níveis primários e secundários no país. Comandada pelo governo, a Impressão Régia vai ser o órgão oficial responsável por traduções e impressões de manuais, a maioria de livros franceses, para a Real Academia Militar de 1808 a 1822. Segundo Laurence Hallewell (2005) é na década de 1850 que, para atender pedidos municipais, as editoras de jornais passaram a atender também o mercado do livro didático, como uma circulação paralela, sendo seu pioneiro Baptiste Louis Garnier francês que se mudou para o Brasil que instalou uma livraria no Rio de Janeiro, a princípio editor de romances se arrisca no mercado de livros didáticos. Em 1861 é produzida pela editora de Garnier a obra *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manuel de Macedo, considerado o primeiro livro didático de História brasileiro[3]. Em 1901 a editora Laemmert publica a obra *Por que me Ufano do Meu País*, de Afonso Celso, escrita e publicada em homenagem ao quatrocentésimo aniversário de descobrimento do Brasil que, por muitos anos, foi leitura obrigatória nas escolas secundárias do Brasil. A Laemmert foi uma editora que se instalou no Brasil anteriormente a Garnier, em 1838, fundada pelos irmãos Laemmert vindos de Baden, mas que apenas esporadicamente se dedicava ao lançamento de livros didáticos.

Mas é o manual didático de João Ribeiro, *História do Brasil* publicado originalmente em 1901, pela Livraria Francisco Alves, que passa a ser o marco na produção didática brasileira de História. Se diferindo de tudo que se tinha até então por ser um conteúdo que busca uma identidade própria do brasileiro com o fim do império e a introdução da república,

---

[3]Embora já existissem os livros "*Resumo da História do Brasil até 1828*" de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde e o "*Compêndio da História do Brasil*" de José Inácio de Abreu e Lima, o livro de Joaquim Manoel de Macedo é considerado o primeiro livro didático de História do Brasil por ser direcionado especificamente ao processo de aprendizado.

não aceitando mais a formatação europeia e sim buscando a identidade dentro os vários personagens que compunham o brasileiro (o jesuíta, o mameluco, os índios e os escravos).

Segundo Bittencourt (2008) a maior editora de livros didáticos do final do século XIX e início do século XX foi a Francisco Alves, sendo o primeiro a ter o ramo dos livros didáticos como sua principal renda e chegando a deter o monopólio das produções de livros didáticos no país, uma vez que devido a um incêndio, ocorrido em 1909, compra os direitos autorais da Livraria Laemmert.. Esse sucesso comercial ocorreu devido à expansão escolar pública que houve após a proclamação da república no Brasil. O livro didático no Brasil no início do século XX vai ser o um grande propagador das ideias da República e da busca de uma identidade nacional que não se assimilasse mais ao período do Império.

A editora Francisco Alves só vai deixar de ser a líder do mercado na década de 1920, com a fundação da Companhia Editora Nacional, em sociedade de Octalles Marcondes Ferreira com Monteiro Lobato, após a falência da Cia. Gráfico-Editora Monteiro Lobato, em que Octalles Marcondes dirigia a editora em São Paulo e Monteiro Lobato a sua filial no Rio de Janeiro. Com a crise de 1929 Monteiro Lobato vendeu sua parte na editora para o irmão de Octallles Marcondes, passando a contribuir com a editora apenas como autor e tradutor. Em 1933 a Companhia Editora Nacional chegou a ser a única editora produtora de livros didáticos do país.

No Estado Novo vai haver um forte investimento na educação e é quando se institui a Comissão Nacional de Livros Didáticos, mas é também quando o Estado sai em busca de uma construção histórica nacionalista que obviamente vai ter o livro didático de História como um meio propagador dessas ideias nacionalistas tão caras ao período getulista. Com o golpe de 1930, o que se vê são as ampliações de políticas que visavam fomentar a ideologia nacionalista pregada pelo Estado durante o governo de Getúlio Vargas. Com isso, em 1938, são criadas as primeiras políticas sobre o livro didático, com apoio do Instituto Nacional do Livro (INL), para um aumento de produção dos livros e legitimação desse material por todo o país, instituindo assim a Comissão Nacional do Livro Didático. O principal objetivo da comissão era evitar a impropriedade e inexatidão de seus conteúdos:

> Art. 12. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:
>
> *a)* examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário a autorização de seu uso;
> *b)* estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
> c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura

> de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país. (BRASIL, Lei 8.460, de 26 de dezembro de 1945).

Na mesma linha política ocorre um forte investimento público no Ensino Secundário. A Reforma Francisco Campos de 1931 fez com que em 1940, o número de alunos matriculados no secundário fosse o dobro do número de alunos de 1930. E ocorre uma divisão de setores da publicação de livros para a atividade escolar. A editora Francisco Alves, agora sob a denominação de Paulo de Azevedo, se concentrava na educação primária, enquanto a Editora Nacional passou a direcionar, de forma mais intensiva, suas publicações didáticas para a educação secundária. Em 1942 a reforma de Gustavo Capanema estabelece que as editoras devessem reformular suas publicações, enfatizando conteúdos tradicionais e abordando-os de forma elitista (HALLEWELL, 2005, p.367).

Segundo Circe Bittencourt (2011, p.489) é após a Segunda Guerra Mundial que se vê um movimento, motivado pela UNESCO, de se construir uma nova formulação dos livros didáticos de História a partir de um viés de promoção da paz e fim de preconceitos, em que as instituições pretendiam auxiliar nas transformações das relações internacionais que se baseavam na concepção da guerra como motor da história, para uma tendência de promoção de paz, “incentivando, nesta perspectiva, a divulgação de exemplos históricos de soluções dos conflitos por meio de acordos e negociações”, exemplos esses divulgados através de estudos críticos de conteúdos escolares nos quais “eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações e procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse o despertar de sentimentos de hostilidade entre os povos”.

No Brasil a partir do regime civil-militar ocorre uma massificação do ensino com uma ampla distribuição de livros didáticos de História com vasta interferência da ideologia militar e de civismo pretendido para a sociedade, além de forte censura na produção cultural desses livros que não atendessem a essa ideologia, o que ocasionou graves consequências no ensino de História no Brasil. Segundo Miranda e Luca (2004, p.125) “a teorização relativa a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas” devido às falsificações inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens. De acordo com as autoras, vários trabalhos acadêmicos demonstram que a produção didática nacional desse período evidencia “os compromissos ideológicos subjacentes, seu caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, que mal disfarçava o intento de formar uma geração acrítica” (2004, p125).

São utilizados de artifícios como a criação de “heróis históricos” para justificar a necessidade a força repressora do exército, na intenção de naturalizar os sistemas ditatoriais.

> A figura de Caxias foi amplamente utilizada pelos grupos militares em 37 e 64, inserindo-se nos textos escolares princípios doutrinários com a legitimidade do Exército, supostamente indispensável à sustentação da paz e da ordem (LOZANO, 2006, p.100).

O exército era sempre tratado como uma das maiores forças políticas nacionais com papel de destaque na História Nacional, sendo inclusive retratado que a Proclamação da República teria sido uma proeza do exército (LOZANO, 2006, p.101).

Na década de 1960 o Ministério da Educação (MEC), juntamente com uma agência norte-americana para o desenvolvimento internacional (USAID), estabelecem convênios que direcionam verbas para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros, em um período de três anos, continuando também depois de algum tempo. Na década de 1970 com o fim desse convênio inicia-se um planejamento financeiro nacional para a distribuição do livro didático que culmina no Fundo do Livro Didático. O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Em 1976, o INL deixa de existir e é criado o FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar), que é mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse investimento em políticas públicas de distribuição de livros didáticos gera um efeito direto no mercado editorial.

> A existência do mercado consumidor é uma condição óbvia para a sobrevivência das coleções didáticas e, no caso brasileiro, das próprias editoras. Sem as compras do governo federal, boa parte das editoras nacionais não teriam crescido tanto como cresceram entre as décadas de 1970 e 1990. (GATTI, 2004, p.183)

Na década de 1980 o FENAME também deixa de existir dando lugar ao Fundo de Assistência ao Estudante o FAE. Ainda na década de 1980, é instituído o decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que trás algumas alterações relevantes:

> Art. 2º - O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação de professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação de títulos dos livros a serem adotados;
> Art. 3º - Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

> Art. 4º - A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Apenas na década de 1980, com o fim do regime civil-militar e o retorno da democracia, vão ocorrer analises críticas sobre a produção dos livros didáticos de História. Isso é notado através de um considerável aumento no número de trabalhos e pesquisas acadêmicos com enfoque nos livros didáticos de História que se dedicam a analisar e colocar em discussão inclusive o papel dos livros didáticos.

Como indica Bittencourt (2011, p.490) em 1988 são criados grupos de debates como o *Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História* (ENPEH), com Grupos de Trabalho de Livros Didáticos e em 1989 a Unicamp faz um levantamento de teses, dissertações e publicações sobre o tema, chamado O *que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*.

Em sua pesquisa, Bittencourt (2011) demonstrou que, de 1980 a 1990, houve esparsas pesquisas sobre o livro didático de História,. De 1990 a 2000 ocorreu um aumento nas produções e um fluxo mais contínuo e, a partir do século XXI até 2011 (ano final de sua análise), há um aumento de publicações na área que chegam, em alguns anos, a ser três vezes mais do que na década anterior. Isso se deve, sobretudo, ao aumento de cursos de pós-graduação no país. Bittencourt também destaca que essas produções possuem as mais diversas abordagens sobre o livro didático de História e, em sua maioria, são pesquisas das áreas da Educação e da História, mas também se encontram pesquisas da área da Linguística e Ciências Sociais.

Na década de 1980 as pesquisas sobre os livros didáticos de História ocorreram com o viés de crítica as ideologias por eles perpassadas, tido como instrumento de propagação de ideias para a massa, e tendo como principal referencial teórico Marc Ferro que identificou em seu trabalho a manipulação política através de livros didáticos como veículos de massa.

A universalização da distribuição do livro didático se dá de forma gradativo a partir de 1995, com a volta de mais investimentos para a Educação, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história. Em 1997 também é extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com a distribuição dos livros didáticos de História sendo realizada sob a responsabilidade do Ministério da Educação através do

PNLD, a preocupação que se encontra nas discussões sobre o conteúdo dos livros são focadas em estabelecer uma legislação e critérios do que esses livros devem abordar e a corrente mercadológica que esta se formando.

1.2. Plano Nacional do Livro Didático - PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o programa do governo federal financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pertencente ao Ministério da Educação, que tem como função subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio de distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. A operação de distribuição de livros atende todas as escolas públicas nacionais dos 5.564 municípios do Brasil[4], o que em 2011 significou, apenas com o Ensino Fundamental, um investimento de R$893 milhões para atender os 29.445.304 alunos distribuídos em 129.763 escolas, somando um total de 118.891.723 livros didáticos e 1.640.043 obras complementares.[5]

Esse trabalho inclui realizar uma avaliação das obras e publicar o *Guia de Livros Didáticos* no qual constam as resenhas das coleções aprovadas, os critérios de avaliação e o parecer sobre eles que é distribuído para as escolas a fim de subsidiar a escolha das coleções disponíveis que melhor atender seus projetos políticos pedagógicos. As avaliações ocorrem com periodicidade trienal, intercalando Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, o que faz com que haja avaliações e distribuição de livros todos os anos.

Também é de responsabilidade do PNLD a distribuição gratuita de livros para a educação especial, em que são distribuídas obras em braile para todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O processo de escolha dos professores dos livros a serem selecionados ocorre hoje apenas pela Internet no portal do FNDE onde é gerada uma senha de acesso para os professores realizarem suas escolhas. Essa modernização do processo tem suas vantagens no extermínio de burocratizações e agilidade no processo, contudo dificulta o processo nas áreas educacionais do país que ainda não tem acesso a Internet, muitas vezes não tem acesso nem a

---

[4]Apenas no Estado de São Paulo o MEC possui um convênio em que repassa os recursos para a Secretária Estadual de Educação, responsável pelo andamento do processo de aquisição, produção e distribuição dos livros.

[5]Dados retirados da página virtual do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em: 26abril 2012.

rede elétrica. Todas as unidades de ensino têm que escolher por disciplina duas opções de livros didáticos, devido a alguma impossibilidade do FNDE ele providenciará a segunda escolha.

O PNLD surgiu a partir da Lei 91.542 em 1985, mas somente a partir de 1996 que os livros didáticos passaram a ser avaliados continuamente e sistematicamente. Até então sua função se restringia a distribuição dos livros. O processo de avaliação teve inicio devido a constantes problemas encontrados nos livros didáticos que prejudicavam em muito o processo de ensino e a aprendizagem, pois muitas vezes era o único material didático disponível.

> Foi apenas em 1996 — portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA e LUCA, 2004, p.126).

Os processos avaliativos nascem com uma iniciativa em 1993 de se montar uma comissão para avaliar os livros didáticos com critérios de eliminação daqueles que apresentavam propagação de preconceitos e erros graves na área destinada, que vai ter os resultados apresentados para a escolha dos professores em 1996. E apenas em 1999 que a avaliação dos livros didáticos atinge as obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Isso devido ao programa ser nacional depender de uma amplitude de recursos que levou tempo para ser regularizada, inclusive por depender da situação política e econômica de cada época vivida pelo país. Como por exemplo, durante o governo Collor, quando parte do programa de distribuição de livros didáticos chegou a ser suspenso.

Os livros didáticos analisados eram classificados em quatro categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalva e recomendados.

No PNLD/1997 cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros não recomendados. No PNLD/1998, 41,33% dos livros escolhidos tinham sido categorizados como não recomendados e no PNLD/1999, com a eliminação dessa categoria, as escolhas dos docentes recaíram consideravelmente sobre os livros recomendados com ressalvas, 46,74% (BATISTA, 2003).

> O dilema entre o individual e o institucional desaparece para dar lugar ao dilema entre a liberdade do mercado e o direito do Estado de estabelecer parâmetros para a ação das empresas. Essa especificidade teve força muito grande na condução dos debates sobre a pertinência ou não de se avaliar livros didáticos, nos primeiros anos que se seguiram à implementação desse programa, gerando a divulgação de diferentes pontos de vista pela imprensa nacional (SPOSITO, 2006, p.20).

Como Maria Encarnação Sposito analisa, a força dessa polêmica pode ser melhor compreendida ao se levar em conta que a compra e venda de livros didáticos pelo governo, no Brasil, corresponde a mais de 60% do mercado editorial do país. Segundo Sposito (2006) a exclusão dos livros didáticos não caracterizaria censura, pois os mesmos não são impendidos de serem comercializados, apenas não serão adquiridos pelo MEC por não atingirem os requisitos mínimos exigidos no processo de avaliação, necessário por representar a escolha de materiais didáticos e a movimentação de milhões de reais de verbas públicas que devem ser feitas com muita responsabilidade.

Miranda e Luca (2004) analisam que o fator mercadológico, regido por forte marketing direto das grandes editoras sobre os professores, influenciam nessa escolha que nem sempre segue uma lógica dos melhores resultados nas avaliações apresentadas pelo *Guia do Livro Didático*.

> As margens de lucro das editoras giram em torno de 5%, quase a metade do que rendem as vendas para as livrarias. O negócio com o governo compensa pela escala e ainda por uma segunda vantagem: os livros jamais são devolvidos, ao contrário do que ocorre com as livrarias, que recebem os títulos sob regime de consignação (PEREIRA, 2009, p.118).

O PNLD tem em seu histórico uma constante evolução e aperfeiçoamento de seus critérios, tendo promovido nos anos de 2009 e 2010 seminários regionais para discutir com as secretarias municipais e estaduais de educação os princípios norteadores do PNLD sobre a avaliação e distribuição dos livros didáticos.

1.3. Como o livro didático chega à sala de aula: avaliações e seleção do livro didático

Na primeira década do século XXI ocorre a consolidação dos processos de avaliação dos livros didáticos de História e um dos principais pontos de discussão passa a ser a implementação da Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório o estudo da história e cultura

afro-brasileira e posteriormente se amplia com o estudo da cultura e história indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio com a Lei 11.645 de 2008.

Pela relevância que o livro didático tem dentro da formação educacional cotidiana é importante que seu conteúdo contemple os fatos históricos de luta e resistência dos movimentos de afro-brasileiros no período de escravidão no Brasil, devido à temática trazer fatos que desmentem a ideia que houve alguma suscetibilidade à escravidão, ocasionada por uma questão racial.

Ideia muito propagada por elementos que historicamente foram construídos por uma educação discriminatória, mas que permeiam a educação contemporânea através de sutis comparações com a escravização de povos indígenas, em que são relatadas as dificuldades de sua execução e tratam a escravidão de afrodescendentes como se não houvessem ocorrido fortes movimentos de resistência. Como retratado em diversos exemplos coletados na dissertação *Os livros didáticos de história e a doutrina da segurança nacional* de Andréia Aparecida Casanova Lozano, em que foram analisados sete manuais didáticos de História editados nas décadas de 1960 e 1970.

> A história do africano, nos livros, praticamente se restringe apenas ao período colonial, mais especificamente até a abolição, sendo que a ênfase ficou concentrada no trabalho escravo, o qual se configurou como sustentáculo da economia agrário-exportadora. É nesse universo temporal que a figura do negro foi abordada, sendo elucidada as suas qualidades servis, a sua influencia cultural e a sua predisposição ao labor. [...] O negro é tratado nos livros didáticos somente pelo ângulo do trabalho: ele seria munido de um maior vigor físico, conhecedor de técnicas mais avançadas, incluindo manejo dos metais, dotado de uma cultura mais elevada comparada à do aborígine e dedicado ao labor. Além disso, nunca teria se manifestado contrário ao sistema escravagista, permanecendo submetido aos ditames do dirigente. (LOZANO, 2006, p.93-94).

No ensino de História a seleção desses livros deve ser cautelosa, uma vez que se trata de uma área a qual os textos contêm uma subjetividade na interpretação intrínseca aos relatos de fatos históricos a partir da formação prévia de seu relator. A partir desse viés de relevância do livro didático no ensino da história, ocorre a preocupação dada não em seu conteúdo apenas, mas sim na ausência de conteúdos, quando se trata do tema relacionado a fatos históricos de resistência de afrodescendentes à escravidão. O que se verifica é a omissão e/ou ausência de relatos de movimentos de resistência organizados, pacíficos ou não, que ocorreram ao longo do período de escravidão afro-brasileira. É de responsabilidade dos agentes formadores educacionais a construção desse conhecimento para, junto com os educandos, contribuir para formação de um senso crítico que desmonte a possibilidade de

formação de conceitos de submissão racial a fim de trazer para a contemporaneidade uma discussão justa em suas bases históricas na diversidade racial.

Hoje a relevância do livro didático no Brasil está para além de sua função informativa e complementar na formação escolar. Pensando nisso, e em todo mercado que está por trás dessa produção de livros, vale a pena citar como funcionam os processos de seleção dos livros didáticos até sua chegada às escolas públicas.

Os processos de avaliação dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental dos anos finais, executados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vigentes tiveram início em 1999, com algumas mudanças a cada novo processo de avaliação que ocorrem em intervalos de triênios. Em 1999 a avaliação era realizada por unidade de livro e não por coleção, o que gerou conflitos, sobretudo nos processos de escolha dos professores e distribuição. A partir de 2002 a unidade de avaliação passou a ser toda a coleção didática. Em 2005 o *Guia do Livro Didático* deixou de ter meras menções para incorporar análises descritivas em ordem alfabética dos procedimentos de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004, p.128).

Em 2008 o *Guia do Livro Didático de História* passou a classificar as coleções a partir de quatro formas de apresentação de conteúdos: História Temática – apresenta o conteúdo dividido por temas; História Integrada – o conteúdo é apresentado concomitante História do Brasil, História da América e História geral; História Intercalada – intercala os conteúdos de História do Brasil, História da América e História Geral seguindo uma lógica cronológica; História Convencional – que separa os conteúdos por séries 5ª série (6º ano) em História do Brasil, Colônia e Império, e na 6ª série (7º ano) com a Primeira República até a redemocratização; na 7ª série (8º ano), inicia com História Geral, incluindo Pré-História, Antiguidade e História Medieval, e na 8ª série (9º ano), estuda-se História Moderna e Contemporânea.

Já no *Guia do Livro Didático de História de 2011* essa divisão é simplificada entre História Integrada e História Temática, mas com outra definição para estas:

> Por História Integrada identificamos as coleções cujo agrupamento temático pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia integrando-a, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana e americana. [...] A organização da coleção em torno de uma proposta de História Temática ocorre quando os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia. (Guia de Livros Didáticos, 2011, p.17).

Outra mudança fundamental no *Guia do Livro Didático* de História de 2008 para 2011 foi nos critérios de avaliação. Em 2008 foram avaliados a partir dos seguintes critérios: Concepção de História; Conhecimentos Históricos; Fontes históricas/Documentos; Imagens; Metodologia de Ensino-Aprendizagem; Capacidades e habilidades; Atividades e exercícios; Construção de cidadania; Manual do professor; Editoração e aspectos visuais. Em 2011 os critérios de avaliação foram: Manual do professor; Metodologia da História divida em Perspectiva Curricular e Tratamento Temporal; Metodologia de Ensino/Aprendizagem (textos e atividades); Perfil –Implicação da Lei 11.645, dividido em Perspectiva quanto à História da África e História Indígena e Orientações Metodológicas ao Professor.

Ao analisarmos os *Guias de Livros Didáticos* o que se vê é uma mudança em sua organização de critérios e um aprimoramento para atender a legislação vigente e conseguir englobar as necessidades de um processo democrático de educação.

O *Guia de Livros Didáticos* é apenas uma etapa do processo da escolha dos livros didáticos que, segundo o Guia do PNLD 2011, começa com os dirigentes e os técnicos do MEC, do FNDE e os membros da Comissão Técnica do PNLD, em conjunto, elaborando um edital para inscrição e participação dos detentores de direito autoral das obras didáticas. A partir desse edital os livros que seus responsáveis legais inscreveram serão analisados e avaliados por uma junta de técnicos do Instituto de Pesquisa Tecnológicas da Universidade de São Paulo, que garante a qualidade técnica dos livros, e pelos professores da área, que são convidados pelas universidades públicas para emitirem pareceres acadêmicos. Após esse processo, as coleções chegam para os professores da educação básica que, dentro de cada unidade escolar, escolhem uma das coleções de livros didáticos aprovadas, para que a escola utilize os livros por um triênio, após o qual ocorre novamente todo esse processo de avaliação e seleção.

Essa avaliação dos livros didáticos chega até os professores através do *Guia de Livros Didáticos* que descreve as metodologias que foram usadas na avaliação e o resultado que cada coleção de livros didáticos aprovada obteve. Os princípios que determinam os critérios de seleção dos livros são:

> A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes. [...] O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional [...] A qualidade pedagógica e didática das coleções [...] A qualidade do Manual do Professor (MP) [...] A correção das informações apresentadas aos estudantes [...] A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção.[...] (Guia de Livros Didáticos – 2011, p.10-11)

No ano de 2011 foram aprovadas apenas 64% das coleções de livros didáticos de História que se inscreveram no Edital de Seleção de Livros Didáticos de História. Dessas coleções aprovadas, 94% foram avaliadas como detentoras de uma perspectiva curricular dominante de História Integrada, ou seja, apenas 6% das coleções disponíveis para as escolas públicas possuem uma perspectiva menos eurocêntrica, que nos leva a outra questão também avaliada nas coleções dos livros didáticos, que se relaciona à contemplação da lei 11.645/08:

> Já o que estamos designando por perspectiva Crítico-Reflexiva quanto ao tratamento da História da África e da História Indígena envolve a abordagem de tais temáticas para além da fixação e prescrição de novos conteúdos para o aluno, o que significa imprimir uma problematização complexa entre passado e presente no tocante aos assuntos envolvidos nas exigências e prescrições legais. Tal cenário torna possível, aos alunos, a constituição de um quadro reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social. **Trata-se de um perfil ainda minoritário e corresponde a 37,5% das obras.** (Guia de Livros Didáticos, 2011, p.24). (Grifo meu).

Um resultado que chama atenção, dentro de uma proposta de ensino que está visando atender uma legislação que se preocupa fundamentalmente com a inclusão de uma história que contemple um dos principais grupos étnicos brasileiros, que são os afrodescendentes, além, é claro, de os livros didáticos de história aprovados pelo MEC para serem selecionados pelos professores estarem ainda voltados predominantemente para uma análise a partir da cultura histórica europeia.

Os livros didáticos são ferramentas de aprendizado repletas de representações que devem estar sempre sendo avaliadas, pois, segundo Chartier (1990, p.17), as representações podem ser armas poderosas de subjugação.

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

O que dificulta assim o trabalho dos próprios educadores em atender aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (PCN História, 1998, p.6).

Ou seja, o *Guia Nacional do Livro Didático* aponta claramente para a dificuldade que os professores irão encontrar para trabalhar a diversidade cultural, uma vez que 94% das coleções de livros didáticos de História disponíveis para escolha dos professores possuem uma visão eurocêntrica.

1.4 A inserção de conteúdos sobre História da África e as origens da população afro-brasileira nos livros didáticos de História

Foram narrados neste capítulo, com certa ordem cronológica, os caminhos que o livro didático percorreu até a atualidade no Brasil, mas considero importante traçarmos em paralelo um breve histórico dos caminhos que os movimentos sociais negros traçaram que resultaram nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Primeiro trazendo uma citação que exemplifica o porquê de serem tão importantes essas conquistas em forma de leis.

> Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta intolerância do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderá contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria (GOMES, 2007, p.72)

O Brasil entra no período da República após o fim da escravidão, mas com uma imensa discrepância social e educacional relacionada às diferenças étnicas. O período da República Velha não demonstra preocupação com a popularização da educação, logo a população afrodescendente possui uma enorme dificuldade no acesso à escola. Durante a Era Vargas e com as Reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema nas décadas de 1930 e 1940 foi privilegiado o ensino profissionalizante, silenciando sobre as relações étnico-raciais. Neste período, já haviam sido consolidadas organizações que se tornaram os primeiros Movimentos Negros, como a Frente Negra Brasileira, que surgiu na década de 1920 e foi colocada na ilegalidade em 1937 por Getúlio Vargas, que reagiam ao considerarem preconceito como obstáculo para o acesso ao ensino. Buscavam através do acesso a escola melhores condições de vida. Com uma imprensa própria passam a denunciar as práticas racistas evidentes no mercado de trabalho, no ensino e nos espaços de lazer.

Na década de 1950 o Teatro Experimental do Negro (TEN) realiza a Primeira Convenção Nacional do Negro Brasileiro, na qual aparecem as reivindicações por leis que

estabelecessem as ofensas, o preconceito e a discriminação racial como crimes e solicitavam bolsas de estudos para estudantes afro-brasileiros para o curso de segundo grau. Estas reivindicações não foram atendidas.

Na década de 1980 os Movimentos Negros passam a pleitear políticas públicas compensatórias voltadas para a população afro-brasileira, conseguindo seus primeiros resultados apenas na década de 1990, quando ocorre, por exemplo, a revisão de livros didáticos para a eliminação dos conteúdos em que a população afro-brasileira aparecia de forma estereotipada ou era representada de modo subserviente e racialmente inferiorizada. Em 1995, é criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) e o Estado passa a atuar na prevenção da exclusão, particularmente o racismo: ocorre assim, o reconhecimento oficial da existência da discriminação racial e do racismo. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adotam como tema transversal a Pluralidade Cultural. Em 2001, ocorre em Durban a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas. Em 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhece a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros alterando a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e sanciona a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Em abril de 2004, o Conselho Nacional da Educação aprovou o Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento consta de um relatório e indica políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, de Educação sob a perspectiva das relações étnico-raciais, bem como ações afirmativas, a serem tomadas no âmbito do poder público. O teor educacional que o documento defende destaca-se pelo estudo de alguns pontos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e suas Determinações; Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos. Nesse contexto, sugere ações educativas de combate ao racismo e as discriminações e reitera a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais. Em 10 de março de 2008, é sancionada a Lei 11.645 que modifica a Lei 10.639, inserindo também as populações indígenas.

Em Florianópolis as modificações legais quanto ao ensino da cultura afrodescendente ocorreu anteriormente ao processo federal. Em 1994 é sancionada a Lei Municipal nº 4446 que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar. Neste sentido, a proposta curricular de 1996, *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, com o apoio do Núcleo de Estudos Negros (NEN) e do Grupo de Trabalho sobre

Educação e Desigualdades Raciais da FAED/UDESC, contemplava conteúdos e conceitos relacionados com a História da África e Cultura Afro-Brasileira. Com a Lei 10.639/03 se intensificaram as discussões em torno da inclusão de tais conteúdos, de História da África e afro-brasileiros, nos currículos escolares, tendo os sujeitos como referência.

A proposta curricular vigente atua no tema com diversas determinações das quais vale o destaque para a que trata sobre a valorização da identidade: "reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas." (VIDAL; RECHIA, 2008, p.194).

Pensando sobre o tema identidade da população de afro-brasileiros vale as considerações de Rosenverck Estrela Santos (2008, p.3) "a identidade negra surge, então, da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população." Para Santos é possível, apesar da ainda predominância na educação histórica do Brasil do viés eurocêntrico, uma construção de identidade negra através da busca de suas origens, "é uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil" (2008, p.3). O que tornou compreensível a preocupação da proposta curricular no ensino municipal de Florianópolis proporcionar no ambiente escolar o reconhecimento e valorização da identidade dos afro-brasileiros.

Com a introdução da Lei nº 10.639, em 2003, e depois sua ampliação na lei 11.645, em 2008, ocorreu a implementação de diversas formas didáticas para o ensino de conteúdos relacionados à História e à cultura afro-brasileiras para a Educação Básica. Devido à liberdade da forma de implementação que a lei permite, algumas escolas trabalham com datas comemorativas (como dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra), outras com debates, outras com troca cultural, sobretudo ligada a disciplina de Artes. Alguns professores, em conjunto com a equipe pedagógica de suas escolas, optam por um planejamento com atividades multidisciplinares para atender as exigências da lei, de forma específica e programada. Esse procedimento, porém, acaba muitas vezes esvaziando de significado os objetivos da legislação, pois a discussão da história e cultura afro-brasileira torna-se um elemento esporádico durante a Educação Básica, e não um elemento fundamental no desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e jovens, voltados para a construção de uma formação histórica mais plural, capaz de constituir-se em ferramenta na promoção de igualdade étnico-racial e valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Para Santos (2005), a legislação federal acaba sendo genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, pois não estabelece metas para implementação da lei, nem se refere à necessidade de qualificar os professores para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639/2003, tampouco aborda a necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Podemos constatar que a critica continua valida com a Lei nº 11.645/2008 que não traz alterações quanto a essas questões. O que Santos (2005, p.34) procura ressaltar com sua critica é que a lei em si foi uma grande conquista "dos movimentos sociais negros e intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, que levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil", mas que apenas a condição de obrigatório não é condição suficiente para a sua implementação de fato.

Este trabalho se preocupou em analisar como os livros didáticos atuam diante da Lei nº 11.645/2008, pois eles vão exercer um papel fundamental nesta questão. Segundo Bittencourt (1997, p.72), o livro didático:

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

Por isso é importante entender a partir de que momento e com que viés os livros didáticos de História passam a inserir em seus conteúdos a temática e como trabalham com ela. Aqui pretendo analisar apenas como ocorre esse processo nos livros didáticos de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

> Com relação aos livros de nível fundamental, embora não seja meu viés, parecem apresentar uma melhora quanto à incorporação de África, por exemplo, mas o continente africano ainda permanece restrito a história antes dos europeus e a exposição do conteúdo em geral se dá de forma informativa, isto é, pouco contribui para a relação passado presente ou construção do pensamento histórico crítico. O que já representa um ganho, afinal a exposição de conteúdos referente à África Antiga contribui para a ampliação do conhecimento do continente, bem como pode vir auxiliar na construção da noção de ancestralidade (RIBEIRO, 2010.p.3).

O processo de avaliação de conteúdo dos livros didáticos começa a partir do lançamento de editais que vão estabelecer os requisitos mínimos para aprovação pelo PNLD,

que são abertos dois anos antes da distribuição efetiva dos livros, por exemplo, os livros distribuídos em 2011 foram inscritos para avaliação no edital de 2009**.**

Ao analisar os editais do PNLD, Mirian Ribeiro (2010) detectou que no Edital 2007 não há menção à Lei 10.639/2003, fato que ela considera esperado devido à proximidade com a publicação da lei, contudo ela nota que o mesmo ocorre nos outros três editais posteriores analisados por ela, os Editais 2008, 2011 e 2012. Ribeiro (2010, p.6) então continua:

> Portanto, na impossibilidade de relação direta entre o texto do edital e a lei 10.639, parti a procura de indícios para a efetivação da valorização da cultura negra, isto é, efetivação da Lei 10.639, mesmo que não houvesse essa correlação explícita no texto do documento, busquei, por exemplo, orientações que trouxessem em seu corpo as palavras: cor, preconceito, estereótipo, afrodescendente, África. [...] A preocupação com o reforço de estereótipos já se faz presente no edital do PNLEM 2007, porém, o texto do edital de convocação do PNLD 2008 é mais objetivo e favorece nitidamente – ver item 3 e 4 do texto – a necessidade de conteúdos que promovam positivamente os afrodescendentes, embora não estabeleça se essa atitude se dará com introdução ou renovação de conteúdos ficando aberto a interpretações. Contudo, observa-se que as determinações que foram mais bem elaboradas para o edital 2008 constam como caráter classificatório, no que circunscreve as exigências eliminatórias houve acréscimo apenas da necessidade de estimular ações afirmativas em relação a gênero, orientação sexual e etnias. No edital 2008 destaca-se o crescimento do cuidado com a questão de gênero. Ao que tudo indica os chamados "excluídos da história" ganhariam um novo aliado, o PNLD.

O que se nota é ausência de indicações claras nos editais de que deve ser atendida a Lei 10.639/2003 e a partir de 2008 a Lei 11.645. No edital 2011, que foi elaborado após um período já de implantação e consolidação da Lei, elas sequer são mencionadas. Em diálogo com a análise realizada por Ribeiro, é possível constatar sim que há um processo gradual de acréscimos de itens e considerações nos editais para o Guia do Livro Didático que demonstram uma preocupação com a necessidade dos livros didáticos abordarem o tema, contudo a forma como são expressos esses itens nos editais ainda são superficiais, sem determinações e disposições claras para o atendimento da Lei 11.645/2008. O que se tem são alguns critérios de avaliação contendo princípios relativos ao direcionamento das leis.

> 1. PRINCÍPIOS GERAIS
> Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:
> - promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

> - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
> - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didática para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, p. 35).

O interessante de se analisar este trecho do Edital 2011 é que há sim uma preocupação com uma cultura escolar que valorize e reconheça o espaço na sociedade dos afrodescendentes e dos povos indígena no Brasil, com o reconhecimento e valorização da cultura deles e com uma preocupação relacionada ao trabalho escolar de conscientizar sobre questões antirracistas. Contudo os critérios sobre a inclusão da cultura africana e indígena, apesar de evidentes, não são obrigatórios uma vez que o texto diz que as coleções devem "procurar" atender esses itens, não existindo uma definição que caso não atendam serão excluídos. Em relação à exclusão, nada é referido sobre a ausência de conteúdos que atendam a legislação, mas sim que a infrinja:

> 2.1.2 Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
> Serão excluídas do PNLD 2011 as coleções que:
> - veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didática para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011,p. 37).

Critérios de exclusão que não apresentam na verdade nenhuma novidade, pois já existiam muito anteriormente a criação das Leis 10.639/2003 e sua ampliação na Lei 11.645/2008. Aliás, este critério de exclusão foi a motivação da criação de um processo avaliativo para os livros didáticos já presentes em 1996.

Outro ponto a ser observado se relaciona com as ilustrações que são um forte referencial de conteúdo apreendido pelos estudantes - como será visto no terceiro capítulo – que são fatores de memória cognitiva:

> Quanto às ilustrações, devem:
> III. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didática para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, p.40).

Um referencial que se pode considerar superficial e pouco objetivo por se tratar de um edital que estabelece padrões para a publicação de livros didáticos, dando margem para diversas interpretações do que seria uma reprodução "adequada" da diversidade étnica brasileira. Apesar de pontuado de forma pouco favorecida no edital, como veremos nas análises das entrevistas mais adiante nessa dissertação, há uma relevância muito expressiva na interpretação dos fatos históricos e da leitura da sociedade que os adolescentes fazem a partir de suas interpretações das imagens expostas nos livros didáticos.

Finalmente, o conteúdo de História da África será mencionado apenas no Manual do Professor.

> Manual do Professor
> Na avaliação das coleções na área de História, *será observado se o Manual do Professor* orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas; (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didática para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, p.47).

Este último item reforça um ponto já apresentado que é o não estabelecimento de critérios de exclusão das coleções de livros didáticos de História que não contemplem claramente a Lei nº 11.645/2008 em seus conteúdos. O que ocorre é que é repassado para o *Manual do Professor* a responsabilidade de implementar a lei, como critério para a não exclusão da coleção, através de indicações de como trabalhar com a coleção de livros didáticos o ensino de História da África, cultura afro-brasileira e indígena.

Percebemos na análise dos editais que até o Edital 2011 há um esforço para estabelecer critérios para a implementação do conteúdo de História da África e cultura afro-brasileira, mas que este ainda está pouco especifico.

Por sua vez o *Guia de Livros Didáticos de História* 2011, possui pela primeira vez uma descrição específica na resenha de cada coleção de como que atendem a Lei 11.645/2008. Logo em seu texto de apresentação é descrito que o guia se baseia em princípios que uma obra didática deve possuir para ser aprovada.

> Para 2011 esses princípios envolvem os seguintes critérios gerais:
> O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional. A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe

> sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo. (*Guia de Livros Didático* – História, 2011. p.10[6])

O *Guia do Livro Didático* 2011, ao contrário do Edital de 2011, salienta a necessidade dos livros didáticos de História atenderem a Lei 11.645/2008, para que sejam aprovados pelo PNLD e traz que este é um dos critérios centrais. As obras que não atenderam a legislação foram excluídas do Guia, não abordando especificamente quais as obras que foram excluídas nem em quais critérios elas foram reprovadas o Guia traz apenas que 25 coleções foram analisadas e 16 foram aprovadas.

O *Guia de Livros Didáticos de História* traz também um texto reflexivo sobre a implementação da Lei 11.645/2008, citando suas dificuldades, mas com uma visão otimista quanto ao andamento de sua aplicação.

> A Lei 10.639, que atualiza a LDB e institui a obrigatoriedade de tratamento da temática afro-brasileira nas escolas, data de 2003. Bem antes disso o campo da historiografia já vinha se dedicando a revisões interpretativas acerca da História da África, das questões relativas à escravidão e à situação dos afrodescendentes no Brasil. Em 2008 aquela lei seria atualizada por uma nova lei – a 11.645 – que estabeleceria a obrigatoriedade de tratamento também das questões relativas à História e cultura indígenas. Contudo, sabemos que, a despeito da inovação processada pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo. Antes disso, pressupõe um cuidadoso processo – e tempo – de reorganização das bases de saber e de formação do professor.
> Assim, como um fato novo no edital e nas coleções didáticas brasileiras, a temática africana e indígena tem se projetado num plano de desafio e vem responder a uma demanda histórica com forte apelo contemporâneo. Acreditamos, devido ao caráter de novidade dessa temática, ser importante agrupar as coleções em função de dois aspectos fortemente reveladores de perfis diferenciados: a forma como tais temáticas são inseridas nas obras e, por outro lado, as modalidades estabelecidas de orientação ao professor (*Guia de Livros Didáticos* – História, 2011 p. 22-23).

Importante também nesta reflexão sobre a implementação da Lei 11.645/2008 é a preocupação que o PNDL tem em abarcar discussões do campo historiográfico sobre a História da África, demonstrando que mais do que cumprir a legislação de forma protocolar há uma preocupação em apurar as discussões atuais sobre o tema. Outro aspecto importante a ser ressaltado na citação anterior é a preocupação que o *Guia do Livro Didático* demonstra em estabelecer critérios de avaliação que contemplem a abordagem que os *Manuais do Professor* apresentam sobre a temática, uma vez que reconhece que a formação de professores sobre

[6] Disponível no endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>. Acesso: 10nov. 2011.

História da África, cultura afro-brasileira e indígena como obrigatório é muito recente e, portanto, muitos professores que já se graduaram há alguns anos estão fazendo cursos de formação e aperfeiçoamento através das redes públicas em que atuam ou em muitos casos buscando conhecimento de forma individual para acompanharem essas mudanças curriculares.

Complementando essa temática, o *Guia* traz gráficos para demonstrar que dentro das coleções analisadas 38% delas se demonstraram críticas e reflexivas sobre a abordagem da temática indígena e da História da África e 62% se demonstraram informativas. Quanto às orientações ao professor sobre o tratamento da temática indígena e História da África, 75% das coleções se demonstraram informativas e apenas 25% se demonstraram críticas reflexivas. Evidencia-se assim um problema já apresentado em outros pontos também avaliados pelo Guia, que ainda são maioria as coleções de livros didáticos que apresentam seus conteúdos com formato apenas informativo e não trazendo abordagens que possibilitem um processo mais critico e reflexivo em seus leitores.

Nas resenhas de cada coleção o *Guia de Livros Didáticos de História* descreve de modo mais detalhado a abordagem da coleção tanto para a temática indígena como para a História da África, fazendo inclusive pareceres do que poderia ser melhorado. Isso coloca o PNLD num patamar de avanço na questão do cuidado não só com a implementação da Lei 11.645/2008, mas também com a preocupação de estabelecimentos de conceitos críticos sobre o tratamento da História Afro-brasileira.

Ao mesmo tempo em que existe hoje uma legislação na área de ensino de História sobre a obrigatoriedade da implantação da História e cultura afro-brasileira, em paralelo temos em trânsito os caminhos percorridos pelo livro didático e o aperfeiçoamento ainda muito recente de seus critérios de avaliação. Com base nessas considerações vamos adentrar no segundo capítulo no qual fazemos uma análise sobre a coleção de livros didáticos de Ensino Fundamental ciclos 3 e 4, *História, Sociedade e Cidadania* (2009), para compreendermos quais são suas abordagens, representações e correspondência com a legislação tratada até aqui.

SEGUNDO CAPÍTULO
ANALISANDO A COLEÇÃO DIDÁTICA:
HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA.

A análise empreendida sobre a coleção didática *História, Sociedade e Cidadania* será realizada considerando o aporte teórico relacionado ao conceito de cultura histórica, trabalhado por Rüsen (1994, 2009, 2010 e 2012a). Ao buscar responder o que é a cultura histórica e seu lugar na didática da história, Rüsen assim a define:

> Así la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante da la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Como praxis de la conciencia tiene que ver, fundamentalmente, con la subjetividad humana, con una actividad de la conciencia, por la cual la subjetividad humana se realiza en la práctica – se crea, por así decirlo.(RÜSEN, 1994, p.4).

Traduzido livremente como:

> Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis de consciência tem a ver,fundamentalmente, com a subjetividade humana, com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática –se cria, por assim dizer. (Original em alemão. K.Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *HistorischeFaszination. Geschichtskulturheute*.Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26. Traduzido para espanhol por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em:http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html. Acesso em: 12 de julho de 2012.)

A partir desta definição de cultura histórica podemos nos debruçar sobre esta coleção de livros didáticos entendendo os mesmos como uma ferramenta, um artefato da cultura histórica reprodutor da consciência histórica, que auxilia para que ocorra uma articulação entre a consciência histórica e a vida em sociedade.

Atuo também com Jacques Le Goff (2003) que, ao trabalhar com cultura histórica, compreende que a história também se apresenta como uma forma pública de conhecimento considerando nas análises aqui apresentadas que os livros didáticos de certa forma apresentam questões da história acadêmica, mas muito também de uma história pública, elaborada a partir de usos públicos do passado. Em entrevista concedida a Cristiani Bereta da Silva (2012, p.223) Peter Lee chama a atenção que “as conexões sociais entre a abordagem ‘acadêmica’ e outras em relação ao passado não são separadas por uma barreira”, e é possível notar que o livro didático como parte de uma cultura histórica transita fluentemente entre a forma pública

de conhecimento e a forma acadêmica. A partir desse pressuposto, a consciência histórica configura os sentidos atendendo a três dimensões: estética, política e cognitiva.

Há uma tensão entre a estética e a historiografia, a ficção que faz parte da estética age como distanciamento da lembrança histórica que na verdade está ali presente. Temos que admirar o conteúdo estético independente do processo cognitivo, pois ele é inevitável na cultura histórica, ele sempre vai estar presente. Para haver prática na ação da memória histórica o cognitivismo sozinho não consegue sem a força da imaginação, a criatividade e a linguagem a Poética da História. A antropologia de contar história. A construção estética de sentido pela consciência histórica representa uma atividade de imaginação em que os conteúdos de experiência da memória se enchem de significado histórico e se convertem em portadores de um transcurso temporal que, enquanto história, faz interpretável a práxis vital cotidiana. A força imaginativa da consciência histórica não é alheia da experiência histórica, ao contrário, conduz a ela.

O processo de aprendizado está ligado a uma captura de diversas informações em que alguns elementos vão proporcionar a criação de significados mais permanentes no processo cognitivo da aprendizagem. A representação da História através de imagens tem uma forte influência nesse processo cognitivo.

O conteúdo apresentado nos livros didáticos possui relações com a operação historiográfica, no sentido em que são escritas no tempo presente e apresentam narrativas sobre o passado, atribuindo a este sentido histórico. Mas também estabelecem relações com a cultura histórica produzida para além da academia. Em se tratando dos movimentos de resistência à escravidão, deve-se considerar ainda que estas narrativas atendem a demandas didáticas e políticas do cenário educacional brasileiro. Nessa clave, interessa refletir também de que forma essas narrativas que representam esse passado atravessam o cotidiano e constituem o vivido dos sujeitos, contribuindo para a construção da consciência histórica dos estudantes.

Devemos compreender o livro didático de História também como um artefato construído socioculturalmente que produz sentidos e ao mesmo tempo é um veículo de memórias. Quando se analisa uma coleção de livros didáticos é inevitável não pensar nas disputas de memórias, apesar do livro didático atender pré-requisitos estabelecidos por uma legislação vigente, as suas representações históricas, no caso sobre movimentos de resistência à escravidão, passarem pelas escolhas do autor e da equipe editorial o recorte a ser abordado e as formas. Em uma seleção que vai estabelecer quais temas serão abordados sobre resistência à escravidão e as formas dos textos, se serão meramente informativos ou se serão críticos com

o intuito de estimular a reflexão do leitor. Entra-se na questão do porquê se escolhe tratar de algumas fontes, alguns relatos, alguns vestígios a respeito de movimentos de resistência à escravidão e outros são deixados de lado.

Segundo Koselleck (2006, p.188) “as fontes têm poder de veto”, elas dão veracidade aos fatos, mas não dão os caminhos da escrita historiográfica, uma vez que “as fontes nos impedem de cometer erros, mas não nos revelam o que devemos dizer”. Pensando sobre isso, podemos compreender que a seleção de fatos levantados a partir das fontes é que vão constituir essas memórias narradas, portanto é a forma como o pesquisador atua com a fonte que vai proporcionar as memórias que serão propagadas, no caso nos livros didáticos, ou as memórias que serão vetadas.

Podemos compreender melhor essas escolhas ao pensar a partir dos termos utilizados por Enzo Traverso (2007) quando trata de “memórias fracas” e “memórias fortes”. A partir de uma análise da coleção didática *História, Sociedade e Cidadania,* foi possível constatar que há representações dos Quilombos, por exemplo, mas nenhuma cita o *banzo,* o que torna os Quilombos uma “memória forte” e o *banzo* uma “memória fraca”. Esta é uma questão para se pensar no processo historiográfico, assim como pensar porque no ensino de História do Brasil há vetos de memórias dos movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira.

Ao analisar a questão história e memória, vale a pena pensar na relação que se estabelece entre as duas para compreender como elas vão se relacionar ao Ensino de História. A memória parte do presente com um olhar para o passado, mas sem o elemento de futuridade, que segundo Paul Ricoeur (2007) vai ser o elemento que a diferencia da História que pensa a partir do presente, o passado visualizando o futuro. A História se entrelaça na memória, mas depois se emancipa dela, segundo Traverso (2007).

Contudo, a proposta de análise do livro didático proposta aqui não tem a pretensão de apresentar “falhas” na seleção dos conteúdos, e sim esquadrinhar as escolhas relacionadas à escravidão e aos movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira no Brasil, para compreender de que forma esses conteúdos criam significados para os estudantes. Algo como proposto por Munakata (1997, p. 202), nas considerações finais de sua tese de doutorado, que ressalta a importância de uma discussão mais frutífera sobre o livro didático para além de uma fiscalização sobre seus conteúdos buscando inovações, pois o texto se cristaliza em papel e tinta afinal “o livro é coisa” e “o que se faz com a coisa é uma história diferente”. Por isso deve-se treinar o olhar ao analisarmos uma coleção de livros didáticos como fonte de uma pesquisa histórica para não cairmos em vícios de análises ortodoxas sobre conteúdos.

A coleção de livro didático utilizada pelos estudantes e aqui analisada é a coleção *História, Sociedade e Cidadania* de autoria de Alfredo Boulos Junior da Editora FTD, em sua primeira edição, produzida em 2009. Esta coleção possui uma forte representação entre os livros didáticos de História utilizados em escolas públicas do país, sendo a terceira coleção mais adotada nas escolas municipais de Florianópolis, segundo a lista de distribuição de livros didáticos *Relação dos Livros Didáticos de História 2011*, fornecida pela Secretária Municipal de Educação de Florianópolis, e a segunda coleção mais adotada nas escolas públicas de todo o Brasil segundo *Dados Estatísticos* disponíveis no endereço eletrônico do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD[7].

2.1 A editora

A Editora FTD começou suas publicações de livros no Brasil em 1902, a princípio eram traduções a adaptações de livros franceses. A editora nasceu na França dentro do Instituto Marista, congregação religiosa católica fundada com o principio de levar ensino fundamental a crianças e jovens do interior e cresceu de tal forma no final do século XIX que abriu institutos em diversos países, chegando ao Brasil em 1987.

A produção de livros pela editora começou para suprir as necessidades internas do colégio e acabou se expandindo como este. As iniciais FTD significam Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907, que dirigiu o instituto e em sua gestão incentivou os Irmãos a escrever livros escolares. Esses livros passaram a integrar a coleção que recebeu o título de *Coleção de Livros Didáticos FTD***.** Em um período de carências de livros didáticos a produção da Editora FTD se expandiu rapidamente para colégios além dos muros maristas, inclusive de escolas laicas.

A Editora FTD se registrou como marca editorial em 1890 e a empresa FTD passou a administrar, oficial e legalmente, as edições já existentes e ampliou o número de obras novas. No Brasil os Irmãos Maristas traduziam os livros de currículo comum à França e ao Brasil, criavam textos para o ensino da Língua Portuguesa, de História e de Geografia do Brasil e produziam atlas escolares brasileiros.

