ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE À LUZ DO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE 2017

Slavery and teaching of history: an analysis proposal
based on the national textbook program of 2017

Carlo Guimarães Mont*
Karine Barbosa da Silva**

RESUMO: Este artigo busca compreender e averiguar como a temática escravista vem sendo tratada nos livros didáticos de história, correspondentes ao 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, aprovados no último Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através da metodologia da Análise de Conteúdo. São discutidos aspectos diversos acerca das políticas que cercam o material, a fim de perceber se as mudanças incitadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 tem surtido efeito para a revisão de qualquer conteúdo que possa ser tomado como racista ou preconceituoso no ambiente escolar brasileiro. Após o complexo trabalho de análise qualitativa dessas obras, constatou-se, por conseguinte, a existência de permanências significativas no que cerne à veiculação de estereótipos relacionados aos escravizados e aos afrodescendentes, o que acaba regularizando e fomentando diversas atitudes racistas que tanto ocorre na nossa sociedade.

Palavras-chave: Livro Didático, Ensino de História, Escravidão no Brasil, PNLD.

ABSTRACT: This paper approaches on how the slavery issue has been treated in textbooks of History, corresponding to the 7th and 8th year of Basic Education, approved at the last Guide of the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), through the methodology of Content Analysis. It's discussed the aspects about the policies that surround the material, in order to see if the changes encouraged by Law 10.639/03 and 11.645/08 have had any effect to review any content that may be taken as racist or biased in the school environment. After the complex work of qualitative analysis of these books, it was clear the existence of significant signals of stereotypes related to the enslaved and afro-brazilians, which ends up regulating and promoting several racist attitudes that occurs in our society.

Keywords: Textbook, Teaching of History, Slavery in Brazil, PNLD.

Introdução

A reflexão sobre o ensino de história vem tomando formas cada vez mais substanciais desde meados do século XIX, a partir do qual a disciplina passa a integrar pela primeira vez o quadro de aprendizado escolar no Brasil. No entanto, é somente na segunda metade do século XX

* Professor adjunto do Curso de História/ICH e do Mestrado Profissional em ensino de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em história pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: carlogmonti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7980-5906>.

** Mestranda em História Econômica pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: karinebarbosa06@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7254-0805>

que o assunto passa a ser pauta constante de pesquisa nas academias brasileiras, mais notadamente na década de 1980, quando historiadores voltam, com maior vigor, os olhos para o ensino escolarizado da história.

Desde a criação do Colégio Pedro II, quando a disciplina histórica ganha o espaço autônomo na instituição escolar pela primeira vez, e com a criação sincrônica do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, a consciência histórica dos alunos foi pautada em um nacionalismo que deveria ser consolidado para firmar as bases sociais que estabelecia a hierarquia do cenário político brasileiro (BITTENCOURT, 2011).

Posteriormente nos anos de 1930 e 1940, algumas tímidas mudanças curriculares começam a delinear um tracejado diferente daquele que compunha um ideário de centralização educacional. As reformas de Francisco Campos e a de Gustavo Capanema protagonizam o embate sob o qual travou-se opiniões acerca da disciplina de História do Brasil e seus conteúdos. Alterava-se o contexto, mas a identidade nacional continuava sendo um anseio que deveria ser resguardado no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns tempos depois, já sob a égide do regime militar brasileiro, a história sofre um constante processo de descaracterização, sendo aglutinada à outras ciências humanas que constituíam matérias extremamente superficiais e ideológicas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, todas coadunadas com os propósitos do Estado ditatorial. Nessa época a história era pensada como identidade nacional.

Com o processo de reabertura política a democracia se estabelece novamente e passa a ser assegurada pela constituição de 1988. Com o novo cenário social, a instituição escolar também se altera, promovendo novamente a disciplina histórica, assim como as outras ciências humanas, como autônoma dentro das escolas nacionais. A consciência histórica dos educandos, a partir de agora, começara a ser definida sob bases da cidadania, como indicado no artigo 215 da Constituição Federal do Brasil, que versa sobre a preservação do patrimônio cultural indígena e afro-brasileiro.

Observou-se, a partir de então, as mudanças pelas quais o ensino de história e, posteriormente, os materiais didáticos começaram a passar, conforme o constante reequilíbrio da conjuntura política e a pressão de grupos sociais que clamavam por uma revisão nas bases educacionais do país.

No plano das relações raciais, destacam-se as ações promovidas pelo Movimento Negro no Brasil desde a década de 1920 e, posteriormente, as promovidas pelo Movimento Negro Unificado após 1978, que com o apoio da imprensa negra e por meio de atos políticos passaram a desmistificar a democracia racial brasileira, assim como avaliar que a mestiçagem era uma armadilha ideológica alienadora que tinha cumprido um papel de diluição da identidade negra no Brasil (DOMINGUES, 2007).

Nesse contexto foi criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerado um marco para as publicações didáticas. A partir de diversas análises feitas por historiadores de universidades de todo o Brasil, posteriormente organizadas em Guias, o PNLD se tornou uma ferramenta muito eficaz para a produção editorial, capaz de reorganizar todo o conteúdo disciplinar e extinguir os estereótipos que pudessem circular nos manuais (VENERA, 2013).