Até a década de 1930 era a editora francesa que realizava a impressão dos livros. Com a expansão comercial dos livros a Gráfica Siqueira passou a imprimir a maioria dos livros e a

[7]Disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/livro-didatico-cunsultas-anos-anteriores, acesso em: 10dez. 2012.

distribuição passou a ser feita pela Livraria Francisco Alves até 1956. Posteriormente a impressão e a distribuição passaram a serem feitas pela Editora do Brasil até 1963, quando a Coleção FTD passou a ser Editora FTD com autonomia de edição e distribuição. No ano seguinte a editora passou a contratar autores que não eram da ordem marista, entre os contratados havia dez professores universitários.

Ainda hoje representando uma grande parcela do mercado editorial de livros didáticos para escolas públicas, a editora mantém seu caráter religioso, que passa despercebido em seus conteúdos didáticos, mas está presente, por exemplo, em sua política de valores.

A Editora FTD, no Brasil, tem como seu principal nicho comercial os livros didáticos produzindo coleções de todas as disciplinas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Alfabetização de Adultos. A editora também produz livros para Educação Técnica, livros de literatura, atlas e dicionários.

Em 1997 a FTD adquiriu a Editora Quinteto e em 2002, na comemoração de 100 anos da editora ela já contava com quatro mil obras em seu catálogo, mil e duzentos funcionários além de ter um parque gráfico com uma área superior a 51.000 m².

Na tabela I é possível notar que a Editora FTD foi a editora com a segunda maior tiragem adquirida pelo Fundo Nacional de Educação – FNDE, distribuída em 288 títulos de obras diferentes. Foram adquiridos 26.028.717 livros somados a um valor de R$162.933.319,18 o que representa o segundo maior valor em quantidade de livros adquiridos em 2011, mas o maior valor em dinheiro adquirido pelo FNDE, pois a média do valor dos exemplares foi de R$6,26, superando o valor da Editora Moderna, R$5,88, a editora que mais vendeu livros didáticos ao FNDE.

TABELA I

EDITORA	**TIRAGEM TOTAL**	**TÍTULOS ADQUIRIDOS**	**VALOR DO EXEMPLAR(R$)**	**VALOR TOTAL(R$)**
MODERNA	27.466.376	222	5,88	161.366.197,83
FTD	26.028.717	288	6,26	162.933.319,18
ÁTICA	25.728.190	306	5,76	148.288.428,80
SARAIVA	21.085.672	254	6,66	140.390.289,36
SCIPIONE	19.555.764	252	6,15	120.230.592,21
POSITIVO	3.736.902	114	7,28	27.187.572,29

SM	3.612.642	46	7,85	28.367.191,80
ESCALA	2.830.595	74	9,32	26.393.247,01
DO BRASIL	1.890.855	88	9,37	17.715.145,37
AJS	1.222.250	8	8,19	10.011.524,51
IBEP	731.261	60	12,35	9.027.821,46
BASE	507.718	38	9,5	4.822.912,98
NOVA GERAÇÃO	506.417	6	29,84	15.112.199,38
NACIONAL	458.951	38	7,6	3.489.460,69
COMPANHIA DA ESCOLA	92.786	2	25,10	2.328.906,02
CASA PUBLICADORA	68.909	8	13,9	958.147,23
SARANDI	67.642	10	14,15	956.997,45
DIMENSÃO	66.815	24	8,15	544.583,97
FAPI	8.862	2	10,20	90.432,12
AYMARÁ	1.878	6	25,72	48.296,49
TOTAL	135.669.202	1.846	6,49	880.263.266,15

Tabela elaborada pela autora com base nos dados retirados do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011-Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados. Disponível em http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos. Acesso em: 01 setembro, 2012.

2.2 A coleção

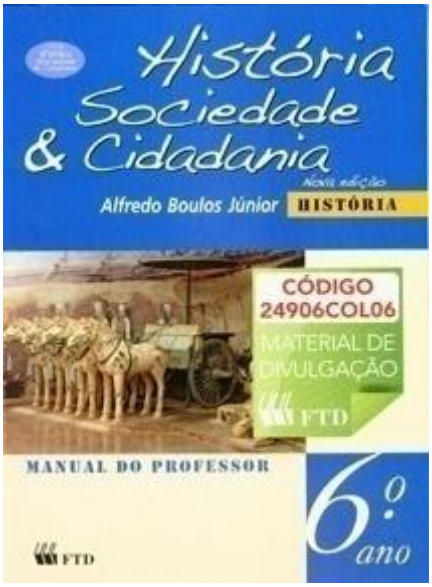
Em 2011 a rede municipal de educação em Florianópolis possuía vinte e quatro unidades escolares que atendiam a demanda de estudantes que estavam cursando o terceiro e o quarto ciclo do Ensino Fundamental na forma regular. Todos os alunos receberam livros didáticos de História no início do ano letivo de 2011, os quais deveriam ser devolvidos às escolas no término do período letivo.

A partir do *Guia do Livro Didático*, os professores de cada unidade escolar, escolheram as coleções que consideravam mais adequadas, o que resultou em oito coleções diferentes. A coleção *História, Sociedade e Cidadania* foi utilizada como referência em minha pesquisa com os adolescentes, visto que todos os adolescentes entrevistados utilizavam

essa coleção, no mínimo há dois anos. Além disso, todos utilizaram apenas livros desta coleção nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental.

Embora esta coleção seja apenas a terceira mais utilizada em escolas municipais de Florianópolis, em abrangência nacional esta foi a segunda coleção de livros didáticos de História mais utilizada, ficando atrás apenas da coleção *Projeto Araribá História*, que representa 29% dos livros didáticos de História de séries finais do Ensino Fundamental adquiridos pelo MEC, mas é utilizada em apenas 4% das escolas municipais de Florianópolis[8].

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* da Editora FTD é de autoria de Alfredo Boulos Junior, mestre em Historia Social pela Universidade de São Paulo- USP e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. Já atuou como professor de Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas além de cursinhos pré-vestibulares. Além da coleção analisada é autor das coleções *Construindo nossa memória* e *O sabor da História,* entre outras publicações didáticas que realiza desde 1998 pela Editora FTD.



Fonte: Guia do Livro Didático - 2011

A coleção aqui analisada é estruturada em quatro volumes que correspondem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Usaremos a 1ª edição, de 2009, publicada em São Paulo. Cada capítulo apresenta imagens e questionamentos concernentes ao assunto tratado em sua abertura como atualidades.

[8] Dados retirados da *Relação dos Livros Didáticos de História – 2011*, fornecida pela Secretária Municipal de Educação de Florianópolis e dos Dados Estatísticos Disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/livro-didatico-cunsultas-anos-anteriores, acesso em: 10 dez. 2012.

Os livros desta coleção têm a seguinte organização: entremeando os textos principais há caixas de textos, com subitens, com os títulos *Para Saber Mais,* que traz algum aprofundamento no texto ou curiosidades da época tratada; também há caixas de textos com o título *Para Refletir,* que traz imagens e textos com a intenção de gerar questionamentos. Muitos deles são seguidos pelo subitem *Dialogando,* que sempre é uma questão que propõe pensar a relação do texto com algo da atualidade, ou realizar um resumo das principais ideias apresentadas nos textos.

As atividades, dispostas ao final de cada capítulo, se dividem nas seções *Atividades,* que propõem questões de interpretação do texto e atividades previamente roteirizadas; *Atividades de Aprofundamento,* que trazem questões com análises de textos adicionais aos tratados no capítulo; *A Imagem como Fonte,* que traz uma imagem e solicita que se escreva uma legenda ou um texto sobre a imagem; *O Texto como Fonte,* que traz trechos de documentos e questões de interpretação desses textos; e *Livros, Sites e Filmes,* que traz sugestões de materiais de apoio para dentro e fora do ambiente da sala de aula. Complementando o livro, há as seções *Bibliografia*, *Mapas de Apoio* e *Glossário*. Conceitos considerados mais complexos estão marcados em amarelo e explicitados à margem do texto-base do livro didático.

As narrativas apresentadas nessa coleção serão analisadas sob uma perspectiva de aprendizagem histórica, tendo como referencial compreender os elementos disponíveis no livro didático que contribuam para a formação da consciência histórica de seu leitor.

A percepção histórica é indicada nos livros didáticos através de três características apontadas por Rüsen (2010, p.119): a maneira em que se apresentam os materiais; a pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos; e a pluriperspectividade da apresentação histórica.

A apresentação dos materiais é essencial para incentivar a fascinação do estudante através do estímulo da percepção ou experiência. A estética não é alheia à experiência dos raciocínios históricos, é um fator de raciocínio mesmo. As imagens devem estimular pela estética e possibilitar interpretação, comparações entre passado e presente. Os mapas podem ser menos estáticos para trabalhar com a dimensão do tempo. E os textos devem ser claros não meramente ilustrativos, instigando à perguntas.

Segundo Rüsen (2010) a aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se adquire a competência da memória histórica que, por sua vez, permite a uma coerência interna entre passado, presente e futuro para organizar a própria experiência de vida. As capacidades para conseguir este tipo de orientação podem ser

sintetizadas na competência narrativa e “consistem na faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas.” (RÜSEN, 2010, p.113). Esta competência pode ser dividida em três aspectos: empírico, teórico e prático, os quais serão usados aqui como critérios de análise dos livros didáticos, como percepção histórica, interpretação histórica e orientação histórica.

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* estimula a competência de percepção histórica se utilizando destas formas, sobretudo com a utilização da estética, distribuída por meio de seus conteúdos com muitas imagens e ilustrações que instigam a reflexão e a suposição de teorias históricas. Já os mapas apresentados na coleção didática apresentam características estáticas, não usam de efeitos de ilustração para auxiliar na compreensão das alterações do tempo. Os textos como tratados mais adiante são de caráter predominantemente informativo.

A pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos, segundo Rüsen (2010), demonstra elementos sincrônicos de economia, sociedade, política e cultura eelementos diacrônicos, mudanças de longo prazo no nível das estruturas e de curto prazo no nível de acontecimentos. A coleção analisada pensou na pluridimensionalidade ao organizar sua estrutura entre unidades e capítulos, cada unidade representa a diacronia de estruturas de longo prazo, e estas unidades são compostas por diversos capítulos que representam a sincronia de elementos sociais, culturais e econômicos.

A pluriperspectividade da apresentação histórica consiste em mostrar aos alunos que o mesmo fato pode ser vistos por diferentes perspectivas. Na coleção *História, Sociedade e Cidadania* nota-se a ausência da pluriperspectividade, sobretudo com temas relacionados a escravidão e a movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira, em que os textos por serem demasiadamente informativos, não exploram as diversas dimensões do tema.

Quanto à competência de interpretação histórica o livro didático apresenta possibilidades concretas de sua realização. O livro didático necessita corresponder às normas da ciência histórica, deve tomar cuidado para que haja um respeito pela pesquisa acadêmica histórica sem contradições e usando corretamente suas nomenclaturas e fazendo transposição para fins didáticos. A coleção didática analisada apresentou o uso adequado das normas da ciência histórica, contudo como apresentado na análise dos textos, a transposição da pesquisa acadêmica para os fins didáticos deixou lacunas em alguns temas como a Revolta dos Malês, na qual não se apresentou o desfecho.

Outra possibilidade concreta para desenvolver a interpretação histórica nos livros didáticos são as capacidades metodológicas, que se trata da apresentação de procedimentos que possibilitem o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, investigação e análise histórica e aplicação à critica. Deve convidar os alunos a refletir sobre as limitações do conhecimento histórico e os problemas metodológicos e teóricos, com uma abordagem adequada a idade e capacidade cognitiva dos estudantes. Esta proposta é complexa e raramente evidenciada nas coleções de livros didáticos de História no Brasil. A falta de procedimentos que possibilitem investigação e análise histórica e aplicação à critica é acusada inclusive no *Guia do Livro Didático* como sendo uma dificuldade que ainda precisa ser superada nas produções dos livros didáticos. Assim como o processo e de pluriperspectividade da História, mostrando a História como processo e não estática. E que a História tem varias perspectivas não é dogmática.

Por fim, há a força de convicção da exposição como critério da competência da interpretação histórica, em que deve haver uma demonstração clara das diferenças entre juízo de fatos, hipóteses e valores. Este critério também esta ausente nos textos sobre escravidão no Brasil. Com caráter informativo, o texto se apresenta apenas como dados que são consolidados, não diferenciando as hipóteses e nem quando trata de valores.

Concluindo as competências de aprendizagem histórica da narrativa, há a orientação histórica, que segundo Rüsen (2010) pode estar presente nos livros didáticos através do estimulo às perspectivas globais, não se resumindo a críticas das abordagens eurocêntricas, necessitando participar da interpretação que o aluno tem de si mesmo e do presente relacionando a história com a identidade dos alunos aumentando o potencial de aprendizagem. Através da formação de um juízo histórico, não tentar manter a imparcialidade e sim chamar a reflexão os juízos históricos. E com referências ao presente, relacionando passado e presente de forma que reflita perspectivas futuras, pois os alunos possuem um futuro que vai ser configurado de acordo com suas consciências históricas.

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* possui uma organização eurocêntrica dos conteúdos dificultando uma perspectiva intercultural, o que impõe desafios ao processo de construção de identidade dos alunos com os temas trabalhados. Essa postura reflete, por exemplo, quando a coleção adota, como método de abordagem da História do Brasil, um viés a partir da dominação europeia, o que compromete a reflexão de juízos históricos próprios dos estudantes não contribuindo no processo de autonomia de reflexões criticas e de uma perspectiva futura a partir da análise do passado com relações de identidades com o presente.

Fazendo um levantamento da compra dessa coleção em âmbito de todo território nacional, observa-se que o MEC adquiriu 3.382.868 livros da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, totalizando um gasto de R$ 23.205.803,27, em que os preços dos livros variavam de R$ 6,41 a R$ 9,79.

A seguir, há uma tabela sobre a representação da coleção utilizada na pesquisa, de quantidade de livros utilizados em âmbito nacional e em âmbito municipal em Florianópolis.

TABELA II

Coleções	**Representação Nacional**	**Representação Municipal em Florianópolis**
História, Sociedade e Cidadania.	24,5%	8,3%

Tabela elaborada pela autora com base nos dados retirados do Guia Nacional do Livro Didático 2011 e de dados solicitados na Secretaria de Educação Municipal de Florianópolis.

A tabela III demonstra os itens avaliados na coleção, segundo os critérios do Guia do Livro Didático – PNDL 2011.

TABELA III

Itens Avaliados		**História, Sociedade e Cidadania.**
Metodologia de História – Perspectiva curricular	História Integrada	X
	História Temática	
Metodologia de História – Tratamento Temporal	Linearidade	X
	Complexificação	
Metodologia de Ensino/Aprendizagem- Texto base e estratégias didáticas	Informativo	X
	Procedimental	
	Complexificação do pensamento	
Metodologia de Ensino/Aprendizagem-	Informativo	X
	Procedimental	

Atividades	Complexificação do pensamento	
Implicações da Lei 11.645 – Perspectiva quanto a História da África e Indígenas	Informativo	
	Crítico reflexivo	X
Implicações da Lei 11.645 – Orientações metodológicas ao professor	Informativo	
	Crítico reflexivo	X

Fonte: *Guia do Livro Didático – 2011*.

A Tabela III, retirada do *Guia do Livro Didático*, pode elucidar quanto ao fato de que a coleção apresenta uma visão eurocêntrica em sua Metodologia de História na perspectiva curricular, como citado anteriormente. Ela está classificada como portadora da metodologia chamada História Integrada, que segundo Luis Fernando Cerri (2009b, p.139): "A 'História Integrada', por sua vez, é uma tentativa, também inicialmente mercadológica, de unificar a divisão 'geográfica' da história, feita com objetivos didáticos e políticos". Essa proposta está claramente identificada para apresentar os fatos históricos a partir de uma história linear tendo como referência central a história da Europa e os demais continentes e inclusive a história do Brasil aparecem como adjacentes à Europa.

No quesito Metodologia de História no tratamento temporal, a coleção apresentou um formato linear e não possui de forma consolidada a ideia de simultaneidade e ruptura. Um exemplo desses dois itens fica mais forte no volume do 7º ano, em que o livro é dividido em quatro unidades, em que a primeira A *Europa Medieval*, a terceira *Mudanças na Europa* e a quarta *América e Europa: encontros e desencontros* tratam de um recorte histórico mais de mil anos totalmente voltado para a história da Europa, inclusive pensando a América a partir das grandes navegações. Apenas a segunda unidade, denominada *Árabes, Africanos e Chineses*, faz uma abordagem a parte da história europeia, com três capítulos curtos um sobre cada tema explicitado no título da unidade.

Esse tipo de abordagem é claramente eurocêntrica e linear, o que potencialmente leva a reflexão sobre a cultura histórica não acadêmica, haja vista que já há alguns anos a produção sobre Ensino de História na academia vem traçando severas críticas a essas metodologias e abordagens, mas a cultura histórica não acadêmica ainda mantém fortemente essa tradição nos bancos escolares e que se reflete na cultura histórica dos livros didáticos.

Nos quesitos de Metodologia de Ensino/Aprendizagem, tanto no conteúdo de textos como de atividades propostas à coleção *História, Sociedade e Cidadania* não propôs questões de reflexão ou estímulo cognitivista, sendo apenas informativa, tendo uma ausência de propostas criticas e reflexivas.

Quanto à aplicação da Lei 11.645/2008 a coleção avaliada foi considerada crítica reflexiva tanto na perspectiva da História indígena e africana como nas orientações metodológicas ao professor. Analisando a coleção é possível notar no capítulo *A África negra antes dos europeus: o Império do Mali e o reino do Congo* um estímulo para o leitor compreender a cultura de alguns povos de origem africana, sobretudo estabelecendo uma relação crítica nas diferenças das práticas de escravidão na África e na América, como no trecho a seguir:

> A condição dos escravos na África era muito diferente da dos africanos que mais tarde foram escravizados no Brasil (...). Após a chegada dos europeus à costa da África a situação mudou completamente. (...). Os prisioneiros de guerra passaram a servir como moeda de troca para os chefes africanos e mercadoria para os traficantes europeus. Isso significou uma catástrofe para a África e sua gente. (BOULOS, 7º, p.67, 2009)

Demonstrando assim uma preocupação com o desenvolvimento critico das relações escravistas que ocorreram na América, desmistificando as ideias de que a escravidão praticada pelos europeus fosse uma espécie de prolongamento da escravidão praticada na África, ou se quer que a mesmo fosse aceita por algum povo africano.

Pensando sobre a estrutura da coleção didática vamos utilizar das categorias de analise propostas por Rüsen (2010, p.115):

> As características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro:
> - um formato claro e estruturado;
> - uma estrutura didática clara;
> - uma relação produtiva com o aluno;
> - uma relação com a pratica de aula;

Para ter um formato claro e estruturado o livro didático tem que possuir uma organização em sua estrutura, com seus conteúdos expostos de forma simples e clara e com índices e bibliografias que orientem o aluno e demonstrem meios de ampliar conhecimento ali proposto.

A coleção de livros didáticos *História, Sociedade e Cidadania* tem a pretensão de se fazer clara através de uma estrutura baseada em diversos textos curtos, com muitas ilustrações

e indicações de todas suas fontes externas. Utilizam-se de mapas, fontes históricas tanto de imagens como de trechos de documentos e ilustrações criadas para exemplificar as explicações propostas. Quanto à proposta de ampliação de conhecimentos para além dos livros didáticos, esta aparece de forma mais tímida ao final de cada capítulo com algumas indicações de livros, filmes e sites que abordam o assunto tratado em cada capítulo.

Em relação ao critério de estrutura didática clara, Rüsen (2010, p.116), propõe que estejam claros no livro didático para o aluno quais são as intenções didáticas do livro e seus conceitos metodológicos.

A coleção didática aqui analisada não dialoga com seu leitor diretamente em sua estrutura didática. Todos os livros da coleção iniciam com um texto de apresentação ao leitor, que é rico em descrever o processo de produção do livro didático e todos os profissionais ali envolvidos. Mas suas intenções didáticas se demonstram apenas subentendidas pelos critérios de exposição dos textos com maior e menor relevância, além das retomadas nas atividades propostas. E em momento algum é dialogado os conceitos metodológicos de ensino.

No critério de relação produtiva com o aluno, Rüsen (2010) propõe que os livros didáticos devem usar uma linguagem de compreensão do leitor, ter uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e se mostrar atraente, fazendo proveito do potencial de encantamento que a experiência histórica pode proporcionar. Para isto o autor sugere dirigir-se explicitamente ao aluno.

Na coleção *História, Sociedade e Cidadania* são utilizadas algumas dessas estratégias na abertura dos capítulos, com um diálogo direto com o leitor sempre em forma de questionamento sobre seus conhecimentos prévios, a respeito de alguma figura proposta da atualidade. É perceptível com essa abordagem que o autor pretende estabelecer um contato mais íntimo e direto com o estudante, que pretende demonstrar ao leitor que este já possui um conhecimento prévio do assunto que vai ser abordado no capítulo e a relação do passado histórico com o presente vivido. Infelizmente essa abordagem tão rica é feita apenas na primeira página de cada capítulo. Nos textos e nas atividades propostas, não aparece mais esse diálogo direto com o leitor e apenas em algumas atividades são propostos questionamentos que tratam da relação do presente com o passado histórico.

Por fim no critério de relação com a prática de aula se propõe que tem que haver nos livros didáticos uma capacidade de argumentar para atuar no lado ativo e produtivo da consciência histórica, não se pode prender na mera recepção. Tem que haver espaço para o aluno criticar, argumentar e julgar.

Na coleção analisada a maior parte de seu conteúdo consiste em textos informativos, que não propõem questionamentos ou sugestões para processos críticos. Há um estímulo para a elaboração de hipóteses e análises que podem ser efetuadas em um trabalho de sala de aula devido a riqueza de imagens trazidas, mas nos livros elas são usadas apenas para ilustração. Apenas nas atividades denominadas *A imagem como fonte* e *O texto como fonte*, há essa abertura para um espaço que o aluno poder analisar, criticar, refletir e argumentar, sobre as fontes trazidas e os questionamentos propostos.

Partindo então desta análise geral da estrutura da coleção utilizada na rede municipal de educação em Florianópolis, vamos fazer uma análise de suas abordagens no que tange a Lei 11.645/2008 a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira, sobretudo nas abordagens de resistências afro-brasileiras à escravidão.

A coleção *História, Sociedade e Cidadania*, atende à Lei 11.645/08 ao abordar em todas as quatro unidades da coleção, capítulos referentes à História da África ou dos afro-brasileiros "a questão afrodescendente na atualidade é presente ao longo da coleção por meio de imagens e, particularmente no volume do 8º ano, é focalizada com textos que fazem menções às lutas contra o racismo". (Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, p.58)

Seguindo uma lógica temporal linear, confere a História da África gradualmente no livro do 6º ano com a unidade *Civilizações da África e do Oriente*, trabalhando com os primeiros povos na África inclusive trazendo a África como berço da humanidade. No livro do 7º ano existe a unidade *Árabes, Africanos e Chineses* que trata dos povos africanos antes da chegada dos portugueses, e traz superficialmente o trabalho escravo de afrodescendentes na unidade *América e Europa: encontros e desencontros*. No livro do 8º ano na unidade *Povos, Movimentos e Território na América Portuguesa*, traz detalhadamente o cotidiano dos africanos desde o tráfico negreiro até sua venda e trabalho escravo em diversas áreas no Brasil. A unidade *Independência na América* tem como subitem a *Revolta dos Malês*, e por fim, na unidade *Brasil e Estados Unidos no século XIX* tratado todo o processo de abolição da escravidão no Brasil. No livro do 9º ano na unidade *A Era dos Impérios*, é tratado o processo de neocolonização na África.

2.3 Abordagem dos movimentos de resistência à escravidão na coleção dos livros didáticos

O livro didático apesar de ser uma ferramenta de ensino, ser um objeto, algo coisificado, ele é portador de narrativas históricas, preparadas com o intuito de gerar

significados no processo de educação. E em como todos os livros seus autores pensam em seu publico alvo, o que nos leva a pensar em um conteúdo específico como os movimentos de resistência à escravidão pensando que seus principais leitores serão jovens com idades entre 11 e 14 anos, qual deve ser a melhor abordagem sobre o tema?

Segundo Ricoeur (2007, p.207) a representância do historiador torna presente o ausente para que não caia no esquecimento. A partir desta reflexão podemos compreender o livro didático como um portador de representância historiadora, uma vez que possibilita a presença de vários elementos ausentes, por serem relatos do passado, aos estudantes em seu período de formação educacional, para que estes conhecimentos não caiam no esquecimento garantindo sua perpetuação através das gerações dentro do ambiente escolar.

Portanto está colocado um desafio para o livro didático, estabelecer um diálogo com seu público sobre um tema tão sensível, e de uma representação muito importante para pensar a interculturalidade no presente, evitando ser apenas uma cristalização de informações, como defende Rioux (1998, p.308) "a história é um pensamento do passado e não uma rememoração". Portanto o desafio colocado é dar vida ao conteúdo estabelecido em forma de texto.

É por meio de narrativas sobre os movimentos de resistência à escravidão presentes nos livros didáticos que muitos jovens têm acesso a uma representação do passado. Durante o período de escravista no Brasil, foram evidenciadas várias formas de resistência à escravidão, entre as quais se destacaram foram às construções de quilombos e a Revolta dos Malês. Mas é muito importante lembrar também da luta das mulheres afro-brasileiras que muitas vezes sacrificaram a vida de seus próprios filhos através de abortos para que esses não fossem também escravos. Assim como a capoeira que foi apropriada como cultura nacional, e era uma forma de luta e ameaça dos afro-brasileiros enquanto escravos contra seus opressores.