Em 1996, tem vez a versão das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96), que estabelecia quais eram os fundamentos e deveres que o Estado deveria ter para com as escolas, ao mesmo passo que definia os conteúdos a serem abordados no ensino para que se alcançasse, de forma plena, a cidadania, princípio fulcral para assegurar o regime democrático no Brasil.

O Movimento Negro atuando na noosfera, na interface entre a sociedade e as esferas de

produção de saberes, por meio da transposição externa e a normatização dos saberes em uma enunciação das demandas dos grupos afrodescendentes, buscou afirmar a identidade negra por meio de um conjunto de leis atreladas ao ensino, em especial ao ensino de história (COSTA, 2007). Um conjunto de medidas e leis acabaram surgindo dessas ações no plano da cultura política e, desde a década de 1990, as noções de cultura, diversidade, identidade e relações étnico-raciais tiveram vez e se fizeram presentes nas normativas do MEC (ABREU, 2008).

Com os PCN's de 1996, a ideia de uma cultura uniforme, muito enraizada nos materiais didáticos, passou a ser questionada e problematizada por meio do uso dos conceitos de pluralidades culturais e identidades coletivas, implementados pela lei 10.693/03 que tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos de educação básica. Esse movimento levou à reformulação dos currículos escolares que, em 2004, teve como desdobramento a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visando combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a nação brasileira.

Ciente disso, o presente trabalho tem por objetivo verificar como os conteúdos relativos à temática escravista estariam sendo ajustados nos manuais didáticos de história atuais, para que se pudesse perceber, justamente, se todos esses dispositivos legais que dizem respeito ao ensino das relações étnico-raciais encontram-se, de forma contundente, presentes nas regulações das editoras para o ingresso no mercado consumidor dos materiais didáticos.

Usou-se a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) para tratar da temática escravista em oito obras inseridas no Guia do PNLD, aprovadas para utilização nacional a partir do ano de 2017. Para tal feito, lançou-se mão de fichas diagnósticas e tabelas classificatórias para comparar os dados e obter maior assertividade nas constatações.

Eminentemente, esse trabalho, assume uma função social muito clara, objetivando a constante análise do conteúdo que perpassa o alunado do país, para que se possa interferir diretamente no uso e formulação desse material e formar, a partir do mesmo, mais que educandos, cidadãos que possam contribuir para uma valorização da diversidade caracterizadora da nação brasileiro.

O livro didático: um produto cultural rentável

O processo educacional brasileiro tem sido, historicamente, marcado pelas desigualdades, raciais e sociais, que trazem hiatos aos materiais que dele derivam. Frente a esse cenário, diversos questionamentos referentes ao ensino de História materializado em livros têm surgido, na medida em que se solidificam os sistemas de afunilamento processual de aprovação das obras que farão parte do cabedal atuante nas escolas brasileiras.

A preocupação com a literatura didática, entretanto, não é um fenômeno recente no cenário nacional. A partir do final do século XX e começo do XXI, inúmeras pesquisas que valorizavam a avaliação qualitativa do discurso atrelado ao livro didático ganham espaço no circuito acadêmico brasileiro, gerando discussões que diziam respeito à formação de um conhecimento histórico difundido a partir de manipulações ideológicas que se encontravam alojadas, intrinsecamente, no material.

Essas problematizações mais contundentes acerca do conteúdo veiculado pelo suporte didático, por sua vez, só ascendem no referencial teórico da academia quando compreende-se que:

[...] o Livro Didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas [...] (LUCA; MIRANDA, 2004, p. 124).

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro tem “[...] assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico [...]” (SILVA, 2012, p. 806). Por esse motivo, os discursos inseridos nesse material tomam formas cada vez mais consistentes no processo de ensino e aprendizagem e o mesmo acaba se tornando um dos mais usuais e importantes condutores do conhecimento histórico escolar.

A datar desses processos, inúmeras análises debruçaram-se sobre o conteúdo do livro didático (BRUM; VOGT, 2016; CAVALCANTI, 2016; GARRIDO, 2008; JANZ, 2014). Com alguns resultados preliminares, já era possível perceber a precariedade das narrativas concernentes a esses temas e, do mesmo modo, como elas eram imbuídas de caracterizações que não privilegiavam em nenhum momento a cultura desses povos, principalmente “[...] em relação aos livros de História, onde as pesquisas observaram mais permanências do que mudanças [...]” (PACÍFICO; SILVA; TEIXEIRA, 2013, p. 135). Assim como estas, a presente pesquisa visa contribuir com os mesmos aspectos, entretanto, abordando os livros didáticos através do enfoque da análise de conteúdo, através da qual se compreende de forma mais cuidadosa as propostas históricas e pedagógicas inseridas no material.

Outra característica que se pode pontuar na abordagem proposta é a expansão de uma esfera lucrativa que rodeia as obras escolares. “Livro não é apenas objeto de cultura [...] é também negócio. Mercado e cultura não se excluem” (MUNAKATA, 2012, p. 58). Além do valor cultural e social, adquirido quando se inserem no universo escolar, os manuais carregam também uma dimensão econômica e mercadológica que incide na adequação de seus conteúdos para um mercado que rende um número altíssimo de cifras por ano.

Isso só foi possível com o crescimento das políticas públicas acerca dos manuais didáticos, protagonizado, principalmente, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Após os livros passarem por uma intensa avaliação de seus conteúdos e organizações metodológicas, as obras aprovadas são organizadas em um documento de síntese, chamado Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas. “O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico” (BRUM; VOGT, 2016, p. 55). Desta forma, não basta o esforço das editoras apenas pela aprovação de seus materiais no sistema de distribuição do governo federal, elas passam, ao mesmo passo, a investir em equipes de divulgadores, “[...] que tentam sensibilizar os professores para os produtos que representam [...]” (MUNAKATA, 2012, p. 62).

Em contrapartida, essa instituição de uma política avaliativa das obras utilizadas no sistema de ensino nacional proporcionou um desencadeamento de “[...] poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial” (LUCA; MIRANDA, 2004, p. 128). O setor livresco, depois de ter suas obras adequadas aos requisitos pré-estabelecidos do PNLD, tinham suas vendas garantidas para o Estado, o que propiciou um gradativo aumento do mercado didático e deu suporte à um avanço descomunal dessa esfera comercial. O mercado do livro didático no Brasil é, hoje, um dos que mais rende lucros por ano para as editoras, “[...] o que lhe valeu menção no

Guinness e o converteu em um dos maiores compradores de livros do mundo [...]” (GARRIDO, 2016, p. 243). É válido frisar, no entanto, que os polpidos lucros econômicos que circundam o mercado editorial acabam por desfavorecer a assertividade dos aprimoramentos que as avaliações propõem aos conteúdos históricos, já que “Os livros didáticos impulsionados, sobretudo, pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil [...]” (SILVA, 2012, p. 810).

À guisa de exemplificação, tomemos por base os dados disponíveis na Câmara Brasileira do Livro, sobre a venda dos manuais didáticos e o faturamento advindo do mercado editorial em território nacional. Usou-se como comparativo um íterim de 10 anos, entre o ano de 2005 e o de 2015, para perceber como se deu os lucros da esfera livresca tangente aos manuais didáticos. Observou-se uma situação intrigante, as obras didáticas ultrapassam todas as outras categorias de faturamento advindo da indústria editorial, ver quadro 1.

Quadro I – Faturamento do Mercado editorial no ano de 2005

Sector de Produção	Faturamento	Número de Exemplares Vendidos
Didáticos	945.548.907,21	69.856.235
Obras Gerais	562.502.252,70	57.220.631
Religiosos	231.291.140,26	35.539.967
Científicos, Técnicos e Profissionais	384.696.545,33	19.966.501

Fonte: Câmara Brasileira do Livro, 2017

Cumprer enfatizar que a vendagem de livros didáticos no respectivo ano ultrapassa todas as outras esferas de produtividade livresca do país “[...] por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista [...]” (CAVALCANTI, 2016, p. 271). Passados dez anos, a venda do material didático cai, no entanto, em direção inversamente proporcional, os lucros advindos dessa esfera tende a aumentar, ver quadro II.

Quadro II – Faturamento do Mercado Editorial no ano de 2015

Sector de Produção	Faturamento	Número de Exemplares Vendidos
Didáticos	1.386.064.754,90	50.772.492
Obras Gerais	1.076.053.793,87	109.104.528
Religiosos	558.902.652,71	68.416.938
Científicos, Técnicos e Profissionais	982.161.061,98	26.386.144

Fonte: Câmara Brasileira do Livro, 2017

No período de 10 anos analisados, o faturamento do setor de livros didáticos no Brasil, apesar da queda nas vendas, cresceu cerca de aproximadamente 46%, permanecendo no topo dos rendimentos da esfera editorial durante todos os anos em que esteve presente no mercado, até o atual momento.

No ano de 2016, a aquisição dos manuais utilizados no Plano Nacional do Livro Didático de 2017, no que se refere às obras que tangenciam o Ensino Fundamental do estado de São Paulo, o mais dispendioso, R\$ 53.862.343,78 foram gastos pelos cofres públicos na aquisição das obras dos anos iniciais e R\$ 107.899.608,96 para as dos anos finais (FNDE, 2017).

Quando abordamos esses valores em nível nacional, e contemplando todos os ciclos escolares (como Anos Iniciais, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Médio), o montante aumenta, sendo R\$ 1.246.729.168,56 desembolsados para dar suporte à educação básica brasileira, o que corresponde à, em média, o valor de R\$ 46.175.154 por estado do país (FNDE, 2017).

Como se pode notar, os gastos do Estado com a aquisição dos livros didáticos no Brasil

atingem um nível estratosférico, o que, ao mesmo passo, causa um processo de oligopolização de grandes empresas e amplia a entrada de capital estrangeiro, que passou a comprar diversos dos maiores grupos editoriais brasileiros. Segundo Renato Franco e Marieta Ferreira (2008), algumas empresas controlam o mercado de livros didáticos nacionais. De acordo com os mesmos, os grupos mais expressivos atuantes no mercado brasileiro são: • o Grupo Saraiva, formado pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato; • o Grupo Abril, dono das Editoras Ática e Scipione; • as Editoras IBEP e a Companhia Editora Nacional; • a FTD, dona da Editora Quinteto; • o Grupo Prisa-Santillana, espanhol, dono das editoras Moderna, Objetiva e Salamandra; • a Editora do Brasil.