Uma forma de resistência à escravidão polêmica eram os suicídios, dentro de toda sua profundidade existencial de libertar a alma do corpo escravizado:

> Sabe-se em todo caso, que além das rebeliões e das fugas, uma das maneiras que muitos negros encontraram de escapar do cativeiro foi a morte [...]. O suicídio era quase desconhecido na costa africana; no Brasil, tornou-se comum entre os escravos. (PILETTI; PILETTI, 1997, p.72)

Outra forma era a vingança através de ataques aos seus proprietários, em que escravos assassinavam seus donos, quando não lhes causavam prejuízos realizando queimadas nas plantações.

A forma e o porquê dos livros didáticos realizarem uma narrativa histórica desses movimentos de resistência à escravidão são calcados em motivos mais profundos do que o mero preenchimento protocolar de requisitos solicitados pelo PNLD. Segundo Rüsen (2010, p.80) "a consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor". Ao se traduzir em formas de narrativas históricas no livro didático a representação dos movimentos de resistência à escravidão de afrodescendentes no Brasil se torna parte da formação da consciência histórica de todos envolvidos nessa cultura histórica, que parte desde o comunicador, no caso o autor da narrativa, até os receptores, os leitores, sobretudo o público potencial leitor que são os estudantes que usam o livro didático como uma ferramenta da cultura histórica na vida escolar.

O livro didático funciona como um guia para aula de História, logo sua função esta relacionada ao que se deseja na aula de História e como colocar isso em prática, ou seja, participar da formação do pensamento histórico que dá contornos a consciência histórica dos estudantes. Para Rüsen (2010, p.112) "a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica", que se utiliza da interpretação do passado para "compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida pratica conforme a experiência".

Devido a coleção *História, Sociedade e Cidadania* trabalhar com uma perspectiva da História linear no volume do 6º ano (ou 5ª série) seus conteúdos são relacionados à História Antiga, portanto não trata de nenhum conteúdo relacionado a povos afro-brasileiros. Estes vão surgir no volume do 7º ano, na última unidade denominada *Unidade 4 América e Europa: Encontros e Desencontros*, dividida em cinco capítulos que abordam as culturas incas, maias e astecas, os povos indígenas do Brasil, a colonização espanhola, colonização portuguesa e por último a economia e sociedade colonial no Brasil.

Neste último capítulo do livro é abordado pela primeira vez na coleção o trabalho escravo no Brasil. É abordado que no início da colonização, o trabalho escravo no Brasil era realizado por povos indígenas que entraram em decadência a partir do século XVII.

> No inicio do século XVII, o uso da mão de obra indígena entrou em declínio. Com as guerras contra os colonizadores e as fugas para o sertão, o numero de indígenas no litoral diminui muito. Mas o motivo principal de os senhores de engenho preferirem o africano ao índio foi a alta lucratividade do trafico atlântico. O comercio de africanos pelo Atlântico dava lucro aos comerciantes portugueses e brasileiros e ao governo de Portugal, que cobrava impostos sobre esse comércio. A partir da metade do século XVI, os escravizados começaram a ser trazidos para o Brasil.(BOULOS, 7ºano, 2009, p.249)

Ainda nesse capítulo há um texto intitulado *Os escravizados* que traz que a maioria da população colonial era formada por africanos escravizados e seus descendentes e explica a diferença entre escravo do campo e dos escravos domésticos. Compreendo que essa perspectiva linear ainda muito utilizada nos livros didáticos e também muito criticada por diversos de seus avaliadores ocorre na tentativa de garantir um sentido mais amplo na consciência histórica do receptor das informações, no caso o estudante de que há uma lógica temporal que justifica a causalidade dos eventos e mais do que isso fortalece o que Rüsen (2010) trata como papel das narrativas históricas de ajudar a situar as pessoas no tempo de uma forma aceitável para si mesmas.

Ao final do quinto capítulo da *Unidade 4* há o item *Atividades*, que traz uma questão que solicita que se explique por que houve a mudança de trabalhadores indígenas por africanos, e uma questão que solicitava explicar quais eram as habilidades dos africanos por quais eles eram cobiçados. No item *Atividades de aprofundamento* apareceu a questão: "na sociedade colonial, o fato de uma pessoa pertencer ao sexo feminino ou a um povo africano dificultava ou impedia que ela melhorasse de vida. Qual é a situação da mulher e do afrodescendente no Brasil hoje?" (BOULOS, 7º ano, 2009, p.268).

Esse tipo de proposta de atividade alimenta o processo de aprendizagem histórica, levando a refletir sobre os processos históricos, memórias e a vida prática. O processo de aprendizagem histórica não é a repetição de fatos históricos já conhecidos, é um processo que modifica as pessoas. Aprender transforma a pessoa, ela ganha conhecimento e habilidade. A aprendizagem histórica funciona como uma ponte entre a história provisória da memória e da vida pratica para a história que vem conscientemente pela aprendizagem.

Indo para o volume seguinte da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, do 8º ano, o primeiro capítulo do livro se denomina *Africanos no Brasil, dominação e resistência* com o primeiro texto *Dominação* que traz a origem dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil como escravos e com um mapa ilustrando as rotas entre países da África e o Brasil e um breve texto sobre como na África eram obtidos os escravos que eram prisioneiros de guerra. O segundo texto do capítulo intitulado *Os africanos e suas culturas* que relata que foram trazidas para o Brasil as culturas *jeje, ioruba e banto*, traz um breve relato sobre os navios negreiros, o trabalho, a alimentação e a violência.

Esse percurso da narrativa histórica apresentada na coleção didática demonstra uma preocupação em traçar um caminho que gere significado através de uma sequência de fatos históricos que se interligam e geram significados quando pensados sobre um percurso

imaginário de tempo. Partindo das origens da escravidão na África, mostrando o percurso espacial que foi feito para trazer africanos que, ao chegarem ao Brasil, são submetidos a outro tipo de escravidão. Nesse percurso, se demonstra além das rupturas espaciais e de espécies de escravidão há também as permanências, que são as culturas mencionadas, *jeje, ioruba e banto* com características que permeiam nossa sociedade até os dias de hoje, sobretudo em núcleos de cultura afro.

Para Rüsen (2010) a narrativa histórica se diferencia da ficcional porque está ligada a memória, mobilizando a experiência do tempo passado. Ela possui um conceito de continuidade situando o passado no presente gerando expectativa para o futuro. A narrativa estabelece identidade entre seus autores e receptores através da continuidade no tempo, por isso é possível, através das narrativas históricas sobre o processo de chegada de culturas de origem africanas no Brasil há séculos atrás, estabelecer uma identidade com o leitor da atualidade.

O terceiro texto do primeiro capítulo se intitula *Resistência* inicia com a afirmação: "Nenhum grupo humano jamais aceitou ser escravizado. Onde houve escravidão houve resistência." (BOULOS, 8º ano, 2009, p.19). Cita as fugas, a capoeira, a desobediência, a quebra de ferramentas, incêndios nas plantações, suicídios e agressões aos feitores e senhores como formas de resistência à escravidão. Interessante notar que apenas são citadas essas formas de resistência sem maiores descrições ou comentários.

Entende-se que a formação educacional atual prevê que o processo de aprendizagem forneça meios de desenvolver um processo reflexivo nos discentes.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [..] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;[..] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (PCN História, 1998, p.6 e 7)

Para que a formação educacional atinja esses objetivos é necessário que os alunos tenham informações que construam conhecimento nesse âmbito. Tratar das formas de resistência à escravidão na sua amplitude nos livros didáticos é muito mais do que ser informativo, é levar a sensibilização de um processo histórico que subjugou toda uma raça.

Processo que ecoa até a atualidade e que ainda precisa ser colocado como forma de lei, para que seja de fato representado na sociedade.

A carência de informações, como por exemplo, sobre o *banzo* limita a interpretação histórica que os estudantes podem construir chegando mais próximos do sofrimento e martírio que o processo de escravidão pode trazer a um ser humano, iniciando sua dor na retirada do indivíduo de sua própria terra.

> No porto de Ajudá, na atual República de Benim, um monumento lembra, nos dias de hoje, a árvore do esquecimento. Esta funcionava como leniente para a dor da partida. À sua volta, os escravos caminhavam em círculos antes de embarcar. O objetivo esquecer sua identidade antes do cativeiro. Circulava-se três vezes em torno da árvore da volta, para que a alma do cativo voltasse à terra dos antepassados. (PRIORE, VENANCIO. 2004, p.43)

Esse tipo de relato contribui para humanizar o termo escravo, que apenas como palavra em um texto que é dito como mercadoria, não traduz muitas vezes para a contemporaneidade a dimensão humana que estava envolvida na escravidão.

A falta de destaque nas formas de resistência à escravidão de afrodescendentes, também reforça o antigo estereótipo de que os africanos seriam mais suscetíveis à escravidão do que os povos indígenas, como se existisse algum povo que fosse suscetível à escravidão. A ausência de representações de resistência à escravidão de afrodescendentes e a forte representação dos afrodescendentes assimilando a escravidão, reforça estigmas sociais de conteúdo racista.

Na coleção *História, Sociedade e Cidadania,* foi feita a colocação de que não existem povos suscetíveis à escravidão. Contudo, a coleção apresenta que a troca da escravidão indígena pela africana se deu fortemente por motivação econômica, e também por maiores dificuldades em dominar os indígenas, uma vez que estes conseguiam fugir de maneira mais fácil por serem nativos. Argumento amplamente questionado com a própria experiência de fugas e organização que resultaram nos quilombos.

O quarto e último texto do primeiro capítulo se intitula *Os quilombos* que inicia com a imagem do mapa do Brasil localizando diversos quilombos. Tem como subitem o texto *O Quilombo dos Palmares*, trazendo uma abordagem que explica a formação do Quilombo dos Palmares. Em outro subitem denominado *A guerra,* há uma descrição sobre os anos de guerra contra a resistência palmarina.

A abordagem da guerra do Quilombo dos Palmares é uma representação de uma das mais emblemáticas formas de resistência à escravidão afro-brasileira, que embora derrotados,

representou um ato de violência legitimado pelo Estado de direito no século XVII que humilhou e execrou a comunidade quilombola de tal forma que representa uma ferida simbólica na memória coletiva até os dias atuais.

Ainda no texto *A guerra*, Zumbi é mencionado como um jovem guerreiro que exerceu uma liderança no Quilombo dos Palmares, que ao final da guerra, quando Palmares foi incendiado, Zumbi conseguiu escapar ferido, ficando foragido por meses até ser entregue por um homem de sua confiança e morto no dia 20 de novembro de 1695.

É possível notar através de diversas narrativas sobre Zumbi dos Palmares que, não apenas na interpretação de si, mas também na interpretação do outro a narrativa histórica sobre a biografia de grandes homens encontra vários elementos da ficção histórica para ressaltar a imagem de herói, de um homem que representava todo um povo oprimido que encontrou uma forma de liberdade aos custos de uma forte forma de resistência à escravidão, como foram os quilombos. Essa representação do herói se deu tão fortemente nas narrativas de ficção histórica que conforme mencionado no próprio texto do livro didático foi nomeado o dia da morte do Zumbi como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Finalizando o capítulo há um texto sobre as comunidades quilombolas remanescentes na atualidade, trazendo o artigo 68 da Constituição que reconhece a propriedade definitiva das terras ocupadas por quilombolas. Como Michael Pollak (1989, p.9) nos traz “a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades” a coleção didática mostra em sua abordagem sobre os quilombolas essa preocupação de entender o movimento como uma memória coletiva na história nacional, “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis”. O texto também trata sobre a luta dos atuais habitantes das comunidades quilombolas para provarem suas descendências de escravizados, como Pollak cita, legitimando uma memória coletiva que proporciona o sentimento de pertencimento desses moradores nas áreas remanescentes dos quilombos.

Ao final do capítulo, nas *Atividades,* há sete questões de interpretação dos textos apresentados no capítulo. No item *Atividades de aprofundamento,* há a proposta de uma transcrição do 5º artigo da Constituição que se refere à discriminação racial e solicita a explicação dos termos “inafiançável” e “imprescritível”, e a proposta de dividir os alunos em três grupos em que um deveria defender e outro criticar o projeto de cotas nas universidades e

um terceiro para julgar os argumentos apresentados. No item *O texto como fonte* é apresentado um trecho de uma notícia sobre a condenação de um fazendeiro por trabalho escravo em 2008, seguido de três questões de interpretação do texto.

Importante notar nas atividades propostas um esforço para que haja uma compreensão histórica da atualidade no que tange as questões raciais, a legislação vigente sobre crimes raciais e crimes de trabalho escravo, como fruto de uma cultura brasileira que vem sendo desenvolvida ao longo do tempo na tentativa de combater, pelo menos em parte, os problemas históricos que a escravidão deixou marcando o passado do país.

Ainda no volume do 8º ano da coleção há o décimo segundo capítulo *A emancipação política do Brasil*, que tem como subcapítulo *A Conjuração Baiana.* No pequeno texto que trata do assunto, não é descrito em momento algum que na Conjuração Baiana os rebeldes defendiam o fim da escravidão, inclusive há uma ausência no texto sobre a real participação dos afro-brasileiros na Conjuração Baiana, descrevendo como líderes apenas os intelectuais brancos e citando a efetiva participação dos afro-brasileiros apenas no ultimo parágrafo, quando cita que quatro rebeldes foram executados e todos eram de origem africana.

No décimo terceiro capítulo do volume do 8º ano, denominado *Regências: a unidade ameaçada* é abordado de forma mais específica a Revolta dos Malês, citando datas, especificando o porquê do nome malê e trazendo diversas informações sobre o islamismo e a motivação da revolta. Contudo, não traz seu desfecho de forma clara dizendo apenas que os Malês foram vencidos e expulsos da Bahia, não relatando sobre os cerca de 70 mortos e 200 deportados para África. Devido a essa lacuna, há uma forte desvalorização de um dos mais importantes e amplos movimentos de resistência à escravidão que ocorreu no Brasil, até porque a bibliografia historiográfica sobre a Revolta dos Malês, fora das coleções didáticas não é vasta, sendo a obra de João José Reis a maior referência no assunto, é muito provável que a maioria dos estudantes não venha ter mais acesso a esse assunto fora da escola. No item *Atividades* há dois exercícios sobre a revolta, em que um deles é apenas informativo, solicitando que o aluno pinte no mapa a região no Brasil em que houve a revolta, e o outro mais reflexivo na forma de questão, solicitando que se responda se a Revolta dos Malês foi uma revolta religiosa ou escrava.

No décimo quinto capítulo do volume do 8º ano da coleção, o tema é *Abolição e República*. O texto *A abolição* traz a informação de que houve mais de vinte revoltas lideradas por escravizados entre 1807 e 1835 na Bahia, contudo não cita nenhuma delas, indo direto para os movimentos abolicionistas, citando apenas que havia a participação de pessoas

de diversas etnias. Pensando com Ricoeur (1994), quando se lida com as estruturas de narrativas, há sempre alguma referência de verdade para entender, independente de ser ficção ou não. O sentido é o caráter temporal, o tempo só se torna humano através da narrativa e a narrativa torna acessível a experiência humana no tempo. Penso assim ser relevante para a humanização e a historicidade das revoltas lideradas por escravos possuírem um espaço mais amplo e significativo no aprendizado sobre o tema.

Depois o capítulo segue com as leis de combate a escravidão e a proclamação da República, pondo fim ao tema escravidão e movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira na coleção.

Para irmos mais a fundo na análise das narrativas apresentas na coleção didática, proponho pensá-la a partir do esquema de tipologia da narrativa histórica, proposto por Rüsen (2010, p.98), em que as narrativas históricas podem ser divididas em quatro tipos: a narrativa tradicional, que trata a História a partir do principio da organização da vida humana sob tradições e ressalta os processos de continuidades na História para gerar identidade; a narrativa exemplar que se valida através regras e princípios abstratos que são demonstrados através de exemplos ocorridos na História; narrativa crítica que traz a possibilidade de ruptura tanto para as tradições quanto para as regras e princípios; e por fim, a narrativa genética que após a negação das tradições apresenta caminhos para mudanças temporais do homem no mundo.

Ainda segundo Rüsen um tipo de narrativa não exclui o outro, estão intimamente ligados embora claramente distintos.

> Todos os quatro elementos são encontrados em todos os textos históricos, um implica necessariamente ao outro. Há uma progressão natural do tradicional ao exemplar e do exemplar a narrativa genética. A narrativa critica serve como catalisador necessário dessa transformação (2010, p.103)

É possível perceber que as narrativas presentes na coleção didática sobre movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira passam pelos quatro tipos de narrativas, todos visando uma perspectiva presente da sociedade. Trazendo as tradições para reforçar valores de permanência da cultura afro na sociedade, usando a narrativa exemplar mais vigorosamente para validar suas argumentações sobre a constituição da existência de resistência à escravidão sobretudo quando menciona os quilombos, a narrativa critica na óbvia necessidade de ruptura e negação dos valores do período da escravidão no Brasil e por fim a narrativa genética que desponta de forma mais tímida propondo pensar nas atividades propostas a forma como é

conduzida na atualidade as questões raciais na sociedade, seja através da legislação vigente ou das permanecias culturais e sua valorização.

Com uma análise das narrativas históricas a partir do uso das tipologias é possível pensar em novas perspectivas históricas em relação à historiografia. As perspectivas históricas são extraídas das principais ideias de mudanças temporais ganham a qualidade do desenvolvimento histórico.

2.4 Iconografia

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* está repleta de imagens, figuras e fotografias que trazem ao presente o ausente. No texto *A sociedade colonial açucareira* há a figura *Negro e negra em uma plantação*, com a referência "obra de J. Rugendas, cerca de 1835" .(BOULOS, 7º ano, 2009, p.254), em que aparece um casal afrodescendente, com o homem encostado em pé à uma árvore apoiado em uma foice e a mulher em pé a sua frente apoiada em uma pá, ambos com vestimentas simples, a mulher está descalça e homem com sandálias. Logo após a imagem há a proposta de uma atividade com o título *Dialogando*:

> Observe a imagem acima com atenção. Será que as roupas que os escravizados usavam pra trabalhar eram parecidas com essas que você vê na pintura de Rugendas? Será que eles andavam calçados? (Note que o homem usa sandálias). Será que a maioria deles tinha aparência saudável como a do casal retratado na imagem? (BOULOS, 7º ano, 2009, p.254)

E no manual do professor há a sugestão de se trabalhar a imagem a partir da perspectiva que o autor da imagem amenizou a situação da escravidão, dando um ar romantizado ressaltando a humanidade e a sensualidade dos afrodescendentes, usando como referência para está análise a obra *O olhar europeu:o negro na iconografia brasileira do século XIX*, de Boris Kossoy e Maria Luiza Tucci Carneiro de 2002.

Para Rüsen (2001) a História é uma narrativa que deve ser entendida e significada dentro de um método. A História não deve ser apenas verossímil, mas deve ter veracidade que é comprovada por fontes até que surjam novas fontes que a contradigam. A coleção trabalha com imagens de época que são fontes que geram a princípio a ideia de veracidade, mas confronta com outros elementos proporcionando uma reflexão crítica.

Na figura de Rugendas em questão há uma preocupação do autor da coleção didática em demonstrar um pouco de como deve ser o trabalho do historiador atuando criticamente

diante das fontes, questionando-as demonstrando porque a narrativa histórica não é uma ficção, através dos métodos de trabalho do historiador.

No texto *Os escravizados* aparece a imagem de uma casa de pau a pique e a referência que a casa pertence à comunidade de Laje dos Negros, na Bahia, comunidade descendente de escravos, a imagem é usada para ilustrar o trecho do texto que diz que as senzalas que geralmente eram feitas de pau a pique.

> A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão (CHARTIER,1991, p.185)

A partir desta reflexão de Chartier é possível conjecturar o perigo da força que a representação de casas de pau a pique na atualidade, semelhantes a senzalas podem reforçar preconceitos sociais que já permeiam a sociedade.

Na atividade *A imagem como fonte* há a proposta de analisar e produzir um texto sobre a imagem *Pequeno moinho de açúcar* de Jean Baptiste Debret de 1822, que mostra quatro homens afrodescendentes trabalhando na moagem de cana. No manual do professor consta o indicativo para corrigir a informação, pois se tem relatos que tal atividade era realizada na verdade quase sempre por mulheres por serem mais atenciosas e mesmo se, se ferissem, escravas eram mais baratas que escravos. Novamente é demonstrado, através da coleção didática, o oficio do historiador em atuar na busca do verossímil nas suas fontes.

No volume do 8º ano o primeiro capítulo *Africanos no Brasil* começa com as imagens de diversas personalidades afro-brasileiras, cantores, atores, políticos e intelectuais e propõe reflexões sobre o que eles tem em comum e quais são as suas contribuições para a sociedade brasileira. No item *Dominação* há duas imagens, um homem descrito como originário do porto Benguela e uma mulher descrita como originária do porto Mina, ambas imagens produzidas por Rugendas em 1835 e partes de seu acervo particular.

Posteriormente há duas fotografias para ilustrar o item *Os africanos e suas culturas*, uma com mulheres afro-brasileiras dançando tambor do crioulo no carnaval de São Luís no Maranhão, para ilustrar a cultura *jeje* e na outra fotografia há duas esculturas *IwinIgi* , representação do espírito ancestral da árvore, ilustrando parte da cultura *iorubá*.

O autor da coleção utiliza esse espaço iconográfico para fazer uma demonstração da cultura africana presente no Brasil e como parte integrante da cultura brasileira, atuando com princípios da interculturalidade de uma forma mais subjetiva, usando de imagens para

demonstrar o diálogo e convivência de diversas culturas possibilitando a troca de experiências.

Continuando no primeiro capítulo do volume do 8ºano aparece a imagem *Largo da Glória* de H. Alken e Henry Chamberlain de 1822, a aquarela de Candido Guillobel (sem título) de 1812-1816 e a gravura *Carregadores* de Jean Baptiste Debret de 1820. As três imagens retratam afro-brasileiros carregando cestos na cabeça e nos ombros. No texto *A violência* aparecem quatro imagens de instrumentos utilizados para punir os escravizados, como a palmatória, a gargalheira, correntes com algemas e a máscara de flandres que aparece numa figura sendo utilizada por uma mulher afro-brasileira com uma gargalheira também, e depois em uma fotografia com um grupo de canto e dança baiano de mulheres, a Banda Didá, que utilizam as máscara de flandres em suas apresentações na atualidade.No texto *Resistência* há a fotografia de um grupo jogando capoeira em Salvador.

Interessante atentar para essas imagens de instrumentos de punição e tortura que causam impacto no observador, possível notar nos relatos dos estudantes apresentado no terceiro capítulo desta pesquisa, segundo Ricoeur (2007, p.438) "há também o reconhecimento propriamente mnemônico, chamado também de imagem, deixado pela impressão primeira". Nas entrevistas quando se aborda a iconografia dos livros didáticos as imagens de violências sofridas pelos escravos são as marcas mais fortes de referência na memória dos estudantes.

No texto sobre quilombos há uma figura de homens afrodescendentes trabalhando, carregando balaios e cuidando de gado e mulheres afro-brasileiras fazendo trabalhos artesanais para ilustrar a organização dos quilombos. Uma fotografia de uma manifestação contra o racismo ocorrida em Brasília em 1995 em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi e uma fotografia de uma comunidade quilombola na cidade de Cavalcante em Goiás, mostrando casas de pau a pique e homens afro-brasileiros a cavalo.

A primeira imagem tem um caráter mais ilustrativo do que seriam os quilombos durante o período de escravidão no Brasil, já a segunda imagem tem uma dupla função, mostrar a força da representação do que são os quilombos no Brasil, a sua importância política na atualidade e ressaltar o simbolismo que Zumbi tem nos movimentos sociais negros na atualidade, sendo uma representação do passado com força no presente nas lutas sociais para políticas públicas que contemplem o povo quilombola, construindo um futuro.

No décimo terceiro capítulo do 8º volume, *Regência: a unidade ameaçada*, aparecem duas fotografias, uma de uma mulher baiana e outra de uma mulher nigeriana com traços físicos e vestes semelhantes, ilustrando o texto sobre a Revolta dos Malês, o que deixa um

vácuo iconográfico neste tema, pois nenhuma das imagens possuem relação direta com a revolta.

No décimo quinto capítulo do volume do 8º ano, *Abolição e República*, no texto *A resistência dos escravizados*, aparece uma figura de jovens jogando capoeira em uma praia em Salvador. Há uma escassez no trabalho iconográfico no que tange o tema movimentos de resistência à escravidão, visto que há apenas uma ilustração do tema e esta retrata a prática de capoeira na atualidade vista como esporte e pratica cultural, distante da sua representação como ferramenta de resistência à escravidão afro-brasileira.

No texto *O movimento abolicionista*, aparecem os retratos de Luís Gama ex escravo e abolicionista, o retrato de André Rebouças o primeiro afrodescendente a se formar em engenharia no Brasil. A identificação dessas duas imagens demonstra a intenção de dar rostos a luta abolicionista e a seu sucesso.

No mesmo texto há uma charge de Angelo Agostini de 1870 retratando um soldado afrodescendente com uma expressão de desespero após o fim da Guerra do Paraguai, demonstrando de forma cômica que a população afrodescendente preferiria estar atuando na guerra a voltar para a vida de escravidão. No texto *A leis e a realidade* aparece outra charge de Angelo Agostini de 1886, um escravo com os pés acorrentados deitado sobre um tronco e um homem branco puxando-o pelas correntes. Na legenda a charge é identificada como: "Charge de Angelo Agostini, de 1885, ironizando a Lei dos Sexagenários, que libertava, na verdade, os proprietários da obrigação de dar comida e moradia aos poucos escravos com mais de 60 anos." (BOULOS, 8º ano, 2009, p.262).

A charge é utilizada no livro didático com a clara intenção de ilustrar a critica à lei dos Sexagenários, assim como as diversas figuras que foram analisadas na coleção, é perceptível que o autor utiliza de imagética para estabelecer uma maior sensibilização do leitor quanto ao texto escrito.