De todas as empresas citadas, apenas a Editora do Brasil é independente, sendo que as demais passaram a fazer parte de grandes grupos editoriais (CASSIANO, 2007 apud FRANCO; FERREIRA, 2008).

Com todos esses dados não fica difícil perceber como essas numerosas coletividades livrescas vão influir, cada vez mais, no conteúdo veiculado pelo livro didático. Além de uma preocupação com as adequações ideológicas para que as obras sejam devidamente distribuídas aos sistemas de ensino, os materiais passam a atender uma demanda mercadológica através da qual os polpudos lucros passam a promover o crescimento do setor editorial, fazendo com que esse ciclo de provento não seja desvinculado do Estado.

Com um afrouxamento dos requisitos de avaliações das obras didáticas, passando de “obrigações” a meras “sugestões pedagógicas”, as temáticas vêm tomando formas equivocadas no que diz respeito aos conteúdos concernentes à multi e a pluriculturalidade brasileira de tal.

A abordagem da escravidão nos livros didáticos de história: um panorama qualitativo do PNLD 2017

Diante do complexo quadro que envolve a cultura escolar (os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como questões didáticas e pedagógicas) é preciso ressaltar a posição dos livros didáticos como uma representação desse universo educacional, abordando-o de maneira crítica para que se possa ter uma relação dialógica entre história epistemológica e a história ensinada.

O que se toma, no entanto, como fulcral nesse trabalho é a análise dos conteúdos propriamente ditos e, mais do que isso, a forma que adquirem nas narrativas didáticas até chegarem ao aluno que dele faz uso. Isto posto, faz-se necessário dar contornos sólidos à metodologia que fora utilizada.

A metodologia empregada para trabalhar com os materiais didáticos passa pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Dentre as técnicas de análise de conteúdo, tomou-se como referência a análise temática, isto é, buscou-se averiguar como o tema que versa sobre o processo escravista, inserido nas obras didáticas de história do Ensino Fundamental, estaria sendo veiculado a partir desses instrumentos.

De acordo com Bardin (1979), a análise de conteúdo se configura como metodologia de pesquisa a partir de três pólos: a pré análise, a exploração do material e o tratamento das fontes para obter os resultados oriundos do processo analítico.

A primeira etapa, denominada pré-análise, tem como objetivo “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas [...]” (BARDIN, 1979, p. 89). Esta primeira fase possui cinco missões fundamentais, quais sejam: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses, a elaboração dos indicadores que guiarão a análise e a preparação do material.

Em um primeiro momento, a leitura flutuante consiste em “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações [...]” (BARDIN, 1979, p. 90), isto é, no caso da presente pesquisa, resumiu-se em folhear as diversas laudas dos materiais didáticos, lendo e tomando posições acerca dos discursos que ali estavam inseridos.

Propôs-se, então, a análise da complexa relação entre as políticas de promoção da igualdade racial, especificamente o PNLD, embasado pelas leis nacionais da educação, e os resultados que estes estariam trazendo ao conteúdo de escravidão contido nos materiais didáticos atuais.

Com a realização dessa fase inicial, foi possível avançar para o próximo ponto da metodologia: a escolha do corpo documental que seria analisado. Para tanto, lançou-se mão do último Guia do Plano Nacional do Livro Didático, lançado em junho de 2016, com a lista das obras aprovadas para o ano de 2017. Cumpre mencionar que, embora o desejo fosse analisar todos os livros aprovados, algumas editoras limitam o acesso de suas obras à pequenas amostras, impossibilitando a visualização de todo o material e, conseqüentemente, da temática escravista em algumas delas. Todavia, apesar da limitação, oito, das quatorze coleções aprovadas, referentes ao sétimo e ao oitavo ano do Ensino Fundamental, passaram por uma análise qualitativa minuciosa dos seus conteúdos concernentes à escravidão. Assim foram analisados 16 livros didáticos de história de dois anos distintos que estão em 8 coleções de 6 editoras. Como a temática que se esperava analisar era a escravista, o índice que se adotou foi o recorte dos capítulos dos livros didáticos que versassem sobre a escravidão brasileira em época do Brasil Colonial.

Para melhor compreensão dos resultados acerca dos livros didáticos, elaborou-se um sistema de códigos que tem por função facilitar o reconhecimento de cada uma das obras no decorrer dos dados obtidos:

Quadro III – Coleções analisadas e códigos correspondentes

Coleção e Editora	Nome fantasia
Coleção Araribá – História (Editora Moderna);	Obra A
Coleção Apoema – História (Editora do Brasil);	Obra B
Coleção Estudar História (Editora Moderna);	Obra C
Coleção Historiar (Editora Saraiva);	Obra D
Coleção História para Nosso Tempo (Editora Positivo);	Obra E
Coleção História, Sociedade e Cidadania (Editora FTD Educação);	Obra F
Coleção Integralis – História (Editora Ibp);	Obra G
Coleção Piatã – História (Editora Positivo)	Obra H

Feito a escolha da massa documental através da qual a análise seria realizada, iniciou-se um processo de formulação das hipóteses que guiariam a prática de pesquisa no conjunto dos documentos. Esperava-se perceber se as mudanças incitadas pelas leis que tangenciavam o material didático e a educação brasileira haviam acontecido de maneira plausível nos livros atuais. Era essa a hipótese principal, a partir da qual se pode levantar os índices analíticos.