2.5 Reflexões sobre as abordagens dos movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira na coleção *História, Sociedade e Cidadania.*

Como tratado no início deste capítulo, embora livros didáticos obedeçam a uma série de prescrições da legislação vigente, ainda assim as prescrições possibilitam infinitas formas de abordagens sobre o tema escravidão e resistência à escravidão que vão partir dos interesses e da visão ideológica do autor e de sua equipe editorial. Algo semelhante ao que Ricoeur (1994, p.429) traz, "a teoria da leitura advertiu-nos sobre isto: a estratégia de persuasão

fomentada pelo narrador visa impor ao leitor uma visão de mundo que nunca é eticamente neutra, mas de preferência induz, implícita ou explicitamente, uma nova avaliação do mundo e do próprio leitor", ou seja, pensando na coleção didática devemos estar atentos aos processos narrativos que inevitavelmente são um reflexo de intenções do autor.

Segundo Ricouer (1994) trabalhando com o processo de hermenêutica, a leitura da obra desloca o sujeito, pois ele esta afetado por suas leituras e ao produzir a sua narrativa ele vai estar se apropriando dessas leituras que ele fez anteriormente, não há como fazer uma narrativa isenta das influências de todas as pré-narrativas que o sujeito possui. Logo o autor dos livros didáticos está dentro do processo narrativo (descrito através de três mimeses descritas por Ricoeur) e que ao produzir seu texto está transpondo para o processo da escrita todas as suas pré-narrativas, formando uma nova narrativa que vai potencialmente influenciar os estudantes no ato de sua leitura gerando novas narrativas e interpretações de mundo.

Ao se analisar os movimentos de resistência à escravidão nos livros didáticos deve-se ter em mente quais os propósitos das representações historiográficas que os livros apresentam, o que se pretende atingir e qual a significância que se espera alcançar no processo de aprendizagem sobre essas representações, levando em conta a influência da representação, tendo em mente que a História não é um abarcamento da verdade é apenas uma representação (RICOEUR, 2007). E ainda há a preocupação com a demanda social, pois a sociedade cobra respostas e verdades sobre o passado que muitas vezes o historiador não pode satisfazer.

> La historia de circulación masiva ofrece relatos accesibles, narrativamente atractivos y basados en modelos explicativos simples, nítidos, generalmente monocasuales y teleológicos, que brindan ciertas seguridades y permiten trazar ese 'mapa' moral y político que gran parte da poblacion reclama[9]. (FRANCO e LEVIN, 2007, p.50)

Os livros didáticos representam uma circulação massiva da História que, como forte influenciadores da formação da consciência histórica de estudantes, são veículos de informação que precisam apresentar uma linguagem acessível e que embora não possam contemplar toda a necessidade de verdade que a demanda social pede, tem um compromisso com a moralidade política da época de sua produção.

Segundo Rüsen (2012a, p.170), o método histórico que dá cientificidade à História, contempla a heurística, a crítica, a interpretação e a exposição. Além do saber solidificado e

[9]A história de circulação massiva oferece relatos acessíveis, narrativamente atrativos e baseados em modelos explicativos simples, nítidos, geralmente monocasuais e teleológicos, que brindam certas seguranças e permitem trazer esse 'mapa' moral e político que grande parte da população reclama. Tradução livre da autora.

garantido pela ciência, os livros didáticos devem proporcionar um treinamento do espírito cientifico, a capacidade de pensar e conhecer os procedimentos metódicos da racionalidade. Para isso, além das exposições os livros devem fornecer materiais para seu processamento com os quais o convívio interpretativo com o passado humano é praticado como procedimento metódico, a capacidade crítica é treinada e as compreensões do desempenho e dos limites do conhecimento histórico são obtidos.

No caso em específico estudado nesta pesquisa esses métodos devem ser aplicados ao conhecimento sobre a História da escravidão, possibilitando aos estudantes uma reflexão crítica do presente sobre questões que envolvem o povo afro-brasileiro. Como Hebe Mattos (2003, p.127)traz "se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira". A aplicação que se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos está intimamente ligada a sua função como orientação à vida prática. O livro didático de História é uma ferramenta política do ensino História.

O intuito de refletir sobre como os livros didáticos representam os movimentos de resistência à escravidão é pensar nas diversas possibilidades de leituras do passado. Essas leituras são capazes de modificar o significado do passado diante do presente, como Ricoeur (2007, p.392), cita, "o sentido do que aconteceu não é determinado de uma vez por todas; além dos acontecimentos do passado poderem ser contados e interpretados de outra forma a carga moral vinculada à relação de dívida com o passado pode ser tornar mais pesada ou mais leve", não é possível mudar os fatos passados, mas o sentido que eles nos apresentam no presente vão depender das diversas narrativas e interpretações destas que se faz.

No caso do tema a escravidão afro-brasileira, as narrativas que o representam vão influenciar as leituras de jovens na atualidade sobre um processo identitário nacional, ainda repleto de carências de explicações e "acertos" com seu passado.

Devemos compreender que o livro didático é um suporte de uma forma pública de conhecimento histórico e nesse sentido é também um elemento da cultura histórica. Portanto como elemento da cultura histórica constitui consciência histórica, que faz parte do processo do conhecimento transmitido a partir de suas leituras e usos, sobretudo a partir do ambiente escolar.

Cerri (p.79, 2011) aponta que as pesquisas empíricas são o próximo passo necessário para aprofundar o conhecimento do que é e como funciona a consciência histórica. Passível da observação que os modos de geração de sentido histórico não parecem ser uma escala

evolutiva, na qual a passagem a um novo nível significa o abandono do uso dos modos anteriores, mas um conjunto de estratégias de sobrevivência identitária e de projetos de futuro. E é sobre esses processos de sentido histórico através de leituras do livro didático de história, pesquisados com processos de empiria através de entrevistas que vamos tratar o terceiro capítulo.

TERCEIRO CAPÍTULO
REPRESENTAÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ADOLESCENTES A PARTIR DOS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Neste capítulo busca-se aprofundar o estudo de caso sobre a elaboração do pensamento histórico dos jovens e os usos do livro didático de História, analisando alguns depoimentos coletados através de entrevistas, em que buscamos compreender como o ocorre o pensamento histórico desses jovens a respeito do tema movimentos de resistência à escravidão.

Compreendo que a consciência histórica é construída a partir de vários fatores externos ao indivíduo, somados a forma individual de percepção da História no tempo. Penso consciência histórica aqui a partir das definições de Rüsen (2009), como a racionalidade nos procedimentos de sentido no espírito humano, representando um passado com um inter-relacionamento mais explícito com o presente, dando sentido a este. E no caso dos estudantes entendendo que suas apropriações sobre o tema movimentos de resistência à escravidão são frutos não exclusivamente dos usos dos livros didáticos, mas de suas experiências acumuladas dentro e fora da escola.

Cerri (2001, p.101) considera que "a consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só pode ser coletiva", possibilitando assim a produção de uma identidade coletiva para a continuidade do grupo a qual o sujeito pertence. Entendo consciência histórica como algo inerente ao ser humano, dada a partir de sua existência em sociedade, mas que incorpora seus valores e sua cultura, seu passado individual enquanto sujeito e o seu passado coletivo como membro de uma sociedade.

Na sociedade atual há diversos veículos e suportes que contribuem significativamente para a construção de ideias sobre a História, que por sua vez contribuem para elaboração da consciência histórica, pensando o tema movimentos de resistência à escravidão nos livros didáticos apenas como um recorte do ensino de História que contribui com a formação do pensamento histórico de estudantes pertencente à ideia de consciência histórica que é muito mais abrangente. Crianças, jovens e adultos são interpelados pelo consumo de programas na televisão, filmes, horas diárias na Internet e claro, formação familiar, escolar e, em mais ou menos grau, a religiosa. Na formação escolar crianças e jovens estão sujeitos a influências dos professores, dos livros didáticos, colegas e outras leituras praticadas na escola, além de

conversas e trabalhos que vão realizar a troca de ideias e informações entre os próprios estudantes.

Os variados usos dos livros didáticos ao longo da vida escolar possibilitam que as crianças e jovens criem várias percepções sobre a História, sua existência, valores e comportamentos que somados às experiências externas vão dando contornos à consciência histórica. A prática da leitura histórica não caracteriza uma memorização de fatos, e sim uma compreensão e reflexão sobre os temas históricos, sempre influenciada pela experiência individual anterior de cada leitor e pelas experiências coletivas de noções de sociedade.

Quando se trata de livros didáticos é sempre válido salientar que o fato histórico que vai ser objeto de leitura dos estudantes é um recorte selecionado segundo interesses e escolhas do autor do livro didático, e que a interpretação do texto é um processo que passa pela subjetividade de cada indivíduo. Ou seja, mesmo o autor do livro didático tendo uma intencionalidade ao compor seu texto e seu recorte histórico, as interpretações podem ser as mais diversas.

> É preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades (CHARTIER, 1991, p.178).

Como Chartier (1991) demonstra a leitura também vai ser uma postura social do indivíduo influenciada pela comunidade no qual está inserido. No caso apresentado a seguir, a leitura do livro didático está inserida no ambiente escolar, em que foi levantado em um estudo etnográfico dos usos do livro didático, que ocorrem maciçamente em sala de aula através da leitura de seus textos de forma coletiva orientada pelo professor e na prática de exercícios e atividades propostos no livro didático.

Este capítulo pretende apresentar algumas apropriações que os adolescentes fazem de leituras de seus livros didáticos, especificamente sobre o recorte do tema escravidão e movimentos de resistência à escravidão no Brasil. A partir dos conceitos de representação e segundo Chartier (2002, p.74), em que representação é “o instrumento de um conhecimento mediato que revela um objeto ausente substituindo-o por uma ‘imagem’ capaz de trazê-lo à memória ou ‘pintá-lo’ tal com é”, no caso o livro didático sempre vai ser um portador de representações que vão ser apropriadas pelos seus leitores.

Apropriação “como sendo a articulação entre a obra e suas diferentes possibilidades de recepção, que adota como referência as múltiplas possibilidades de emprego e códigos

partilhados" (Chartier, 2002, p. 68), em que a apropriação possibilita uma "liberdade criadora que nega a possibilidade de uma imposição total de sentidos pelo polo produtor", no caso o livro didático. É importante a compreensão de que a apropriação coloca em foco o receptor, no caso os estudantes entrevistados, que não pertencem a uma zona de pseudopassividade e sim como autor de suas interpretações, "tudo é recebido à maneira do recebedor" (Chartier, 1990, p. 25).

3.1 Perfil dos adolescentes pesquisados

Para a realização desta pesquisa foi feito um acompanhamento etnográfico do uso do livro didático de História dentro da sala de aula nos meses de outubro e novembro de 2011. Foram acompanhadas duas turmas, uma sala de sexta série e uma sala de oitava série, as duas de estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental na rede municipal de educação em uma escola na região norte da cidade de Florianópolis.

Foi possível verificar que as duas turmas utilizavam o livro didático de História em todas as aulas como ferramenta escolar de apoio em que o professor utilizava os textos do livro como base para explicação, solicitava leitura de trechos e a prática de exercícios, normalmente realizados em dupla. Importante salientar aqui que a fala do professor em sala de aula vai influenciar a leitura e interpretação que os estudantes vão ter dos textos do livro didático. Mesmo a interpretação da narrativa sendo um processo subjetivo do indivíduo, esse processo não é isento das influencias externas, como a fala do professor, que pode aparecer em maior ou menor grau.

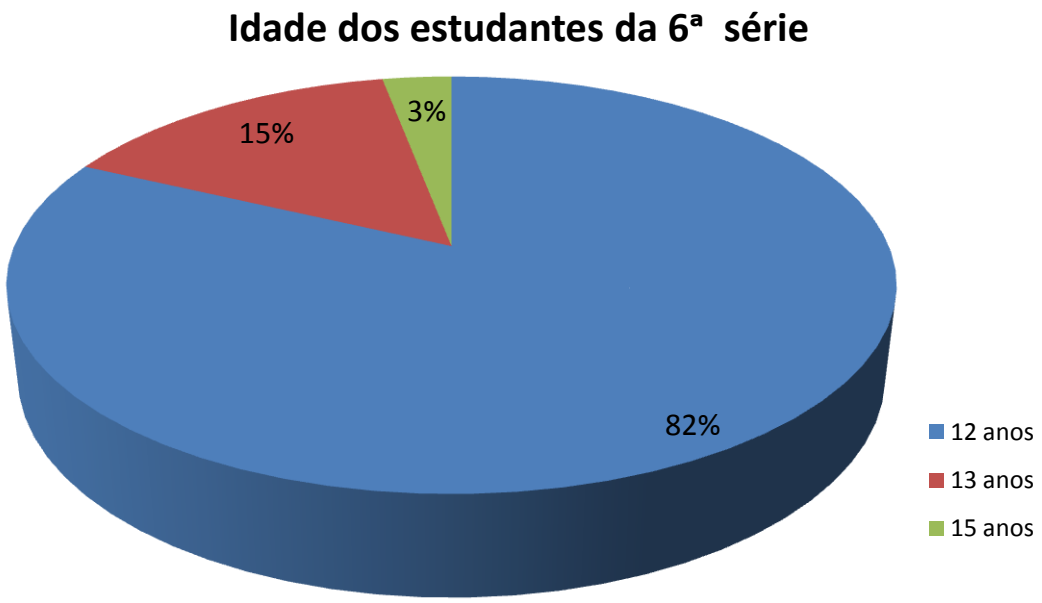
Como parte da sondagem prévia da pesquisa foi criado e aplicado um questionário (ver Anexo I) para todos os alunos das duas turmas. A partir do questionário foram convidados para entrevista cinco estudantes de cada turma com base nas respostas afirmativas para as questões:

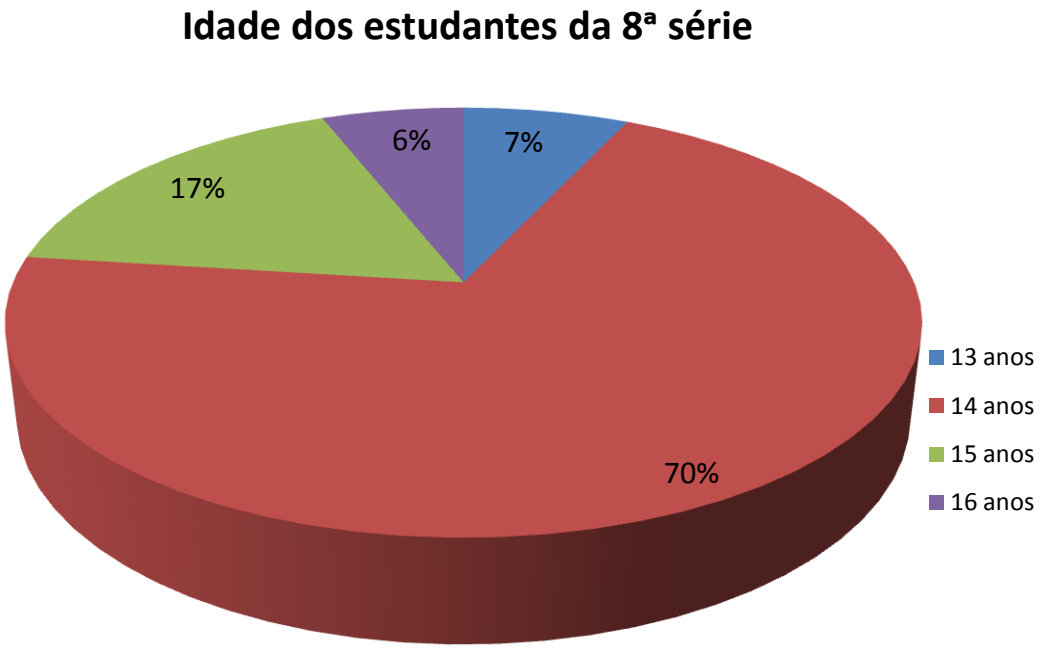
> Você já estudou em História o conteúdo sobre escravidão de afrodescendentes no Brasil?
> Você utilizou o livro didático para estudar esse tema?
> Você se lembra de alguma imagem de escravos que você viu no livro didático de História que lhe chamou a atenção?
> Como era essa imagem?

As entrevistas foram realizadas em forma de diálogo com os estudantes seguindo um roteiro semiestruturado. Pensando a fala dos estudantes a partir de suas interpretações pessoais e buscando compreender a formação dessas interpretações como parte de suas

consciências históricas, utilizando a História Oral como Portelli (1992, p.16) se refere para "representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos", entendendo esse uso metodológico como uma representação realista da sociedade.

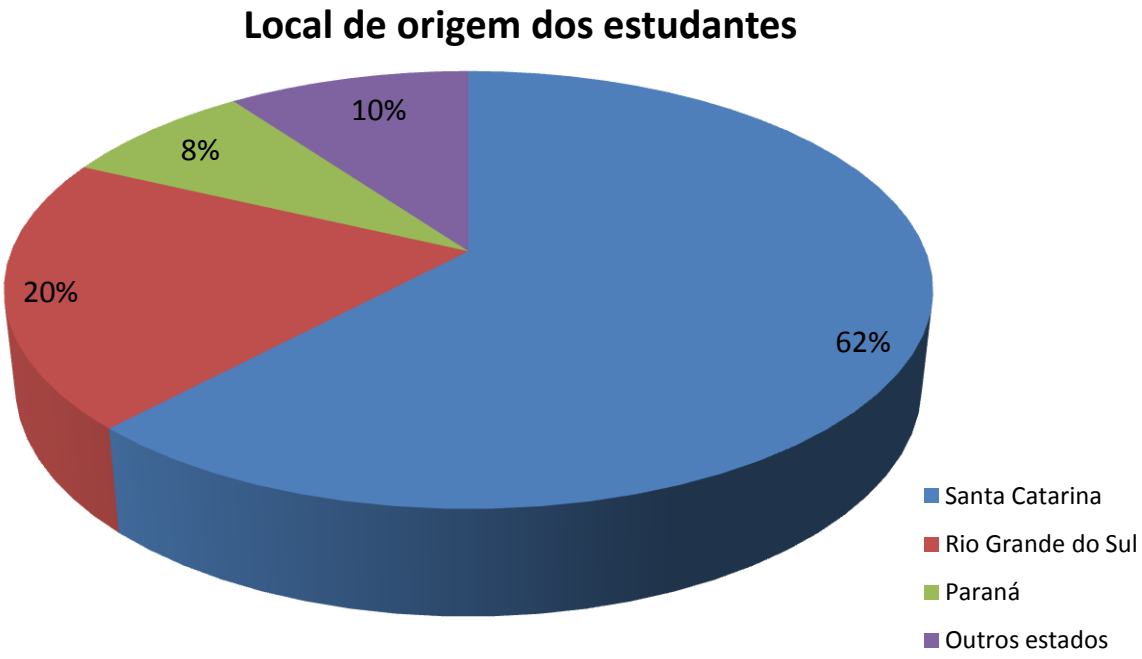
Previamente às entrevistas foram aplicados questionários em 63 estudantes, 33 estudantes cursando a sexta série e 30 estudantes cursando a oitava série. Com idades entre 12 e 16 anos, lembrando que a idade de quem cursa regularmente o Ensino Fundamental é de 12 anos para a sexta série e 14 anos para a oitava série, dado que reflete na maioria dos estudantes que responderam ao questionário. Conforme os gráficos ilustram a seguir:





Todos os estudantes da sexta série cursaram o ciclo 3 do Ensino Fundamental na mesma escola, e apenas quatro estudantes da oitava série haviam cursado os ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental em mais de uma escola.

Quanto à origem dos estudantes, a grande parte é da região Sul do país:



Foi perguntado aos estudantes se eles consideravam o livro didático de História importante para seus estudos, 92% consideraram que sim e entre as principais justificativas temos que o livro didático de História auxilia no conhecimento, que ele traz resumos dos conteúdos e é uma ferramenta para a realização de atividades e trabalhos.

No questionário foi perguntado aos adolescentes se consideravam importante estudar sobre a escravidão de afrodescendentes que ocorreu no Brasil; 84% responderam que sim e apresentaram diversas motivações as respostas que predominaram foi entorno de fato do assunto ser História e por ser um tema que gera conscientização. Os 16% que não consideraram importante estudar o tema alegaram que era devido a não se interessarem e não gostarem de ver sofrimento. Interessante conjecturar sobre o uso do termo sofrimento ao se remeter ao tema escravidão, que pode ser pensado em que situações de aprendizado em ambiente escolar ou externo à escola que foi apreendido por esses estudantes o sentido de sofrimento. Importante pensar no papel das mídias sobre esse tema, sobretudo em representações da escravidão no Brasil feitas por novelas, em que medida a mídia forma imaginários?

Pensando nos diversos fatores que podem fazer parte da construção do pensamento histórico dos adolescentes, foi perguntado no questionário se eles se lembravam de ter visto algo sobre escravidão sofrida por afro-brasileiros sem ser no ambiente escolar, podendo assinalar mais de uma opção entre: novelas, minisséries/séries, filmes, Internet, jornais/revistas/livros e se nunca viram fora do ambiente escolar.

TABELA IV

Acesso a informações sobre escravidão no Brasil externas ao ambiente escolar	
Novelas	61%
Filmes	50%
Jornais, revistas e/ou livros	43%
Internet	35%
Séries e/ou minisséries	27%
Nunca viram o tema fora da escola	8%

Tabela realizada pela autora com base nos dados recolhidos através de questionários aplicados pela mesma.

Esta questão veio reafirmar a colocação das influências externas à escola na construção de fatores do pensamento histórico. No caso relacionado à imagem do que foi a escravidão no Brasil, para além da produção da academia e da institucionalizada pelos órgãos oficiais responsáveis pela educação, há uma influência midiática fortemente presente na construção desses saberes. Segundo Lee (Ver SILVA, 2012,p.228) “seria meramente bobo e

simplista imaginar que a história na escola simplesmente substitui esta relação prática com o passado", a escola tem um papel de formação critica, mas não substitui a experiência vivida e a relação com o passado dos estudantes.

Nessa sondagem prévia, com os questionários, também houve uma preocupação quanto à representação da iconografia dos livros didáticos na formação do pensamento histórico e por isso foi perguntado se os estudantes:

> Você se lembra de alguma imagem de escravo afrodescendente que você viu no livro didático de História que lhe chamou a atenção?
> Como era essa imagem?

E 60% dos entrevistados conseguiram se lembrar de alguma imagem, que podemos separar em categorias explicitadas na tabela a seguir:

TABELA V

Imagens sobre escravos afrodescendentes que os estudantes lembram de ter visto em livros didáticos de História	
Escravos trabalhando	42%
Escravos recebendo chibatadas	19%
Navios negreiros	8%
Escravos no tronco	6%
Imagens diversas	25%

Tabela realizada pela autora com base nos dados recolhidos através de questionários aplicados pela mesma.

Nas entrevistas, foram aprofundados com os adolescentes, os significados das representações de afrodescendentes durante o processo de escravidão através das imagens.

As entrevistas foram realizadas com cinco estudantes da sexta série, três do sexo feminino que serão identificadas como M.L.C., D.C.D. e C.S e dois do sexo masculino que serão identificados como P.E.C. e G.R.A., todos possuíam doze anos de idade no momento das entrevistas, e com cinco estudantes da oitava série sendo duas do sexo feminino que aqui serão identificadas como A.A e A.V.S. e três do sexo masculino que aqui serão identificados como W.M.P., L.F e B.F todos com quatorze anos de idade no momento das entrevistas.

3.2 Entrevistas, pensando sobre o livro didático de História.

As entrevistas foram iniciadas com a apresentação dos nomes e das idades, dos entrevistados, seguidas pela seguinte questão: *O que você acha sobre o livro didático de História?* O intuito dessa questão quando foi pensada previamente era introduzir o tema com uma questão mais aberta em que pudessem responder livremente. Vejamos algumas respostas:

> Eu acho o livro didático muito interessante, que a gente aprende coisas sobre a história do... sobre a nossa história mesmo, sobre vários conteúdos que... que a gente pode usar para toda vida. (D.C.D.)
> Acho ele muito importante, ...o conteúdo dele bem interessante e a maioria do que eu sei agora vem do livro (P.E.C.)
> Ele é bom porque assim aprendemos várias coisas sobre o que aconteceram no Brasil antigamente.(W.M.P.)

Interessante pensar nestas afirmações feitas pelos estudantes com o que Chartier (1990, p.16) nos propõe sobre o discurso histórico ser escrito a partir de técnicas específicas em que o historiador deve ler os documentos, organizar suas fontes, manejar técnicas de análise, utilizar critérios de prova, porque há uma intenção diferente no fazer História, que é restabelecer uma verdade entre o relato e o que é o objeto deste relato, o historiador hoje precisa achar uma forma de atender a essa exigência de cientificidade. Pensando o livro didático como portador do resultado dessa cientificidade da História, podemos notar que todas as respostas indicaram que os estudantes consideram o livro didático de História importante, por ser considerado uma fonte de informação para as suas formações de conhecimento histórico.

Em outras respostas é possível evidenciar a noção de que o livro didático é uma ferramenta escolar para complementar o trabalho dos professores de História.

> Acho ele bom, mas acho que em certas perguntas ele não é muito complementar com o que o professor fala. (C.S.)
> Eu acho que o livro de história não é tão complexo, mas ele ensina bastante agente, pois tem algumas atividades que os professores tem que buscar nos livros e eu acho ele interessante algumas questões eu acho necessárias que tem no livro didático de História. (A.A.)
> Eu acho que ele é importante para nós porque lendo os textos, não as atividades, ajuda nós a entendermos a matéria, além do professor falando. (A.V.S.)
> Bem útil, apesar que assim ah...apesar de que as explicações dos professores complementam, bem útil as imagens, tudo, a condução assim que o livro didático tem da matéria. (M.L.C.)
> Eu acho importante porque o professor de História não consegue lembrar de tudo que ele aprendeu e é bom para ele passar para os alunos porque é uma forma de

> junta todo o conhecimento num livro e passar para o pessoal porque senão ele não vai conseguir passar tudo que tem num livro sozinho sem o livro, não dá. (L.F.)

Mesmo não considerando muito completo, ou complexo, nota-se na fala das estudantes C.S., A.A e A.V.S. que o livro didático serve de auxílio para os professores durante as aulas. Interessante notar na fala da estudante M.L.C. que ela pensa o livro didático como uma ferramenta didática principal em que os professores é que o complementam com as explicações. Já o estudante B.F. acredita que o livro didático é um auxílio de "memória" ao professor que não conseguiria lembrar de todo conteúdo que precisa ser ensinado sem o auxilio do livro didático de História.

Essa variação nas posições de papéis para o livro didático e para o professor, em que ora o papel do livro didático é o ator principal da sala de aula e o professor é apenas um auxiliar que media seus usos, ora o professor passa a ser o ator principal na construção de conhecimento e o livro apenas o seu objeto auxiliar, vai depender das interpretações subjetivas de cada estudante em relação à formação do cotidiano escolar, que segundo Rüsen (2010, p.53) é que vão moldar suas narrativas.

Seguindo com a entrevista e introduzindo diretamente sobre o assunto de resistência afrodescendente à escravidão, foi perguntado: *Você se lembra de alguma coisa que você estudou sobre resistência à escravidão de afrodescendentes?* O intuito da questão era verificar se os estudantes conseguiam se lembrar sobre conteúdos mais específicos dentro dos estudos sobre escravidão afro-brasileira, especificamente se foi construído relações de conhecimento significativas com esses estudantes sobre conhecimentos de resistência à escravidão. Vejamos algumas respostas:

> Eu estudei sobre os negros na 4ª série. Eu não me lembro muita coisa, mas eu lembro que eles eram bastante mal tratados, e que o livro não falava muito a respeito disso. (D.C.D.)
> Me lembro pouco, mas assim me lembro de ver bastante imagens e textos, mas só falando do negro apanhando nunca fugindo ou coisa assim, revidando ao que os barões de antigamente faziam. (C.S.)

As estudantes D.C.D. e C.S. não conseguiram se lembrar de nenhuma forma de resistência à escravidão, ambas só se lembraram de fatos de opressão e maus tratos que os escravos sofreram. Contudo, divergiram sobre a quantidade de conteúdos. A estudante D.C.D. alegou que o conteúdo era escasso em seus livros didáticos, já a estudante C.S. apontou abundância em informações através de textos e imagens sobre escravidão, mas nada sobre

resistência à escravidão. Outros estudantes conseguiram se lembrar de terem estudado sobre movimentos de resistência à escravidão, inclusive citaram algumas formas de resistência.

> Eu me lembro de pouca coisa, mas eu lembro deles fugirem agora não me vem o nome à memória, um lugar que eles fugiram e ficaram, eu me lembro disso. (A.A.)
> Lembro que os negros faziam fugas, e tinham o Quilombo dos Palmares, pra ajudar a libertar, pra eles não continuarem a serem escravos. (A.V.S.)

As estudantes A.A. e A.V.S. conseguiram recordar de terem visto o assunto, ficando claro que os movimentos de resistência mais marcante em seus aprendizados foram as fugas para os Quilombos. Já outros estudantes conseguiram se lembrar de movimentos de resistência à escravidão, mas assimilaram a questão imediatamente a ideia de "fracasso" nas formas de resistência à escravidão.

> Já vi eles resistindo, já vi eles resistindo, mas nunca conseguindo totalmente. [...]Com lutas... assim...(G.R.A.)
> Fugiam, fugiram para quilombos né , é... tentaram lutar assim contra, mas eu acho que não tiveram muito sucesso. (P.E.C.)

O estudante G.R.A. alegou lembrar-se de lutas, não especificando que tipo de lutas, mas remetendo que houve resistência com pouco êxito. Já o estudante P.E.C. se lembrou também das fugas e dos Quilombos, mas também remeteu a ideia de insucesso nos movimentos de resistência à escravidão empreendidos pelos afrodescendentes. Uma possível interpretação para essa leitura seria o fato da abolição da escravidão ter sido realizada pelas mãos de personagens históricos brancos e com isso entendimento de "sucesso" apenas a consolidação oficial do fim da escravidão no Brasil. Uma resposta muito comum entre os estudantes é o reconhecimento da prática da capoeira como forma de resistência à escravidão de afrodescendentes.

> Sobre alguma resistência? Assim... A capoeira... De resistência só isso mesmo. (W.M.P.)
> Capoeira, eles usavam a capoeira para lutar e para se defender dos brancos eles colocava gilete ou navalha no meio dos dedos do pé para quando eles derem um golpe machucar o branco. (L.F.)
> Capoeira. (B.F.)
> Lembro, o que tem engraçado, na minha memória era a capoeira que eles usavam a capoeira pra aprender a se defender, usavam como dança e ficavam né, treinavam com aparelhos, não sei o que, diziam que era dança, mas na verdade estavam usando pra se proteger. (M.L.C.)

Os estudantes W.M.P. e B.F. deixaram claro que se lembravam apenas da capoeira como forma de resistência à escravidão afro-brasileira, já o estudante L.F. recordou como a capoeira tratada hoje como uma expressão cultural brasileira que mistura arte-marcial, esporte, cultura popular e música era utilizada de forma violenta contra a opressão da escravidão. Já a M.L.C. se lembrou da capoeira como forma de luta que podia ser treinada de forma encoberta como se fosse uma dança. Uma provável interpretação para a capoeira ser a expressão de resistência à escravidão mais citada é o interesse que lutas marciais desperta em crianças e adolescentes e por ser presente sua prática até a atualidade.

Com foco no objeto de estudo dessa pesquisa que é a interpretação histórica que os estudantes têm dos movimentos de resistência à escravidão a partir dos usos do livro didático foi perguntado aos entrevistados se eles utilizaram o livro didático para estudarem sobre escravidão e movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira. Vejamos algumas respostas:

> Sim. A gente usou bastante textos, conteúdos que tinham de outros capítulos e também várias utilidades que tinham no livro, e o professor ajudava muito explicando a matéria. (D.C.D.)
> Usei pouco não usei muito. (C.S.)
> Sim. Textos, atividades, exercícios e trabalhos. (G.R.A.)
> Sim. Questões, textos, trabalhos, provas.[...]Tudo em cima do livro .(P.E.C.)
> As imagens assim marcantes, mas também as questões e os conteúdos. (M.L.C.)
> Sim.[...]Texto, exercícios, imagens.(W.M.P.)
> Sim. Bastante exercícios e principalmente os textos. (L.F.)
> Usei. Mais textos. (B.F.)

As respostas foram quase unânimes quanto à utilização do livro didático de História quando estudado os temas escravidão e movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira. Todos alegaram o uso de textos do livro como respaldo teórico sobre o conteúdo. Também relataram a prática de exercícios do livro didático e como as imagens foram importantes na fixação dos conteúdos.

> Eu usei o livro, o professor explicava e dava um texto pra cada grupo fazer um trabalho, então agente usou bastante o livro para estudar sobre esse tema[...] O professor passava texto no quadro e também tinham as questões do livro pra responder. (A.A.)
> Sim. Na 5ª série e na 6ª, os professores passavam bastante trabalho.[...]Mais os textos, porque as atividades o professor não mandava. Era pra gente se basear nos textos para fazer outros trabalhos. (A.V.S.)

As estudantes A.A. e A.V.S. assimilaram os usos do livro didático de História para o estudo sobre escravidão às orientações do professor que solicitaram trabalhos sobre o tema com a utilização do livro didático como fonte de referência.

3.3 Interpretações e compreensões dos temas: Movimentos de resistência à escravidão e racismo no Brasil

Parti então para uma questão de ordem mais subjetiva, que pudesse expressar a opinião dos estudantes; queria entender a construção do pensamento histórico como parte de suas consciências históricas, através do recorte a respeito dos movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira. Para isso, foi feita a seguinte questão: *Você considera que os afrodescendentes resistiram à escravidão no Brasil?*

As respostas mostram uma diversidade de pensamentos e construções reflexivas quanto à questão sobre se houve ou não uma resistência à escravidão, interessante notar a presença de conhecimento histórico sobre os movimentos de resistência à escravidão em que são citadas apenas as fugas para os quilombos especificamente, não há menções a capoeira como quando perguntado anteriormente se eles estudaram sobre isso.

> Resistiram fugindo pra Quilombos, lutando pelo que eles queriam que era , era a carta de Alforria como eles chamavam, e assim fugindo resistindo as coisas que os barões faziam. (C.S.)
> Acho que sim, mas depois do inicio da escravidão eles sempre lutavam, estavam fazendo quilombos e fugindo do pessoal (L.F)
> Fugiam, fugiram para quilombos né , é... tentaram lutar assim contra, mas eu acho que não tiveram muito sucesso (P.E.C.)
> Sim. Hã é assim, não só em livro didático, mas em outras coisas como novela e tal, dá pra ver que ele resistiu de algumas formas né, tanto com as fugas pros quilombos tudo e de modo geral essa coisa também, de modo geral. (M.L.C.)

Alguns responderam de forma negativa, acreditando não haver resistência por parte dos escravos ao processo de escravização.

> A boa parte, não toda parte porque eles moravam na fazenda né não tinha como eles lutarem, mas tinham negros que eram mais inteligentes e pensavam nisso, e também tinham abolicionistas que queriam fazer isso. (A.A.)
> Eu acho que não, porque se eles quisessem mesmo não ficar sofrendo, eles teriam se reunido de um algum jeito para não sofrer. (A.V.S.)

É possível notar nessas duas respostas o pensamento de que não houve muita resistência à escravidão, chegando a adolescente A.V.S.a dizer que não houve resistência à escravidão por parte dos afrodescendentes, outro ponto interessante evidenciado em sua resposta foi a falta de vontade dos afrodescendentes em resistir à escravidão.

Já a estudante A.A. apresentou uma resposta muito mais polêmica e um tanto quanto indigesta ao expressar falta de capacidade intelectual dos afrodescendentes para resistirem à escravidão em que apenas alguns possuíam "inteligência" para pensar sobre isso. Algo semelhante ao que cita Lee (Ver SILVA, 2012,p.218) "Tanto nas minhas turmas como em inúmeras aulas de outros (...) ficava aparente que os alunos frequentemente consideravam as pessoas do passado como um tanto burras e até moralmente fracas". Para Lee este tipo de interpretação tem origem provável na vontade dos alunos de sugerir outros caminhos em "que os agentes históricos poderiam 'facilmente' ter seguido, mas que falharam no desempenho de suas ações". Na resposta mencionada pela estudante é passível de levantar o questionamento, se de fato tal fala ocorre diante da ansiedade em expressar que era possível a História ter ocorrido de forma diferente, ou se a fala da estudante expressa uma interpretação preconceituosa permeada por estereótipos e informações deslocadas que esta jovem obteve tanto em sua vida escolar como em suas experiências externas a escola.

Respostas como essas que podem ser utilizadas como pauta para atividades dos professores de História. Utilizo uma citação de Rüsen (2009, p.175) que talvez ajude a compreender esse tipo de interpretação histórica.

> No que se refere a seu sistema de valores orientadores, o pensamento histórico etnocêntrico está baseado em um relacionamento assimétrico entre bem e mal. Como já observei, os calores positivos moldam a imagem histórica de "si mesmo" e os valores negativos a imagem dos outros.

Há uma possibilidade da narrativa da estudante ser apoiada na diferença etnocêntrica citada por Rüsen, que a adolescente não identifica a História da escravidão do Brasil como sendo parte de sua história, logo remete juízos de valores aos afrodescendentes no papel de sendo os "outros", os quais ela identifica como sendo diferentes dela e lhes agrega valores negativos. Rüsen (2009) propõe algumas soluções de trabalho para essas questões de pensamentos históricos etnocêntricos que serão retomadas ao longo do texto.

Outros estudantes demonstraram a ideia de que houve resistência à escravidão de afrodescendentes, mas que essa não teve êxito.

> Eu acho que sim, mas eu acho que os negros deveriam ter mostrado mais isso. Porque a gente tem mais ideia do negro, e como eles apanhavam, e não como eles resistiam. (D.C.D.)
> Lutaram contra, mas não conseguiram o resultado que eles queriam (G.R.A.)

A estudante D.C.D. alega ser culpa dos próprios afrodescendentes não terem demonstrado suas formas de resistência à escravidão, apontando que até houve a resistência, mas que o que chega a conhecimento popular é muito mais a opressão que eles sofreram. Já o estudante G.R.A. alega que houve uma resistência, mas que ela foi frustrada ao não conseguir resultados esperados.

Importante notar que todos estudaram o tema utilizando a mesma coleção de livros didáticos e possuindo o mesmo professor; no entanto, ocorre uma diversidade de interpretações e colocações que claramente foram sendo formadas de maneira subjetiva em cada um deles, algumas carregadas de preconceitos fundamentados em carência de informações, mas estabelecendo uma produção de sentido para esses estudantes.

Durante as entrevistas, após a questão sobre resistência afro-brasileira à escravidão, foi perguntando então se eles acreditavam que houve resistência de povos indígenas aos processos de escravidão ocorridos no Brasil, com o intuito de tentar compreender como os estudantes compreendiam as diferenças nesses processos de escravidão no Brasil.

> Os índios tentaram resistir só que não deu, eles não conseguiram resistir, muitos deles lutaram até a morte (L.F.)
> Mas lutar até a morte não é uma forma de resistência? (Entrevistadora)
> Então é uma forma de resistência lutaram até a morte. Acho que o negro resistiu mais que o índio (L.F.)
> Resistiu no sentido que aguentou mais a escravidão ou que lutou mais contra a escravidão? (Entrevistadora)
> Lutou mais contra porque os índios foram em vão, morreram. (L.F.)

No diálogo acima nota-se que o estudante L.F. reconhece que houve resistência à escravidão por parte dos povos indígenas, contudo ele caracterizou a resistência como tentativa. Fica claro em sua fala que o estudante só considera resistência à escravidão os movimentos que obtiveram êxito, e mesmo quando questionado se lutar até a morte não seria uma forma de resistência ele continuou assimilando que a morte como sinônimo de fracasso nas empreitadas de resistência à escravidão, logo chegou a conclusão que os afrodescendentes morreram menos nos combates a escravidão por isso resistiram mais que os indígenas.

Em outro diálogo estabelecido em uma das entrevistas é possível notar novamente a relação de resistência à escravidão com o êxito e a morte como um fracasso que desqualifica a resistência.

> Você acha que os índios resistiram à escravidão?(Entrevistadora)
> Não. Acho que não. Não sei... Eu acho que os índios não resistiram muito porque eles não tinham muitos meios de defesa. Os negros inventaram a capoeira pra poder se defender, mas mesmo assim foram mais escravos. (B.F.)
> Você acha que os índios não lutavam contra a escravidão? (Entrevistadora)
> Não, não muito. Alguns lutavam, mas a maioria morria daí. (B.F.)
> E você não acha que lutar até a morte não é uma forma de resistir? (Entrevistadora)
> Sim, mas não é uma ideia muito boa, né? O que adianta lutar e morrer? Não vai dar em nada. Os índios lutavam pra tentar se defender, só que daí como eles morriam, os negros tinham mais. Aí eles ficavam com mais escravos negros, e menos índios. (B.F.)
> E pensando em resistência, não no sentido de aguentar apanhar mais, mas no sentido de lutar contra? (Entrevistadora)
> Ah, daí foram os índios. Mas é porque os negros aguentaram mais, porque eles foram escravizados, eles foram torturados, apanharam até conseguir a liberdade deles.(B.F.)

Novamente nota-se a ideia que a escravidão indígena não teve resistência, pois os índios morreram lutando contra escravidão o que é uma contradição, mas para os estudantes L.F. e B.F. possui significado quando se pensa qual é a ideia de resistência que esses estudantes possuem. Fica mais claro quando B.F. faz uma comparação à escravidão afro-brasileira dizendo que ao invés de morrerem eles aguentaram a escravidão, até que um dia a liberdade chegasse. Na mesma linha de raciocínio, a estudante D.C.D. acredita que as tentativas de resistência à escravidão dos povos indígenas não tiveram êxito

> Eu acho que os índios resistiram. Mas que eles nunca se saíram bem nessa "matéria". Eu acho que tiveram mais escravos negros do que índios, porque quando o governo de Portugal chegou no Brasil, eles atacaram os indígenas, mas os indígenas não os conheciam e tentaram revidar, eles mataram muito os índios, e foram até a África buscar, pra buscar os negros, então eu acho que assim veio muita população de lá pra cá, e aí tivemos uma população maior de negros no Brasil. Eu acho que o negro, ele aceitou a imposição dos governantes para poder sobreviver, mas que ele não deixou barato. Ele tentou revidar depois, eles conseguiram algum sucesso, mas também não foram todos. Eles tiveram que baixar um pouco a guarda para poder ter mais oportunidades. (D.C.D.)

A estudante D.C.D. estabelece uma relação entre a escravidão de povos indígenas e de afrodescendentes, trazendo o português como o carrasco que assassinou os indígenas que desconheciam esse inimigo, enquanto os afrodescendentes que já conheciam esse inimigo

aceitaram a escravidão como forma de sobrevivência, que houve poucas tentativas de resistência, pois estas não obtinham grandes sucessos.

Em contraposição a esses depoimentos que desqualificam as formas de resistência à escravidão indígena, alguns estudantes entenderam que as empreitadas indígenas de combate à escravidão obtiveram mais êxito inclusive do que a dos afrodescendentes.

> Os índios lutaram mais, conheciam mais a terra ai eles podiam fugir para lugares que eles conheciam mais que os portugueses (P.E.C.)
> Resistiram. Antes de eles escravizarem os negros eles conheciam os habitantes da área aqui o Brasil, mas era mais fácil na hora de fugir para eles porque eles estavambem acostumados aqui (...)Os índios resistiram mais porque eles conheciam de modo geral as terras, os negros vinham da África, aí os índios conheciam melhor aqui e podiam resistir mais e melhor. (M.L.C.)
> Sim.[...]Eles sabiam as plantas medicinais, essas coisas, eles fugiam e sabiam onde se esconder, já os negros não. Os negros não adiantavam eles fugir que eles podiam pegar uma planta venenosa, alguma coisa assim. (W.M.P.)

O estudante P.E.C. conseguiu identificar uma forma de resistência à escravidão indígena que foram as fugas esclarecendo que havia uma facilidade por serem nativos. Argumento que estudante M.L.C. também conseguiu identificar de forma mais clara, mostrando que é algo que diferencia as formas de resistência à escravidão dos povos indígenas em relação aos afrodescendentes. O estudante W.M.P. trás novos elementos que facilitaram a resistência à escravidão de povos indígenas que são os conhecimentos medicinais das ervas, que segundo ele os afrodescendentes desconheciam e numa possível fuga em que tivessem que se alimentar do que encontrassem os afrodescendentes poderiam se envenenar.. Nota-se que para esses estudantes os povos indígenas possuíam algumas “vantagens” que possibilitavam alguma facilidade na sua resistência em relação aos afrodescendentes como seus conhecimentos sobre o território e das plantas nativas que facilitaria a sobrevivência na fuga. Mas nenhum conseguiu relacionar que as escravidões de afrodescendentes e povos indígenas ocorreram de formas diferentes com resistências diferentes, ambos fizeram comparativos em que consideram que os povos indígenas resistiram mais.

> Olha eu acho que mais ou menos, porque agente pode ver não tem tanto índio como antigamente e acho que a cultura deles ta sendo cada dia mais desvalorizada assim, agora que ta tendo mais projeto pros índios mas eu acho que assim foi um pouco desvalorizado assim como antigamente que tinham varias aldeias. Acho que sim porque eles lutaram, mas quando iam atacar as aldeias dele já tinham armas e eles, arco e flecha então eles não tinham tanto poder quanto os brancos. (A.A.)

A estudante A.A. construiu uma reflexão sobre a presença de resistência indígena à escravidão, contudo apresentou a falta de seu conhecimento em armas de fogo como o motivo de insucesso dos indígenas em relação aos brancos conquistadores. Ela também trouxe uma critica ao presente quanto à preservação das etnias indígenas preocupada com o desaparecimento de aldeias.

> Também não. Porque eu acho que eles tinham que ter mais controle próprio pra não deixarem acontecer tudo o que aconteceu (A.V.S.)

Já a estudante A.V.S. expressa uma opinião sobre o indígena semelhante a sua opinião sobre os afrodescendentes, remetendo a ausência de resistências à escravidão devido a uma falta de vontade por parte dos subjugados, nota-se que a estudante construiu uma ideia de que ser escravo poderia ser uma situação cômoda.

O que se percebe é que, mesmo o livro didático não fazendo inferências quantitativas ou qualitativas quanto aos movimentos de resistência á escravidão afro-brasileira, ou sequer apresentando comparativos entre as subjugações as quais foram submetidos os povos indígenas e os afrodescendentes, há na construção de conhecimento histórico desses adolescentes um comparativo e uma dificuldade em compreender os fatores que diferenciam os processos de escravidão dos povos indígenas e dos povos afrodescendentes ao longo da História.

Outra questão que ajuda a ilustrar a influência do livro didático na construção desses pensamentos históricos foi: *Você acha que o livro didático te influência sobre o que você pensa sobre escravidão e movimentos de resistência à escravidão negra no Brasil?* Todos os entrevistados responderam sim para esta pergunta. Vamos trabalhar aqui com as respostas que foram justificadas:

> Eu acho que muito, porque tirando o conhecimento que a gente aprende na escola com o livro didático, ninguém vem falar sobre história pra gente na rua, então os livros influenciam muito nesse aprendizado. (D.C.D.)
> Sim uma boa parte foi da minha opinião, mas quando eu li o livro isso foi me esclarecendo e eu fui formando minha opinião, eu acho que sim que me influenciou. (A.A.)
> Sim. Tudo que eu li, é o que eu penso. (A.V.S.)
> Sim, talvez não muito, mas sim. (M.L.C.)

Nestas respostas foi possível notar a ideia de relevância do papel dos livros didáticos na formação de conhecimento histórico desses adolescentes, entendendo, contudo, que o

apresentado nessas entrevistas são representações construídas pelos estudantes após apropriações não apenas dos usos dos livros didáticos, mas também cultura histórica absorvida fora do ambiente escolar.

Mas focando no livro didático é importante pensar nessa questão que demonstra como são estabelecidas de formas diferentes as relações entre os estudantes e o livro didático, em que alguns o tomam como objeto de conhecimento e formador de opinião. A estudante A.A. acredita que possui uma opinião sobre o tema e que o livro didático contribui para esclarecer melhor o tema e formar sua opinião. Difícil compreender como ocorre essa relação de que a sua opinião foi formada com base no livro didático sendo que a mesma apresentou um pensamento tão diferente do conteúdo presente em seus livros didáticos de História ao relatar uma incapacidade dos escravos afrodescendentes de resistirem à escravidão. Na mesma vertente, a estudante A.V.S. torna mais difícil essa interpretação ao colocar categoricamente que o que ela leu no livro didático é o que ela pensa e, no entanto ela desprezou tudo que leu sobre movimentos de resistência à escravidão tanto indígena como afro-brasileira. Uma hipótese a se pensar é que as estudantes possuam uma ideia de que o livro didático é portador do conhecimento e verdade, e, logo, tudo que elas sabem provem do livro, não considerando que seu conhecimento histórico é carregado de influências externas à escola e a presença do livro didático em suas vidas.

Já a adolescente M.L.C. reconhece que o livro didático não é a única fonte que influencia seus conhecimentos sobre escravidão e resistência à escravidão no Brasil.

Em todos os casos, respeitadas as suas diferenças, é notável um reconhecimento dos estudantes que o livro didático é formador de opinião e influencia na construção de seus conhecimentos históricos. Cerri (2001), ao discutir as concepções de consciência histórica de diversos autores nos chama a atenção para a discussão que Marc Ferro traz ao lembrar que a imagem que construímos de outros povos nos é dada desde a infância e as histórias que nos contam nos marcam por toda nossa existência, creio que a partir deste pressuposto podemos compreender as origens de falas desses estudantes que creditam seus conhecimentos como adquiridos pela leitura de livros didáticos de História, mas que estão carregados de conceitos, preconceitos e conhecimentos não presentes nos livros.

Outra possibilidade de interpretação sobre pensamentos históricos e parte de suas consciências históricas que podemos ter desses adolescentes sobre suas interpretações relatadas nas entrevistas são as fortes representações da escravidão e as ausências dessa mesma expressividade nos movimentos de resistência à escravidão. Quando perguntado: *Você*

se lembra de ter visto alguma imagem de escravidão ou de resistência à escravidão negra, nos seus livros didáticos? Foram apresentadas as seguintes respostas*:*

> Eu lembro de ter visto no livro didático na quarta série que um negro era chicoteado e depois enforcado .(D.C.D.)
> Sim. Negros num barco, um barco negreiro e já vi negros sendo açoitados também.(G.R.A.)
> Conversei com meus amigos que me lembrava de uma que eu não vou esquecer e não sei por que, que era de um branco dando uma chibatada num negro. (L.F.)

O que se nota é que as imagens que ficaram fixadas em suas memórias evidenciam retratos de extrema violência praticada durante o período de escravidão, talvez devido ao choque que a violência causa nos jovens. Outros também se remeteram à violência sofrida, mas também é nítida a presença de atividades de trabalho em suas memórias.