Com os documentos já bem delimitados, as hipóteses em mãos e os recortes necessários, a fase de preparação do material começou a se delinear. Utilizou-se de ficha diagnóstica que classificavam as informações que iam sendo recolhidas das obras. Essas, por sua vez, foram elaboradas de modo a abranger os critérios que o PNLD estabelecia.

Um modelo de coleta foi elaborado para análise dividida em uma Proposta Histórica e uma Proposta Pedagógica. Na proposta histórica buscou-se observar, separadamente, a concepção de história que cada obra carregava e como eram aludidos o conhecimento histórico e o conceito

substantivo de escravidão em cada manual. Na Proposta Pedagógica, o foco da análise eram as relações entre texto e leitor, ou seja, ponderar como as narrativas integravam o aluno às informações narradas e se promoviam uma inserção do mesmo no processo histórico, além de promover a compreensão do papel ativo que tem perante sua conjuntura.

Todas essas categorias nos guiavam no transcorrer da análise, indicando os pontos que deveriam ser aprofundados nos conteúdos adjacentes à escravidão, bem como designavam as problematizações a serem feitas ao longo dos textos didáticos.

Após todo o processo de exploração do material, iniciou-se a última fase da análise de conteúdo das oito coleções aprovadas pelo PNLD. Começamos pela proposta histórica.

As concepções históricas aqui indicadas foram observadas a partir da presença de diversos elementos epistemológicos e textuais, ou seja, uma vez que as narrativas didáticas são constituídas de diversos momentos, não se pode esperar que elas carreguem somente uma vertente historiográfica, mas sim que são predominantes as características de um ou outro viés.

No que se refere à concepção de história, quatro, das oito coleções analisadas, ainda apresentam uma narrativa predominantemente factual (obras B, C, G e H). Preocupados com um extenuante descrever de fatos, esses manuais não trabalham com uma ampla exposição multicultural dos processos históricos, os tornando ineficientes na elucidação das práticas escravistas.

Outras três obras, por sua vez, carregam uma concepção culturalista em todo seu conteúdo (obras A, E e F), fazendo com que as pluralidades culturais sejam significativamente apresentadas aos educandos. Verificamos, ainda, que um manual (obra D) apresenta a concepção econômica no decorrer de suas colocações históricas, abordando diversos dados quantitativos em sua estrutura textual.

Quanto ao conceito substantivo de escravidão podemos perceber as mudanças e permanências que os manuais trazem no seu conteúdo. É perceptível que as obras que carregam uma concepção mais factual da história trazem consigo uma precariedade maior nos conhecimentos históricos relativos à temática escravista. Das quatro obras que apresentam essa característica, duas (obras B e C) tratam assim, como a de concepção econômica (obra D), o elemento cativo é abordado como “escravo”, um termo condenado por historiadores, dado que “[...] conduz ao efeito de sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação, além de evocar uma condição de cativo que, hoje, parece ser intrínseca ao fato de a pessoa ser negra [...]” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2012, p. 8).

Por outro lado, outras duas factuais (obras G e H) e todas as outras três obras culturalistas (obras A, E e F) lançam mão do termo “escravizado”, esclarecendo que o trabalho compulsório era uma condição, uma imposição, e não um estado particular dessa população.

Outro aspecto crucial para analisar o conceito substantivo de escravidão é a resistência escrava. Foi nesse ponto em que percebemos a maior inconsistência das coleções. No tangente à negociação escrava, por exemplo, que consistem nas relações que os escravizados mantinham na esfera exterior às senzalas, mais uma vez é nítida a precariedade das factuais. Das quatro que se limitam à descrição dos fatos, apenas uma (obra B) possui, em escassas linhas, imprimindo, geralmente, uma condição de submissão ou, até mesmo, de falta de astúcia por parte dos cativos, dado que nem a habilidade de se relacionarem com seus mandantes eles teriam.

Por outro lado, dois manuais de viés culturalista (obras E e F), bem como o de cunho econômico (obra D), abrangem a resistência escrava de uma forma ampla e significativa, abordando suas tensões e suas consonâncias de maneira a conscientizar os alunos do papel ativo e protagonista do escravizado. Contudo, em um material de concepção culturalista (obra A) ainda inexiste essas

ideias dos conflitos, fazendo com que esse também fique ineficiente quanto a ideia de resistência na escravidão.