> Sim eu lembro de uma imagem de um negro trabalhando na roça com uma enxada e também eu lembro de uma negra segurando um balde, um cesto assim de frutas assim por cima da cabeça. (A.A.)
> Eu lembro dos negros na colheita e gente batendo neles e lembro também das armas usadas para torturar eles as coleiras para segurar eles e as armas que eles batiam. (A.V.S.)
> As imagens que vi eram eles fabricando açúcar sabe, navios negreiros também...negros apanhando também, e... figuras eram só essas. (P.E.C.)
> Duas, duas imagens vem, que uma foi de uma negra com uma bolsa de roupas na cabeça, e outro de negros dentro do navio negreiro, sabe assim jogados sem roupa. (M.L.C.)
> Dois escravos trabalhando na lavoura e dois levando chibatadas.(B.F.)

Interessante perceber que a estudante A.A. se lembrou apenas de imagens de afrodescendentes trabalhando sem remeter a nenhum tipo de violência. Já os demais se recordaram de imagens de escravos trabalhando e sofrendo violência, também aparece nas falas a imagem do navio negreiro e armas de torturas. Para todos os estudantes que se lembraram apenas de imagens de escravidão foi reforçada a pergunta se não se lembravam de nenhuma imagem de afrodescendentes resistindo à escravidão e todos disseram que não. Apenas dois estudantes dos dez entrevistados lembraram-se de imagens de resistência à escravidão.

> Sim. A do Zulu do Palmares, é... O Zumbi de Palmares quer dizer, e outros negros apanhando de chicote, e coisa e tal.(W.M.P.)
> A primeira imagem era do negro apanhando como sempre tem de vários negros, apanhando com um palmatória que é uma colher de pau que dava na mão dos negro, e negros fugindo para os quilombos. (C.S.)

Também nota-se na fala deles a forte expressão de violência nas imagens lembradas, contudo conseguiram se lembrar de imagens de resistência à escravidão através de fugas e quilombos, importante notar que o estudante W.M.P. foi o único que se remeteu a Zumbi dos Palmares símbolo de resistência à escravidão mais popular no ensino de História para o Ensino Fundamental. As falas sobre a memória desses estudantes relativas à iconografia dos livros didáticos referente ao período de escravidão no Brasil é muito semelhante à apontada por Lana Siman em sua pesquisa sobre representações de crianças de 9 a 11 anos acerca dos afrodescendentes na história do Brasil, realizada em 2001 em Minas Gerais, "como se pode observar, a grande maioria das crianças relacionou o afrodescendente à escravidão e esta à violência, a qual é exercida no âmbito do trabalho" (2005,p.355). Demonstrando que mesmo com a diferença de idades e grau de estudos dos entrevistados suas memórias e imaginários são permeados por imagens de escravos sendo submetidos à violência, certamente reforçadas pelos usos cotidianos de outras mídias que trabalham o tema como em programas de televisão e internet.

Uma questão que aparece em sala de aula quando ocorrem os estudos sobre escravidão afro-brasileira, são os problemas com racismo na atualidade, que estes jovens estudantes presenciam em seus cotidianos. A partir disto foi feita seguinte questão: *Você considera que ainda há racismo no Brasil?*

> Muito. Muita gente tem preconceito, por motivos ridículos, então, há muito racismo no Brasil ainda.[...]. Racismo... Muita gente vai procurar emprego nas lojas e são julgadas pela cor da pele e não são contratadas, e por isso tem mais...(mais... esqueci a palavra...) mais brancos no mercado.(D.C.D.)
> Sim, hum... em conseguir emprego, nas ruas mesmo, as vezes um cara chega perto, já olha assim mais... não tem nada haver né. Acho que é errado.(P.E.C.)
> Bastante. Sei lá, por exemplo numa loja dificilmente você vê uma vendedora negra porque sofre racismo em tudo que é lugar.(A.V.S.)
> Sim. Trabalha, tipo assim vai uma pessoa branca arranja emprego eles vão aceitar mais pessoas brancas do que o negro pela cor da pessoa. (B.F.)

Aqui foram selecionadas as respostas que evidenciam a ligação de racismo com a distribuição de empregos na sociedade em que as estudantes D.C.D. e A.V.S. alegaram que em lojas há uma preferência clara por atendentes de cor branca em detrimento de atendentes afrodescendentes. Mas em geral as respostas dos quatros estudantes anteriores foram baseadas em observações empíricas no campo de trabalho que podem ser verificados através de relatórios do Ministério do Trabalho.

> Homens negros, mulheres brancas e mulheres negras auferem rendimentos correspondentes, respectivamente, a 54,2%, 79,8% e 48,7% dos rendimentos dos homens brancos. Tais dados revelam que os diferenciais de rendimentos no mercado de trabalho são muito maiores por raça do que por sexo. De fato, enquanto os rendimentos das mulheres equivalem a 85% do auferido pelos homens, no caso dos negros os rendimentos representam cerca de 57% dos rendimentos dos trabalhadores brancos.(Ministério do Trabalho. 2008, p.21)

O Ministério do Trabalho verificou a desigualdade racial através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), dentro do campo de trabalho, fatos que são presenciados e fazem parte da construção da consciência histórica desses jovens.

> Sim. Ahh muitas vezes assim um negro, tipo ah eu sou um negro vou pra uma festa alguma coisa assim, sempre vai chegar alguém assim... que tem aquela recriminação que não quer muito conversar com aquela pessoa quando é negro, e tipo chega um branco lá, essa outra (pessoa) que as vezes é bem mais estúpido que o negro e tu já ta falando com ele mas o negro não, com o negro tu já regride um pouco, é sempre assim não importa... não tem assim... isso é racismo pra mim (C.S.)
> Sim eu considero porque se agente ta num ônibus assim vamos supor que tem um negro como dizem azul todo mundo fica olhando pro cara, então eu acho que ainda tem bastante preconceito, já foi superado um pouco, mas ainda tem bastante preconceito ainda.(A.A.)

Nesses relatos podemos perceber que as duas jovens presenciaram o racismo em forma de segregação social, tanto em festas como no transporte público. Os demais estudantes entrevistados também citaram a existência de racismo presenciada por eles em seus cotidianos, mas de outras formas.

> Sim. Tipo, tratamentos diferenciais, tipo um branco e um negro... as vezes.(G.R.A.)
> Sim. De modo geral assim, há exemplos em programa de tv, que demonstram que isso acontece, no cotidiano também, bastante gente que tem preconceito assim demonstra, por mais que diga que não tem demonstra ter preconceito geral. (M.L.C.)
> Sim. Como xingamentos de seu neguinho essas coisas.(W.M.P.)
> Existe. Moradores de ruas, e nas favelas tem muito mais negros morando nas favelas, do que em bairros nobres como você vem em São Paulo ou no Rio de Janeiro como no morro do Alemão, o negro vive em condições precárias hoje em dia enquanto a classe média e alta vive em condições bem melhores.(L.F.)

O estudante G.R.A. identificou o racismo em formas de tratamentos diferentes entre uma pessoa afro-brasileira e uma pessoa branca, mesmo não conseguindo definir melhor essa

diferença de tratamento, que pode ser complementada com a fala do estudante W.M.P que alega ter presenciado xingamentos e o uso da expressão “neguinho” de forma depreciativa em relação à questão racial. Interessante notar que o estudante L.F. assimilou racismo na questão da distribuição de renda do Brasil alegando que as classes menos favorecidas, sobretudo moradoras de favelas são pessoas predominantemente afro-brasileiras.

Partindo desta evidência da presença do racismo no cotidiano dos adolescentes, resolvi convidá-los a fazer a seguinte reflexão: *Você acha que a forma como aprendemos sobre a escravidão negra influencia o racismo no Brasil?* Que vou dividir para explanação entre respostas negativas e positivas para essa questão.

> Não.(M.L.C.)
> Não... eu acho que depende de cada pessoa, depende de cada pessoa como vai interpretar eu interpretei de um jeito, como outra pessoa vai interpretar de outro que já vai pensar mal, vai pensar ah você é escravo, foi torturado um monte de coisas assim, depende de cada pessoa que vai interpretar do seu jeito e o livro didático não pode trazer de um jeito. É um livro pra cada um e cada um vai interpretar do seu jeito então eu acho que assim o livro didático ta bom porque como tem que explicar para todos os alunos eles explicam de um jeito que eu acho que eu consigo entender e que a maioria dos alunos conseguem entender assim tem uns que não tem capacidade de entender e acho que é isso que é bem bom (A.A.)
> Só um pouco, mas não tanto, tipo agente tem a nossa própria opinião.(A.V.S.)

Dos dez adolescentes entrevistados apenas três responderam a questão de forma negativa, sendo que a estudante A.A. que melhor justificou sua resposta, alegando que os livros são os mesmo para todos, e vai depender da interpretação e da subjetividade individual a leitura desses conteúdos estabelecerem uma relação preconceituosa ou não. E que os estudantes que vão estabelecer uma relação preconceituosa será devido a uma “incapacidade” de compreender o conteúdo do livro didático, capacidade esta que a estudante julga ter, interessante notar que esta estudante apresentou uma fala por diversas vezes carregada de preconceitos na entrevista como quando citou que apenas os negros “inteligentes” pensaram em resistência à escravidão e quando usou o termo “azul” para dizer que é assim que se diz para se referirem aos afrodescendentes com a tez mais escura que são segregados no contexto social do cotidiano.

A estudante A.V.S. também acredita que as interpretações históricas sobre escravidão estarem relacionadas à geração de preconceitos raciais serem meramente uma questão de opinião.

Já a maioria dos estudantes entrevistados (sete estudantes) acredita que sim, que a forma como é ensinado o tema escravidão afro-brasileira, influencia a existência de racismo no Brasil.

> Eu acho que sim. Os livros didáticos deveriam ter outro método de mostrar os escravos, mais... eles deviam retratar o escravo mais com vitórias do que derrotas (D.C.D.)
> Um pouco. Tipo como ela falou só apanhando não tem muita imagens sobre as vitórias que eles tiveram (C.S.)
> Sim, porque a maioria de imagens que tem do negro no livro é sendo escravizado não sobre ele com liberdade (B.F.)
> Acho que sim porque não tem muitas informações positivas do negro né, nos livros (P.E.C.)

Nesses relatos fica configurado que os estudantes relacionaram a ausência de relatos e imagens de resistência á escravidão de afrodescendentes como fator que gera racismo na construção de conhecimentos históricos e acreditam que a presença de imagens positivas, como vitórias nos atos de resistência e de afrodescendentes livres contribuiria para a construção de uma consciência histórica coletiva com menos riscos de gerar preconceitos sobre estereótipos sobre a escravidão de afrodescendentes no Brasil.

> Influencia um pouco porque se não fosse isso não teria um xingando o outro de escravo.(W.M.P.)
> Depende de cada um, como for pensar a respeito disso.[...] Também porque se ninguém soubesse que o negro tivesse sido escravo ninguém lembrasse talvez não tivesse racismo, mas dai não saberíamos o que aconteceu realmente, algumas pessoas que se esforçaram para pensar sobre isso, souberem o que aconteceu com o negro antes saberia que isso hoje é uma injustiça (L.F.)

Já o estudante W.M.P. diz que existe uma influência porque é usado o termo escravo para depreciar os afrodescendentes na atualidade. Já L.F. construiu uma reflexão que os preconceitos vão ser gerados também a partir de leituras subjetivas, e ele faz uma relação que existe um paradoxo entre estudar a escravidão e isto poder gerar preconceitos raciais e não estudar e haver a carência de conhecimentos de fatos históricos tão importantes, chegando à conclusão de que quem reflete realmente sobre os fatos da escravidão afro-brasileira chegará à conclusão de que o que houve foi uma injustiça.

A partir dessas evidências chamei os estudantes entrevistados então para refletirem sobre a contribuição do livro didático de História nesse contexto, com a questão: *Você acha que o livro didático de História contribui de alguma forma para o combate ao racismo?*Nesta

questão os estudantes apresentaram opiniões divergentes em que quatro afirmaram que o livro didático contribui com conhecimentos que combatem o racismo.

> É poucos né... mas você acha.(P.E.C.)
> Sim.(W.M.P.)
> Até onde eu sei ele não estimula o racismo, mas de uma forma geral meio ele te diz que os negros são iguais a todo mundo, demonstra que a escravidão não fazia sentido, que os homens brancos faziam tal coisa e tal coisa para os negros que não fazia sentido, mas não demonstra assim não tenha preconceito.(M.L.C.)
> Sim eu acho que um pouco, pois o livro didático explica bem de uma forma que agente entenda o que seja uma escravidão é que tem alunos de oitava série que não sabem nada. E eu acho que sim, que ele demonstra bastante coisa que as vezes agente reclama mas é agente que não ta sabendo interpretar direito.(A.A.)

Os estudantes P.E.C. e M.L.C. embora afirmem que há uma contribuição dos livros didáticos de História para o combate ao racismo ela é escassa, inclusive a estudante M.L.C. diz que o livro não demonstra de uma forma mais direta o assunto sobre questões raciais. Já a estudante A.A. alega que o livro didático de História contribui para o combate ao racismo e que o problema está nas interpretações que as pessoas dão ao seu conteúdo.

> Eu acho que não. (D.C.D.)
> Não acho muito não .(C.S.)
> O nosso livro não tem muita ajuda contra o racismo.(G.R.A.)
> Depende do que ta escrito muitas vezes só fala coisas que vai enchendo sua cabeça de mais coisas para você ser negativo a isso e as vezes não as vezes tu pensa e não quer que os outros sofram isso. (A.V.S.)
> Também é mais ou menos os dois depende de cada pessoa. (L.F.)
> Não. Aprofunda o racismo. (B.F.)

Em relação aos alunos que deram uma resposta negativa a questão, vale destacar a fala da estudante A.V.S. que considera que a forma como é passado, o conteúdo sobre escravidão no Brasil é carregado de pessimismo que gera um mal estar. Já o estudante L.F. acredita que o livro didático contribui para isso tipo de pensamento, mas que também está ligado às interpretações que cada pessoa vai ter com sua leitura. Já o estudante B.F. é categórico ao dizer que o livro didático aprofunda o racismo.

Visto que todos concordaram que o livro didático de História é uma forte influência na construção de seus conhecimentos históricos, fiz uma questão para pensar sobre o que poderia ser mudado nos livros relacionado ao tema escravidão e movimentos de resistência à escravidão, através da seguinte questão: *Você acha que o livro didático poderia conter*

informações sobre o período da escravidão negra no Brasil que contribuísse para combater o racismo?

> Eu acho que eles deviam colocar os negros se impondo, tentando fazer acordos, lutando pelo aquilo que eles acham, e não só apanhando, morrendo muitas vezes na mão dos governantes. (D.C.D.)
> Sim contribuiria muito. (W.M.P.)
> Sim. Não só imagens de negro trabalhando, apanhando, mas também a liberdade dos negros né, os negros tendo também um pouco de espaço pra viver assim...(P.E.C.)
> Sim falando que os negros trabalhavam que eles tentaram acabar com o racismo tentaram conquistar sua liberdade e ter mais imagem de negros livres não apanhando e presos. (B.F.)

Os adolescentes entrevistados demonstraram conhecimento sobre as escolhas que os autores e editores dos livros didáticos fazem e concordaram que as abordagens poderiam ser diferentes, passando uma imagem mais positiva do afrodescendente através de uma abordagem mais ampla dos movimentos de resistência à escravidão. Algo que talvez contribuísse na atualidade para a quebra de preconceitos nos processos de construção da consciência histórica desses adolescentes no que se refere a conhecimento histórico sobre escravidão no Brasil, altamente influenciada pelos manuais didáticos e a cultura escolar geral.

> Acho que poderia ser assim um pouco melhor, mostrar as vitórias mais às vezes. (C.S.)
> O nosso livro não tem muita ajuda contra o racismo. Ele poderia ter imagens de negros sendo libertados, e conteúdos de negros, com como poderíamos teruma atitude melhor com eles. (G.R.A.)
> Acho que sim algum texto especial que traz o tema mesmo que fosse no cantinho que fale sobre o racismo porque é um problema social hoje em dia. (M.L.C)

Além de reivindicarem que os livros deveriam conter mais vitórias que os afrodescendentes tiveram durante o período de escravidão ao tentar combatê-la, a estudante M.L.C. citou que poderia haver um texto especial que abordasse questões raciais tratando o racismo como um problema social da atualidade.

Um ponto interessante que se apresentou nas entrevistas foi a consciência de que os livros didáticos são um recorte de informações sobre fatos históricos selecionados de acordo com os autores, existindo a possibilidade de serem diferentes. Refletindo sobre as respostas dadas pelos estudantes a esta ultima questão apresentada é possível compreender essa relação de tensão social presente na vida desses jovens, a partir da citação de Rüsen (2010, p.57), sobre como a consciência histórica opera sobre a moral e a ética dos indivíduos.

> A história é um nexo significativo entre o passado, o presente e o futuro. A consciência histórica mistura "ser" e "dever" em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética moral.

Nestas entrevistas como citado no começo do capítulo foi trabalhado com as interpretações subjetivas de cada adolescente entrevistado, sobre suas leituras de movimentos de resistência à escravidão a partir dos usos de seus livros didáticos de História. A partir dessas interpretações dos adolescentes é possível pensar o quanto há de influência nas suas construções e interpretações históricas dos conteúdos e ausências de conteúdos nos livros didáticos assim como os seus imaginários e referências externas que contribuem para essas compreensões.

> A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração "competência narrativa". Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida pratica presente por meio da recordação da realidade passada. (Rüsen, 2010,p.59)

A partir das entrevistas foi possível compreender que a consciência histórica desses estudantes, a partir do recorte do tema selecionado, expressa em forma de narrativa traz mais do que suas memórias, traz todo aprendizado que ganhou significância nas trajetórias de vida de cada um desses jovens. Que permite que eles tenham uma compreensão e se situem como indivíduos no presente e abre um olhar subjetivo para campo de expectativas sobre o futuro de cada um deles.

3.4Etnocentrismo e Intercultura no ambiente escolar

No Censo Escolar de 2011 foi verificado que entre os estudantes que auto declararam sua cor nas escolas municipais de Florianópolis 83% se declaram brancos, 16% se declararam pretos ou pardos, 0,8% se declararam indígenas e 0,2% se declararam amarelos. Fazendo um recorte mais aproximado do estudo de caso aqui apresentado, temos que na escola municipal Osmar Cunha localizada no bairro de Canasvieiras na região norte da cidade de Florianópolis, das turmas que cursaram a sexta série em 2011 que declaram sua cor estavam divididas em: 72% de brancos, 25% de pretos ou pardos , 3% de amarelos e 0% de

indígenas. Já nas turmas que cursaram a oitava série no mesmo ano, entre o declarantes estavam 89% de brancos e 11% de indígenas.

Apontei esses dados do Censo Escolar 2011, para podermos ter uma ideia do perfil dos estudantes que participaram dessa pesquisa quanto à questão de sua cor e da convivência com a diversidade. O que mais chama atenção é que durante as entrevistas as falas carregadas de preconceitos e estereótipos foram apresentadas por estudantes da oitava série, turma qual nenhum estudante se declarou da cor preta ou parda. É essa questão da minoria que nos traz algumas reflexões que foram construídas ao longo dessa pesquisa. Que é a forte presença do etnocentrismo.

Antes é necessário fazer algumas considerações, do porquê da opção de trabalhar com o conceito de etnocentrismo. Compreendo que etnia são grupos de pessoas que possuem uma dada cultura, estrutura social e identidade em comum. E o etnocentrismo é a atitude característica de reconhecimento e legitimação de normas e valores vigentes na sua cultura ou sociedade, julgando as realizações culturais de outros povos a partir dos seus próprios padrões culturais, declarando os seus valores de sociedade como valores universais que devem ser seguidos por todas as outras culturas por serem valores "superiores", como Rüsen (2012b, p.284) cita: "resumindo, etnocentrismo significa inscrever valores positivos na imagem histórica de si mesmo e valores negativos e menos positivos na imagem dos outros".O racismo é a expressão de preconceitos em relação a indivíduos de outras raças, baseada na crença de uma superioridade de uma raça sobre as outras. Levando em conta que o termo raça ainda é utilizado para designação cultural visto que biológica já foi superado a mais de meio século, atuo nesse trabalho com o conceito de que o racismo é uma forma de etnocentrismo. Pois nasce com o choque de culturas diferentes e tem como sua principal característica a tentativa de impor uma cultura sobre outras através da crença de uma superioridade e a negação da possibilidade da convivência com a diversidade de culturas.

As principais evidências sobre o etnocentrismo levantadas nessa pesquisa se encontram na subjetividade das falas dos estudantes que se referem aos afro-brasileiros sempre como o "outro", não ocorre uma identificação da cultura predominantemente branca dos entrevistados em relação ao tema afro-brasileiro, o reconhecimento do diferente não seria um problema desde que não houvesse os elementos etnocêntricos que caracterizam a alteridade sendo mais do que diferente, sendo inferior. Baseando-se que apenas a sua cultura é legitima em contrapartida desvalorizando todas as culturas que se apresentaram diferentes.

O etnocentrismo no Brasil é histórico, trazendo elementos coloniais até a atualidade, em que há uma forte identificação com o colonizador na cultura brasileira, em que

o conhecimento da cultura europeia e a descendência de europeus é sempre valorizada como algo positivo, em detrimento ainda da imagem que dos nativos indígenas e dos afrodescendentes, apresentados ainda como os selvagens. Como professora de História foi comum em minha carreira sempre encontrar barreiras para trabalhar a cultura afro-brasileira, sobretudo quando se aborda as religiões de origens africanas. Não pretendo me aprofundar neste tema, mas há uma forte negação por parte dos estudantes em se abordar culturas religiosas que não sejam cristãs.

Nas falas apresentadas dos estudantes nessa pesquisa podemos identificar o etnocentrismo primeiramente na posição de que os estudantes se colocam se referindo a eles como diferente, *como poderíamos ter uma atitude melhor com eles* (G.R.A.), nessa fala é possível identificar o reconhecimento do diferente e de que a forma como o diferente vem sendo tratado não é a melhor. Sobretudo quando foi abordado o tema racismo no Brasil nas entrevistas foi possível levantar evidencias da interpretação dos estudantes que a cultura escolar pode resolver em parte o problema do etnocentrismo, como por exemplo, quando perguntado a um estudante da oitava série se considerava que os livros didáticos influenciavam no racismo e ele responde :*Influencia um pouco porque se não fosse isso não teria um xingando o outro de escravo* (W.M.P.) Iinteressante notar que a influência da cultura escolar no racismo para esse estudante é negativa, o conhecimento histórico pode ser interpretado como negativo, semelhante a outra fala *se ninguém soubesse que o negro tivesse sido escravo ninguém lembrasse talvez não tivesse racismo* (L.F.), o conhecimento nesses casos é visto como o causador do racismo não como ferramenta de superação.

Essas entrevistas podem ser utilizadas como evidências empíricas de que a cultura escolar por mais que hoje seja permeada por leis e políticas públicas que visam o combate a esses preconceitos e ao etnocentrismo de uma cultura branca e europeia como diferente e melhor, na prática ainda não alcançou os resultados almejados. Sobretudo quando notamos que os próprios estudantes evidenciam, mesmo que subjetivamente o etnocentrismo a partir da cultura escolar, como na fala *não tem muitas informações positivas do negro né, nos livros*(P.E.C.). Demonstrando assim que não basta abordar a História da África e cultura afro-brasileira nas escolas, se essa História e essa cultura ainda forem vistas como diferente e inferiores, ainda falta a superação do etnocentrismo.

Coloca-se então a questão, quais são as alternativas para se atuar no combate ao etnocentrismo?

> Um dos campos mais importantes para a aplicação de um modo de pensamento histórico não-etnocêntrico nos estudos históricos é a comparação intercultural. Aqui a diferença cultural é colocada em questão como um impacto lógico em cada conceito de identidade histórica.(RÜSEN, 2009, p.181)

Ao longo deste trabalho foi explicitada a necessidade de um diálogo intercultural para a formação de uma consciência histórica crítica e desprovida de preconceitos. Mas antes de nos aprofundarmos na discussão sobre interculturalidade é necessário explicar porque não optei por uma discussão mais aprofundada sobre multiculturalismo.

O multiculturalismo é um termo utilizado em diversas situações que representam a convivência simultânea de mais de uma cultura, contudo não é um conceito único, segundo Stuart Hall (2003, p. 52), "não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado." O multiculturalismo "descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há 'multiculturalismos' bastante diversos."

Assim como Hall outro autor que trabalha com as diversas significações do termo multiculturalismo é Peter Mclaren (1997), um dos percussores nessa discussão, que identificou a existência de quatro multiculturalismos: o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. Já Hall (2003) identifica seis tipos de multiculturalismos: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico.

Para Hall (2003, p. 53) o multiculturalismo conservador assimila a diferença às tradições e costumes da maioria. O liberal integra os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, "baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado", o pluralista avaliza diferenças grupais em termos culturais, o comercial pressupõe que através do reconhecimento da diversidade os problemas de diferença cultural serão resolvidos sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do centro. E, por fim, o multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Para McLaren (1997), o multiculturalismo conservador refere-se a uma postura etnocêntrica, que deslegitima culturas consideradas inferiores, privilegiando a assimilação cultural como mecanismo de integração, o humanista liberal defende a igualdade entre as pessoas, no entanto ignorando as diferenças culturais, é universalista e acredita na meritocracia, sendo assim alienante. Já o multiculturalismo liberal de esquerda às diferenças é dado um enfoque essencialista, ignorando que elas são construções históricas e culturais,

permeadas por relações de poder. O multiculturalismo apregoa que a diversidade deve ser afirmada e as representações de classe, gênero e raça representam o resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e representações.