Ainda, nos chamou a atenção o condizente à fuga coletiva. Praticamente todas as obras (A, B, C, D, F, G e H) trataram da fuga/resistência dos escravizados retratando somente o quilombo dos Palmares, foi o que mais teve espaço na narrativa histórica durante todos os anos, no entanto, as obras se limitam a figura do herói Zumbi do Palmares e, geralmente, para os exemplares analisados, não mencionam qualquer outra comunidade quilombola que possa ter existido durante o período colonial, e quando mencionam, é a partir de mapas ou breves textos secundários. Apenas uma obra de viés culturalista (obra E) abordou na narrativa, de uma maneira considerável, outros quilombos existentes, separando textos próprios e explicações significativas sobre eles.

Outra característica que qualifica uma obra didática, no que se refere à resistência, é a explanação da permanência cultural, para além da resistência física propriamente dita. Nos manuais analisados, os resultados não foram dos mais alvissareiros. Entre as obras factuais, três (B, C e G) não abordam a religiosidade dos povos afrodescendentes, assim como a de viés econômico (obra D), que não carrega tais informações. Das três culturalistas, uma (obra F) também não contém os esclarecimentos das práticas e das permanências religiosas, essenciais para a temática.

Das três obras restantes que trazem essas explicações, duas (E e H) ainda carregam o termo “sincretismo religioso” no seu corpo textual, expressão condenada por historiadores e antropólogos, dado que “[...] passou a ser identificado como dominação colonial e por isso considerado por muitos como ultrapassado” (FERRETI, 2014, p.16). Além disso, o termo aduz certa submissão do colonizado à cultura do colonizador, trazendo uma visão de permanência das estruturas originais do elemento criador.

Uma, porém, de concepção culturalista (obra A), expõe o termo ao alunado, mas explica o porquê de não se usar tal expressão, inserindo no educando um olhar crítico e o incitando à uma posição de empatia para com a cultura dos afrodescendentes. Entretanto, o mesmo manual não apresenta uma palavra que possa substituir a incorreta, como “circularidade” cultural, por exemplo, deixando o educando sem a conclusão da reflexão que foi proposta anteriormente.

Além destes, fatores como o uso de fontes historiográficas também fizeram parte da pesquisa. Percebemos que, das oito obras analisadas, cinco utilizam e creditam historiadores no próprio corpo da narrativa (obras B, C, E, F e H), aproximando o aluno das bases teóricas da disciplina e, primordialmente, fazendo com que esses tenham contato com a historiografia brasileira. Ademais, o uso de autores próprios da história promove uma abertura para o conhecimento de vários pontos de vista, para além da perspectiva dos autores de textos para os livros.

Ainda envoltos na proposta histórica, também analisamos as fontes imagéticas que os materiais carregavam. O resultado nos surpreendeu. Todas as oito obras analisadas continham imagens estereotipadas. Cabe mencionar que as obras culturalistas (A, E e F) apresentavam um menor número dessas representações, contudo, seja em maior ou menor grau, as obras traziam uma ou outra imagem que retratava o negro sendo castigado e humilhado, reforçando uma memória coletiva estigmatizante.

Ademais, todos os manuais didáticos utilizavam somente estruturas clássicas de representações, como, por exemplo, pinturas, gravuras e fotografias, limitando à formas que não acompanham a evolução das gerações que ocupam as escolas atualmente. A seguir, uma tabela apresenta um panorama geral dessas características:

Tabela 1: Panorama Geral (Verificação da Proposta Histórica)

Livros Didáticos	Concepção de História utilizada pela Obra	Denominação do sujeito cativo	Apresenta Negociação Escrava?	Quilombos Abordados	Aborda Resistência Cultural?
Araribá – História	Culturalista	Escravidado	Não	Palmares	Sim, explica o porquê de não usar o termo sincretismo.
Apoema – História	Factual	Escravo	Sim	Palmares	Não
Estudar História	Factual	Escravo	Não	Palmares	Não
História Para Nosso Tempo	Culturalista	Escravidado	Sim	Diversos	Sim, mas através do termo Sincretismo
História Socied. E Cidadania	Culturalista	Escravidado	Sim	Palmares	Não
Historiar	Econômica	Escravo	Sim	Palmares	Não
Integralis – História	Factual	Escravidado	Não	Palmares	Não
Piatã – História	Factual	Escravidado	Não	Palmares	Sim, mas através do termo Sincretismo

Com os resultados históricos já catalogados, iniciou-se uma segunda fase do trabalho que focou a Proposta Pedagógica, ansiando compreender a metodologia de ensino e a organização pedagógica sobre a qual estes conteúdos estavam sendo organizados.

No que se refere à inserção dos alunos como sujeitos históricos e à promoção de ligações com o presente, os resultados foram pontuais. As quatro coleções que adotavam um viés factual (obras B, C, G e H) possuíam longos textos que quase nunca referenciavam a realidade do educando. Além disso, essas obras carregavam um baixíssimo teor reflexivo durante todo o corpo da narrativa, fazendo com que o leitor não conseguisse realizar ligações contundentes dos processos históricos e, da mesma maneira, não absorvesse a concepção de temporalidade.

Os mesmos livros também não conseguiam explicar, de uma maneira assertiva, os conceitos de permanência e continuidade, uma vez que não davam exemplos claros das resistências históricas que estavam presentes no cotidiano do aluno, deixando a temática escravista recôndita à um passado distante, que nada interfere na atualidade.

As três obras imersas em um viés culturalista (A, E e F), por outro lado, ofereciam uma metodologia de ensino toda voltada para a reflexão dos conteúdos. Com diversas seções que tratavam da realidade do século XXI e das permanências históricas, esses manuais conseguiam trazer o aluno para uma atmosfera reflexiva que o permitia enxergar a si próprio e a sua conjuntura como partes integrantes dos processos estudados, condicionando-o a um papel de protagonista histórico.

A coleção de linha econômica (obra D), por sua vez, apresentou certa proporção reflexiva, no entanto, vale frisar, que não se comparava às obras culturalistas, nem à escassa reflexão daquelas de viés factuais. Essa, diferente das anteriores, consegue promover um pensamento crítico no início do capítulo analisado, contudo, posteriormente, por se limitar a explicar muitos números tangentes à temática, o autor do texto para o livro didático não condiciona o aluno a um pensamento questionador, deixando a obra incapaz de promover maiores reflexões.

A posteriori, conduzimo-nos para a análise das atividades acerca do conteúdo sobre escravidão e percebemos que, nas obras factuais, são nessas seções que se encontram o maior teor reflexivo. São nelas que essas coleções que se limitam a um incessante descrever de fatos conseguem cumprir com os requisitos necessários para a aprovação no Programa Nacional do Livro Didático. Das quatro coleções de concepção factual, três (B., C e H), bem como a de concepção econômica (obra D), conseguem promover uma reflexão contundente nos exercícios, que não é

encontrada ao longo dos textos, no entanto, ainda possuem diversas questões que contemplam apenas a capacidade de memorização dos alunos. Outra factual, porém, (obra G) deixa a desejar até mesmo nas atividades, inexistindo, também, a capacidade reflexiva nessa seção.

Nos livros de viés culturalista, observamos que dois (E e F), dos três analisados, conseguem manter um alto nível de reflexão nas questões propostas, incitando a autonomia e o questionamento nos alunos. Em uma obra cultural, contudo, (obra A) é possível perceber que a proporção reflexiva diminuiu nas atividades, fazendo com que o texto se promova muito crítico, mas as questões se limitem a uma reprodução exaustiva dos conteúdos já aludidos anteriormente.

No que cerne à linguagem dos manuais, todos possuem termos adequados e meios pelos quais os alunos possam ter uma expansão do vocabulário, como, por exemplo, glossários ou dicionários históricos que, além disso, auxiliam na cognição de termos e conceitos próprios da disciplina. Da mesma forma, criou-se uma tabela para que esses dados fossem percebidos com maior facilidade, veja Tabela 2.

Tabela 2: Panorama Geral (Verificação da Proposta Pedagógica)

Livros Didáticos	Linguagem Utilizada	Possui imagens estigmatizantes?	Referências com o Presente do Aluno	Atividades e Exercícios Propostos	Tópico de Escravidão Presente na Obra
Araribá – História	Adequada	Sim	Muita	Menos Reflexivo do que a Narrativa	Capítulo Próprio
Apoema – História	Adequada	Sim	Pouca	Momento de maior reflexão	Capítulo Secundário
Estudar História	Adequada	Sim	Pouca	Momento de maior reflexão	Capítulo Secundário
História Para Nosso Tempo	Adequada	Sim	Muita	Reflexivos como a Narrativa	2 Capítulos Próprios
História Socied. E Cidadania	Adequada	Sim	Muita	Reflexivos como a Narrativa	Capítulo Próprio
Historiar	Adequada	Sim	Pouca	Momento de maior reflexão	Capítulo Próprio
Integralis – História	Adequada	Sim	Pouca	Pouca Reflexão como a narrativa	Capítulo Próprio
Piatã – História	Adequada	Sim	Pouca	Momento de maior reflexão	Capítulo Secundário

Outrossim, algumas outras pontuações podem ser feitas. Observamos, por exemplo, que em obras nas quais a temática de escravidão aparece como um tema secundário, geralmente ligado à economia açucareira. As que recebem capítulos próprios, portanto, difundem as informações, bem como elucidam com mais cuidado as práticas culturais acerca dos africanos e afrodescendentes.

Após todo o processo de análise das obras, foi possível perceber que essas coleções ainda estão em processo de constante regulação. Muito se têm discutido as técnicas corretas de como se produzir um material didático, em conformidade tanto com as leis atinentes à produção de conteúdos quanto aos critérios e requisitos adotados pelo PNLD. No entanto, apesar de pertinentes mudanças nos conteúdos acerca da escravidão, observou-se que há ainda muitas permanências conceituais que acabam descaracterizando todo o processo escravista em sua relação com o ensino de história.

O Programa Nacional do Livro Didático é uma importante barreira contra discriminações explícitas, contudo, é nítido, que os estereótipos permanecem nos materiais de uma maneira implícita, sejam verbais ou imagéticas, mas não deixam de carregar tais abordagens. Sendo assim, as leis

e diretrizes de promoção da igualdade racial não foram por completo absorvidas e aplicadas nas narrativas históricas existentes nestes materiais.