Diante dessa ampla gama de definições de multiculturalismo, há uma carência de alternativas de uma construção de convivência de múltiplas culturas que não se sobreponham, respeitem a diversidade e dialoguem pacificamente. E a "proposta intercultural surge, principalmente, a partir do vazio deixado pelo multiculturalismo. Visa à superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação" (DAMAZIO, 2008, p.76). Neste contexto, o conceito de interculturalidade é usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, ativando "o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos" (FLEURI, 2005, p.3). Segundo Reinaldo Matias Fleuri (2003) o trabalho intercultural é uma contribuição para transcendermos o medo e a indiferença diante do diferente, contribuindo para uma leitura positiva e plural de outras culturas, sendo um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, reconhecendo a paridade de direitos.

Para Rüsen (2009), a aplicação prática do diálogo intercultural passa pelo processo da própria academia e dos historiadores reconhecerem suas identidades suas culturas, para daí poderem exercer um diálogo aberto e franco com a diversidade cultural. A interculturalidade só é possível quando as pessoas envolvidas praticam sua criticidade inclusive com suas próprias identidades culturais, se despem de preconceitos de superioridades e inferioridades entre as diferenças culturais para dai conhecer o "outro", as culturas das quais não pertence, sem precisar desconstruir sua própria identidade e cultura, mas ao mesmo tempo exercendo o respeito e a convivência harmônica com as outras culturas.

Considero, portanto que é papel da escola, na condição de instituição ativa na produção e transmissão de valores assim como de transformação, pensar nas práticas interculturais, admitindo primeiramente a multiplicidade de culturas que permeiam o ambiente escolar, e a necessidade de se dialogar interculturalmente com os estudantes como forma de atuar no processo de construção de consciência histórica dos estudantes pensando em formas de combater o etnocentrismo.

Papel mais presente ainda no Ensino de História, pois segundo Rüsen (2012b, p.290) "se o padrão da significância histórica e o critério do sentido histórico que regem o processo de narrativa do pensamento histórico estão enraizados no processo de comunicação da identidade de alguém com os quais ela se diferencia, a história perde sua lógica etnocêntrica",

este processo só é possível através do diálogo intercultural. Diálogo este que pode ser estimulado no processo de ensino e aprendizagem da História, com intermediação do professor, do livro didático e outras possíveis ferramentas do ambiente escolar. Pois como Rüsen (2012b, p.290) trata "eu não acho que as Ciências Humanas e especialmente a História podem completamente dissolver o etnocentrismo na formação da identidade(...), mas ela pode civilizar isto fazendo novas perguntas e usando novos esquemas de interpretação". E é aí que entra o papel do Ensino de História, para pensarmos como historiadores na nossa contribuição para agregarmos criticidade aos processos de educação histórica, visando colaborar talvez para algo maior como a desconstrução do etnocentrismo na formação da consciência histórica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a construção do pensamento histórico de estudantes a partir de usos dos livros didáticos de História. Para isto, foi realizado um estudo de caso com um recorte bem específico através da análise das interpretações que estudantes da sexta e oitava séries realizam sobre os movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira a partir dos usos dos livros didáticos da coleção *História, Sociedade e Cidadania*.

Importante neste recorte foi a localização do estudo de caso que ocorreu em uma escola municipal da região norte de Florianópolis. Com uma minoria de estudantes afro-brasileiros, ao ponto de nas turmas do último ano do Ensino Fundamental não haver nenhum estudante que se declarou preto ou pardo para o Censo Escolar 2011. Este é um fato relevante para se compreender os resultados desse estudo de caso, que evidenciou no ambiente escolar um isolamento étnico/ cultural a respeito dos povos afro-brasileiros.

Para compreender as construções do pensamento histórico que foram representados através de suas falas em entrevistas orais, foi traçado um percurso de contextualização histórica mais amplo. Traçando a historiografia dos manuais didáticos no Brasil, foi possível constatar que o livro didático tem sua História no Brasil traçada em paralelo com a História da República do Brasil, sendo sempre um reflexo das políticas públicas de sua época. Como a expansão do acesso a escola no período da Era Vargas, mas que em contrapartida refletiu numa imposição de uma história nacionalista de um período em que os movimentos sociais negros foram proibidos. A partir de 1985, com a consolidação do regime democrático no Brasil, as políticas públicas educacionais passaram a se preocupar com um conteúdo ético que não apresente preconceitos nos livros didáticos e, portanto passou a avaliá-los para o uso em escolas públicas. Sistema que passa por um constante processo de aprimoramento que resultou no atual *Guia do Livro Didático*, produto final de uma série de processos de avaliações realizadas por diversos profissionais que participam do PNLD, em busca da consolidação do livro didático como uma ferramenta escolar desprovida de preconceitos e estereotipização.

Essa trajetória abriu um caminho que culminou na aprovação da Lei nº 10.639 de 2003 que traz a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura dos afro-brasileiros que mais tarde, diante desse processo de aprimoramento, se modifica para a Lei nº 11.645 de 2008 que inclui o ensino da História e cultura dos povos indígenas.

Previamente às entrevistas, verificou-se por meio de estudo etnográfico, os usos em sala de aula dos livros didáticos e foi constatado um uso convencional, através de leituras em

sala de aula de seus textos seguidas de explicações do professor e a prática de atividades propostas no livro didático. Por isso a relevância de no segundo capítulo de esquadrinhar os conteúdos da coleção didática que possibilitou compreender as leituras que os estudantes realizaram. Estas leituras, somadas às experiências históricas que ocorreram em escalas individuais ao longo de suas vidas e coletivas dentro e fora da escola, resultaram na consciência histórica de cada estudante. A forma como os jovens expressaram suas ideias demonstraram similaridades de conhecimentos, mas também interpretações críticas bem específicas sobre os conteúdos apreciados nos livros didáticos de História.

Os livros didáticos de História são portadores de cultura histórica, resultado de uma historiografia produzida pela academia, mas também fora da academia de cunho mais popular, com a pretensão de ser um facilitador no processo de aprendizagem. Segundo Barom e Cerri (2012, p.1005) houve um deslocamento "paradigmático da noção de ciência em direção à vida prática", o pensamento histórico tido como comum agora é considerado como foco da consciência histórica, "com o conceito de formação e aprendizado histórico, os objetos da Didática da História se multiplicaram," e passaram a estar presente em outras áreas além da academia "meios de comunicação de massa, da arte, da tradição familiar(...), seja na inter-relação entre o conhecimento científico com a sociedade, no processo escolar, na narrativa do historiador, nos parâmetros curriculares, nas meta-análises da historiografia etc.".

Os processos de aprendizagem histórica resultam no pensamento histórico que faz parte de algo maior, a consciência histórica, que "é uma forma específica de memória histórica. A especificidade da consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal – na qual o passado esta relacionado com o presente e através do presente com o futuro" (RÜSEN, 2009, p.168). Assim a consciência histórica parte de questões do presente, se utiliza do passado para compreender o presente sempre com uma perspectiva de futuro. Por isto esta pesquisa buscou mais do que coletar memórias das aprendizagens históricas dos estudantes, se preocupou em compreender suas narrativas como representações de suas consciências históricas construídas a partir da tensão entre presente, passado e futuro.

Foi estabelecido um dialogo com os estudantes para compreender como eles pensam questões do presente sobre a aprendizagem histórica sobre os movimentos de resistência à escravidão de afrodescendentes no Brasil e de que maneira eles presenciam os reflexos dessa educação histórica no presente, sobretudo nas convivências com a diversidade de etnias.

Através da análise da coleção didática *História, Sociedade e Cidadania* foi constatada uma riqueza de materiais que abordam a História da escravidão de afro-brasileiros, embora alguns movimentos de resistência à escravidão tenham sido silenciados. Contudo devemos ter

em mente que coleções didáticas são ferramentas da cultura escolar material que devem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, logo não se deve cobrar que tais aportes teóricos consigam abranger toda a imensidão de informações e diálogos possíveis sobre o assunto visto que ele não se esgota em si.

A maior dificuldade que os livros da coleção didática apresentaram para atuar num processo educacional mais democrático, ocorreu em sua estrutura de conteúdos com um viés fortemente eurocêntrico. A coleção seguiu uma ordem de apresentação de conteúdos de forma cronológica baseada nos principais eventos da História da Europa, trazendo a História da Ásia, África e América como adjacentes a uma história maior que seria a da Europa.

Apesar de ser uma prática comum nas estruturas dos livros didáticos no Brasil há uma urgência em modificá-la visto que tal formato de aprendizagem desqualifica o discurso de inexistência de superioridades entre povos, culturas e etnias. Mesmo não a adjetivando diretamente, trata na estrutura do livro a História da Europa como uma história de maior relevância.

Ao analisar as falas dos estudantes entrevistados foi possível presenciar uma série de conhecimentos históricos que não foram obtidos dentro do ambiente escolar nem a partir da leitura do livro didático, e sim do processo de experiência histórica do cotidiano desses estudantes, que ocorre no ambiente familiar, na rua, e através da mídia de massa como a televisão e a internet.

Contudo, ao perguntar sobre o aprendizado dos estudantes a partir do uso do livro didático nota-se um reconhecimento, por parte de todos os entrevistados, que o livro didático é uma fonte de consulta para aprendizagem histórica muito valiosa. O livro inclusive - na interpretação de alguns estudantes - é o meio pelo qual obtêm todo o seu aprendizado histórico.

Mas mesmo numa relação íntima e profunda com a coleção didática utilizada por esses estudantes, os fatores externos ao livro são essenciais para as interpretações e apropriações que os estudantes fazem dos conteúdos dos livros didáticos.

Isso fica mais evidente nas falas mais preconceituosas e carregadas de estereótipos, em que é possível perceber que mesmo quando o livro didático traz conteúdos críticos e propõe a pensar na quebra desses preconceitos as interpretações dos estudantes estão carregadas de leituras de mundo externas, que influenciam diretamente na forma como os conteúdos adquiridos através dos usos do livro didático vão criar significados para os estudantes.

O que se nota, portanto, é uma sobrecarga no papel do professor, que precisa ao mesmo tempo intermediar a relação entre aluno e livro didático no que tange essa

apresentação eurocêntrica presente nos livros, no intuito de que possam refletir sobre essa tradição educacional que ainda não foi superada. Cabe a ele, ainda, lidar com os processos de formação da consciência histórica desses estudantes, compreendendo a experiência individual e subjetiva de cada estudante, auxiliando nas interpretações que estes estudantes vão realizar com a soma das experiências do vivido em seus cotidianos ao aprendizado de novos conhecimentos no ambiente escolar para então contribuir com a formação de pensamentos históricos críticos o mais desprovido de preconceitos e discriminações possível.

Para tanto foi pensado ao longo desse trabalho a necessidade de uma educação intercultural, que propõe uma nova perspectiva sobre a convivência das múltiplas culturas presentes no Brasil, de forma crítica que possibilita o exercício de pensar o outro não mais a partir de si mesmo e sim como a compreensão da existência de diferenças que podem ocasionar experiências de troca (ou não), mas que devem conhecer e reconhecer como legítimas as diversas culturas existentes.

Penso assim ser o diálogo intercultural uma alternativa viável, que pode ser empreendida no ambiente escolar de diversas formas, para o combate ao etnocentrismo ainda tão presente nos bancos escolares como evidenciado no estudo de caso aqui apresentado.

Essa pesquisa não tem a pretensão de ser um fim em si mesma, mas sim uma contribuição para a reflexão sobre Ensino de História, problematizando a consciência histórica através do recorte do pensamento histórico dos estudantes sobre movimentos de resistência à escravidão afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BAROM, Wilian Carlos C. e CERRI, Luis Fernando. “Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história”. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

BATISTA, A.A.G. “A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”. In: ROJO, R. & BATISTA, A.A.G. (orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGMANN, Klaus, “A história na reflexão didática”. In: SILVA, Marcos A. da. **História em quadro-negro:** Escola, ensino e aprendizagem. São Paulo, ANPUH/MARCO ZERO, v. 9, n 19, 1989, p. 29-42.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT,Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**, São Paulo, Contexto, 1997, p.69-90

_____. “Produção didática de história: trajetórias de pesquisas”. **Revista de história**. [online].USP. São Paulo. n.164 p. 487-516, 2011, , Disponível em:http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-83092011000100020&script =sci_arttext. Acesso em: 23 de janeiro de 2012.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania: manual do Professor – 6º Ano.** São Paulo: FTD, 2009.

____. **História, Sociedade e Cidadania:** manual do Professor – 7º Ano. São Paulo: FTD, 2009.

____. **História, Sociedade e Cidadania:** manual do Professor – 8º Ano. São Paulo: FTD, 2009.

____. **História, Sociedade e Cidadania:** manual do Professor – 9º Ano. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. **Decreto N.º 91.542** de 19 de agosto de 1985. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39:decreto-no-91542-de-190885&catid=20:legislacao&Itemid=31>. Acesso em: 15 de abril, 2012.

BRASIL. **Lei 8.460**, de 26 de dezembro de 1945.Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de abril, 2012.

BRASIL. **Lei 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2012.

BRASIL. PNLD – **Apresentação**. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668>. Acesso em: 23 de abril, 2012.

CARVALHO, José Jorge de. "O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro".**Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006 http://www.usp.br/revistausp/68/08-jose-jorge.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2012.

CERRI, Luis. Fernando. "Cartografias Temporais: metodologiasde pesquisa da consciência histórica". **Educação Real**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15076/11516. Acesso em: 20 de julho de 2012.

_____."Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática".**Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2380/1875. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

_____. "Ensino de História e concepções historiográficas". **Espaço Plural**. n. 20, p.149-154. 2009a. Disponível em:http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467/1865. Acesso em: 15 de setembro de 2012.

_____"Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História". **Revista de História Regional**, v.6, p.93 - 112, 2001. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2133/1614. Acesso em: 14 de maio de 2012.

_____."Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica". **Antíteses**, vol. 2, n. 3,pp. 131-152 jan.-jun. de 2009b.
Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1944/2191. Acesso em:12 de janeiro de 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **A História Cultural:** entre práticas e representações**.** Lisboa: DIFEL e Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A Ordem dos Livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. por Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1994.

_____. "Defesa e ilustração da noção de representação". **Fronteiras**, Dourados, MS, v.13, n. 24, p.15 -29, jul – dez 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

_____. "O mundo como representação". **Estudos avançados**. [online], vol.5, n.11, pp. 173-191. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10. pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

_____. "Texto, impressão, leituras". In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.211-238.

CHOPIN, A. **"**História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2011.

_____."Pasado y presente de los manuales escolares". In: BERRIO, J. R. **La cultura escolar de Europa:** tendencias historicas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p.107-165.

CUNHA, Maria Teresa Santos. "Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: A Série de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950/1970)". **História**, v.30, n.2, p. 81-99, ago/dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf /his/v30n2/a05v30n2.pdf>. Acesso em: 22maio 2012.

DAMAZIO, Eloise Silveira Petter. "Multiculturalismo versus Interculturalismo." **Desenvolvimento em questão**, n. 12 , p.63-86, jul./dez. 2008. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=75211183004. Acesso em 12 de dezembro de 2012

DOSSE, François. "História do Tempo Presente e Historiografia". **Tempo e Argumento**, v.4, n.1, p. 5-22 ,jan-jun 2012. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo /article/viewArticle/2175180304012012005. Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. 'Intercultura, Educação e Movimentos Sociais no Brasil"**. V Colóquio Internacional Paulo Freire 2005**. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/ textos /fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

_____. "Intercultura e educação". **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.16-35, maio-ago, 2003. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02 Acesso em : 12 de dezembro de 2012.

FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011**-Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados. Disponível em http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos. Acesso em: 01 setembro, 2012.

FRANCO, Marina; LEVIN, Florência. **Historia reciente**: perspectivas e desafios para um campo em construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História:** Livro didático e ensino no Brasil(1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.**Brasilia: Secad/Mec, 2005

_____. "A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03". In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil:** sua história. 2ª edição. São Paulo: Edusp, 2005.

HARTOG, François. "O tempo desorientado.Tempo e História. Como escrever a História da França". **Revista Anos 90**, n.7, p.7-28, julho de 1997. Disponível em : http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6183. Acesso em: 10 de abril de 2012.

INEP. **Microdados Censo Escolar** – 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar.Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª.ed. Campinas: Ed.Unicamp, 2003.

LEE, Peter. "Por que aprender História". **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 de julho de 2012.

LOZANO, Andréia Aparecida Casanova. **Os livros didáticos de história e a doutrina da segurança nacional**.2006 .Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

MATTOS, Hebe Maria. "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. P.127-136.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MEGALE, Lafayette. **FTD 100 anos, fazendo o amanhã.** São Paulo: Editora FTD, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação para Inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD 2011.Brasília, 2008. Disponível em:<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Findex.php%2Fedital-pnld-2014%2Fcategory%2F10-pnld-geral%3Fdownload%3D1053%253Aedital-pnld-2014-v2&ei=ndUGUOXQCceq6QHi0rHrCA&usg=AFQjCNF-3IUFvuA10-oGKyBMw68LebF0Mw>. Acesso em 21 de janeiro, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011 : História. Brasília, 2010.Disponível em:< http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/ 2349 - guia-pnld-2011>. Acesso em 21 de janeiro de 2012.

MINISTÉRIO DO TRABALHO**. Mercado de Trabalho, conjuntura e análise**.MTE e IPEA. 2008. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BA72BFE670D28/bmt_37.pdf>. Acesso em: 10 de junho, 2012.

MIRANDA, Sonia Regina ; LUCA, Tania Regina de. "O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD". **Revista Brasileira de História**. v.24, n.48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 de janeiro,2012.

MUNAKATA, Kazumi. "Livro didático: produção e leituras". In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ALB/ FAPESP, 2002. p. 577-594.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: BRANDÃO, André. **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro: Editora UFF, n. 5, p. 15-34. 2004.

OLIVEIRA, Itamar de Freitas. “Livro Didático de História: Definições, representações e prescrições de uso”. In: OLIVEIRA, Almir F. Batista e OLIVEIRA, Maria M. Dias. **Livros Didáticos de História:** escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN,2009, p.12-19.

PEREIRA, Camila. “103 milhões de livros didáticos”. **Veja,**edição 2104, Editora Abril, p. 118-123, março de 2009. Disponível em: http://veja.abril.com.br/180309/p_118.shtml. Acesso em: 20 de abril, 2012.

PIZA, Edith. “Adolescência e racismo: uma breve reflexão”. **An. 1Simp. Internacional do Adolescente** May. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

PIZA, Edith. “Porta de vidro: entrada para branquitude”. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

PORTELLI, Alessandro. “A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais”. **Tempo**, v.1, n.2, p.59-72, dez. 1996. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-3.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

_____. “Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral”. **Projeto História,** n.15,p. 13-33, abr. 1992. Disponível em: http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria15.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

RIBEIRO, Mirian C. M. Garrido. “Lei 10.639 e Programa Nacional do Livro Didático: limites e possibilidades de incorporação/renovação de conteúdos dos livros didáticos do ensino médio pela perspectiva do Edital de Convocação do PNLD”.In: XIV ENCONTRO NACIONAL ANPUH- RIO, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 14, Rio de Janeiro. **Anais XIV ANPUH-RJ**. Rio de Janeiro: Numem, 2010. Disponível em:<http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276720774_ARQUIVO_LeieProgramapelaperspectivadoEditaldeconvocacao.pdf>. Acesso em 23 de abril, 2012.

RICOEUR, Paul. “A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal.” Trad. Carlos João Correia. **Arquipélago**, n.7, p. 177-194, 2000. Disponível em: http://metafisica.no.sapo.pt/ricoeur.html. Acesso em: 15 de julho de 2012.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas/SP: Unicamp, 2007.

_____. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. São Paulo. Papirus Editora, 1994.

RIOUX, Jean-Pierre. “A Memória Colectiva”. In.: RIOUX, Jean-Pierre;SIRINELLI, Jean-Françoise. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.p.308-332.

ROCHA, José Geraldo da. “De preto à afrodescendente: implicações terminológicas.” **Almanaque CIFEFIL**, v. XIV, p. 899-907, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: Fundamento e Paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012a.

_____ “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”. **História da Historiografia,** n.2, p. 163-209, março 2009. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/rhh>. Acesso em 20 de maio 2012.

_____“Cultura: Universalismo, Relativismo ou o que mais?” **História & Ensino**. Londrina, v. 18, n. 2, p. 281-291, jul./dez. 2012b. Versão original em ingles. In: Does culture makes a difference? Progress and development in India and its implications for international cooperation. Conference Papers. Calcutta: Seagull Books, 2008. p. 12-19.Tradutor: Daniel Carlos Knoll. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13263/11901. Acessado em 20 de janeiro de 2013.

RÜSEN, Jörn. História viva – **Teoria da História III**: Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". **Cultura histórica**. Original em alemão: K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination.Geschichtskulturheute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26. Traduzido para espanhol por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em:http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html. Acessado em :12 de julho de 2012

_____. **Razão histórica**.Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Hélio. “Discriminação racial no Brasil”. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). **Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Rosenverck Estrela. “Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra”. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 91,

dez/ 2008. Disponível em:http://www.espacoacademico.com.br/091/91santos.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.**Brasilia: Secad/Mec, 2005, p.21-37

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Relação de livros didáticos de História - 2011.** Florianópolis, 2011.

SILVA, Cristiani Bereta da. O ensino de História – Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. **Revista Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC.Florianópolis, v.3, n.2, p.216-250, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/21751803 04022012216. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

_____ “O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história”. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, p.219-246, Jan./JuL.2007 . Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view File/440/409. Acesso em: 08 de março de 2011.

SILVA, Gizelda da Costa. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental**: Currículos, formação e pratica docente. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SIMAN, Lana Mara de Castro. “A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem.” In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p. 109-143.

_____. “Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História”. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 de maio de 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p.163-189.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAVERSO, Enzo. “História e memória. Notas sobre um debate”. In: FRANCO, Marina; LEVIN,Florência. **Historia reciente**: perspectivas e desafios para um campo em construccion. Buenos Aires: Paidós, 2007. P.67-96

VIDAL, Joseane Zimmermann; RECHIA, Karen Christine. “Proposta curricular: História.” In: Florianópolis. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 2008. p178-198

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC **PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH**	
Mestranda: Caroline Antunes M. Alamino	
Questionário para pesquisa de Mestrado	
1- Nome:	
2-Data de nascimento: **_____/_____/_____**	**3- Local de nascimento:**
4-Endereço: **Rua:_____, nº_____. Bairro:_____**	
5- Renda familiar : ☐**Menos de 1 salário mínimo.** ☐**De 1 a 2 salários mínimos** ☐**De 2 a 4 salários mínimos** ☐**Acima de 4 salários mínimos**	**6 - Quantas pessoas que moram na sua casa:** ☐**Até 3 pessoas** ☐**De 3 a 5 pessoas** ☐**De 5 a 7 pessoas** ☐**Acima de 7 pessoas**
7- Em qual escola você cursou : **1ª a 4ª série: _____** **5ª série: _____** **6ª série: _____** **7ª série: _____**	

8- Todas as escolas que você cursou eram públicas (gratuitas)?

☐SIM☐NÃO

Caso sua resposta seja não, quais séries você cursou em escolas particulares?_____

9 – Você teve livro didático de História em todas as séries?

☐SIM ☐NÃO(Em quais séries você não recebeu livro didático de História ?_____)

10 – Você já estudou em História o conteúdo sobre escravidão negra no Brasil?

☐SIM☐NÃO

11- Você se lembra em que séries?

12 – Você utilizou o livro didático para estudar esse tema?

☐SIM☐NÃO

13 – Você utiliza o livro didático de História para:

☐leitura de textos em sala de aula☐leitura de textos em casa

☐leitura de textos na realização de atividades☐fazer exercícios na sala de aula

☐fazer exercícios em casa☐fazer trabalhos solicitados pelo professor

14- Você lembra de já ter visto sobre a história da escravidão negra no Brasil em algum outro lugar que não a escola?

☐Novela **☐Filme**

☐Série/minissérie ☐Livros/revistas/jornais

☐Internet **☐Não, nunca vi fora do conteúdo escolar**

15 – Você considera a disciplina de História importante?

☐**SIM** ☐**NÃO**

Por que?_____

_____

_____

16 – Você considera importante estudar sobre a escravidão de negros que ocorreu no Brasil?

☐**SIM** ☐**NÃO**

Por que? _____

_____

_____

17- Você considera o uso do livro didático de Historia importante para seus estudos?

☐**SIM**☐**NÃO**

Por que? _____

_____

_____

_____

18- Você se lembra de alguma imagem de escravo negro que você viu no livro didático de História quelhe chamou a atenção? Como era essa imagem?

_____

_____

ANEXO II

Roteiro de entrevista semi-estruturado

1- Comece dizendo seu nome e sua idade;
2- O que você pensa sobre o livro didático de História?
3- Você se lembra de algum movimento de resistência á escravidão negro que você tenha estudado?
4- Você usou o livro didático de História para estudar o tema escravidão negra?
5- O que você usou? Textos, exercícios, atividades?
6- Você acha que os negros resistiram à escravidão?
7- Você acha que os índios resistiram à escravidão?
8- Você acha que o livro didático influencia o modo como você pensa sobre História?
9- Você se lembra de alguma imagem que você viu no livro didático de Historia sobre escravidão ou resistência à escravidão?
10- Você acha que os exercícios propostos pelo livro contribuem para o seu aprendizado?
11- Você já produziu algum trabalho escolar sobre escravidão negra em que você utilizasse outras fontes alem do livro didático? Quais?
12- Você considera que existe racismo no Brasil? Você pode dar um exemplo?
13- Você acha que a forma como se aprende sobre escravidão, influencia o racismo no Brasil?
14- Você acha que o livro didático de História contem conteúdos que auxiliam n o combate o racismo?
15- - E o contrario você acha que ele passa algum conceito negativo do negro que possa ocasionar racismo no Brasil?
16- Você acha que tem como o livro didático de História ser melhor, com conteúdos que auxiliasse o combate ao racismo no Brasil?