Formas comuns de hierarquização racial ainda protagonizam as laudas didáticas a partir de imagens de negros submissos, de termos que não valorizam a cultura africana, de expressões que sujeitam o elemento cativo à uma “peça”, vista como mero objeto, sem qualquer possibilidade de protagonismo ou papel ativo, entre outros equívocos históricos que deslegitimam toda a ação cativa no território brasileiro.

As políticas de distribuição de livros e de promoção da igualdade racial parecem servir de uma maquinaria superficial de avaliação de conteúdo, principalmente nos alusivos à história (VENERA, 2013). A tendência da associação do negro exclusivamente como escravizado, as imagens tidas como canônicas, ou seja, que de tão reproduzidas acabam por definir os processos, mais do que somente ilustrar (PACÍFICO; SILVA; TEIXEIRA, 2013), todas essas permanências fazem com que as tênues regulações se tornem incompletas e insuficientes para estimular a prática cidadã, respeitosa e igualitária que as leis exigem.

Sendo assim, faz-se necessária a constante análise dos guias disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de sempre inteirar-se das publicações que estão sendo distribuídas para o Ensino Fundamental e, da mesma forma, revisitar os conteúdos relacionados à escravidão para uma constante, e indispensável, atualização conceitual durante todo o processo da produção didática.

Considerações Finais

Uma vez concretizada a análise que aqui se propôs, objetiva-se que a produção acadêmica e a didática entrem em consonância para um mesmo objetivo: um ensino que desestime toda prática discriminatória e, por conseguinte, represente de forma empática a cultura e a pluralidade brasileira.

As contribuições dessas ferramentas legais para o ensino de história não são apenas pedagógicas, dizem respeito também à formação de identidade e, acima de tudo, à noção de alteridade que deve ser veiculada ao alunado brasileiro. Abordar a diversidade cultural significa reelaborar uma memória coletiva que se fixou pautada no singular e no individual.

É, no entanto, quando se coloca esses dispositivos de lei à prova, que é possível perceber o quão ligado à uma identidade única o Brasil ainda está. Tem-se a impressão de que as instituições governamentais não regulam o material, ao menos não reorganizam de acordo com as políticas multiculturais, para, destarte, não desmoronar uma estrutura hierárquica de poder que rege toda uma trama de privilégios incumbidos à certos setores da sociedade. Do mesmo modo, parece não haver uma preocupação pungente no que se refere à formação de cidadãos que consigam realizar reflexões críticas e escolhas políticas, fruto, igualmente, desses desajustes dos materiais que protagonizam o ensino de história.

O material didático deveria atuar para, pelo contrário, incitar o respeito e as pluralidades que diversificam a cultura brasileira. O livro, por se tratar de um material que dá o principal suporte ao docente brasileira, poderia estar pautado em um viés igualitário que enxerga o outro como próximo e faz com que o alunado, sobretudo, assimile aquilo que mais se almeja no país: a valorização das pluriculturalidades na singularidade das suas próprias características.

Referências

I – Fontes

- ANASTASIA, Carla Maria Junho; RIBEIRO, Vanise Maria. *Projeto Piatã: história*. 7° ano. Curitiba: Positivo, 2015.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. (Editora Responsável) *Projeto Araribá: história*. 7° ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BERUTTI, Flávio. *História para nosso tempo*. 7° ano. Curitiba: Positivo, 2015.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania*. 8° ano. 3. ed. São Paulo: FTD Educação, 2015.
- BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 7° ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- CAMARGO; Rosiane de; MOCELLIN, Renato. *Projeto Apoema: história*. 7° ano. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. *Coleção Integralis: história*. 8° ano. São Paulo: IBEP, 2015.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 7° ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

II – Bibliografia

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n° 9394, 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 10 de Março de 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, ensino fundamental - terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUM, Meline de Barros; VOGT, Olgário Paulo. Escravidão e negros em livros didáticos de história. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, Ago. 2016.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Livro Didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, pp. 262-284, 2016.
- COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, n. 23, 2007.
- FERRETI, Sérgio Figueiredo. Sincretismo e hibridismo na cultura popular. *Revista Pós Ciências Sociais / UFMA*, Maranhão, v.11, n.21, jan/jun. 2014.
- FRANCO, Renato; FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios do ensino de história. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun. de 2008.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. Livro Didático, movimento Negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP, set. 2008.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. *Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade*. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Campinas: Unicamp, 2012.

JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – uma proposta de análise, *Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”* Florianópolis, 2014.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. *Revista Pro-Posições*. UNICAMP, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

PACÍFICO, Tânia Mara; SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TEIXEIRA, Rozana. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Revista Educação e Pesquisa / USP*, São Paulo, v. 39, n. 01, 2013.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. *Revista Educação & Realidade / UFRGS*, Porto Alegre, v.37, n.3, 2012.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de História. Belo Horizonte: *Educação em Revista / UFMG*, 2013.

III – Referências Online

FNDE – Guia Digital do PNLD 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em: 03/03/2017.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO – Pesquisas de Mercado. Disponível em: <http://cbl.org.br/servicos/pesquisas-de-mercado>. Acesso em: 20/03/2017.

Artigo recebido em: 13/03/2020

Artigo aceito em: 20/06/2020