

O CONCEITO "ESCRavidÃO" NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS, ITINERÁRIOS E NARRATIVAS EM BRASIL E PORTUGAL

**THE CONCEPT OF "SLAVERY" IN DIDACTIC HISTORY HANDBOOKS:
DIALOGUES, ITINERARY AND NARRATIVE IN BRAZIL AND PORTUGAL**

Ana Paula Squinelo¹

Glória Solé²

Isabel Barca³

RESUMO: Os resultados parciais apresentados nesta reflexão referem-se à parte das atividades realizadas no Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga/Portugal), através do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão, na especialidade em Educação em História e Ciências Sociais. O citado estágio de pós-doutoramento foi realizado entre os meses de setembro de 2016 e agosto de 2017. Nessa reflexão investigamos, a partir de um estudo comparativo, como o conteúdo escravidão é apresentado nos manuais didáticos de história do Brasil e de Portugal, sendo que para o Brasil foram analisados quatro manuais referentes ao 7º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2017), e Portugal quatro manuais concernentes ao 8º ano do 3º Ciclo adotados em escolas públicas do país. Os referenciais teóricos para análise dos manuais

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória/UFMT). Pós-Doutora em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais (Universidade do Minho/Portugal). Líder do Grupo de Pesquisa "Historiografia e Ensino de História". E-mail: apsquinelo@yahoo.com.br

² Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), no Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS). Membro do Centro de Investigação em Educação (CIEEd). Doutora em Estudos da Criança, área de Estudo do Meio Social. Diretora do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. E-mail: gsole@ie.uminho.pt

³ Investigadora do CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar 'Espaço, Cultura e Memória'), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Colaboradora do LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR-Brasil). Professora Associada com Agregação pela Universidade do Minho, Aposentada. Doutoramento em Educação Histórica pela Universidade de Londres-UK. Mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston MA-USA.

didáticos ancoraram-se nos estudos, sobretudo de Alain Choppin (2004), Jörn Rüsen (2010) e Circe Bittencourt (2011) e a pesquisa como um todo se ancorou nos postulados da Educação Histórica, principalmente nos estudos de Isabel Barca (2000) e Peter Lee (2003). Para subsidiar as discussões acerca da questão do conceito de escravidão, levando em consideração a trajetória historiográfica que permeia o tema, privilegamos a obra de Gilberto Freyre (1933) e de Robert W. Slenes (2011). Ao final, apontamos as conclusões parciais no que se relacionam as narrativas didáticas sobre o conteúdo escravidão nos Manuais Didáticos brasileiros e portugueses que compôs a amostra desta investigação.

Palavras-chave: Manuais Didáticos. Escravidão. Narrativas. Brasil. Portugal.

ABSTRACT: The partial results presented in this study refer to part of the activities carried out in the Post-Doctoral Internship at the Institute of Education of the University of Minho (Braga/Portugal), through the Department of Integrated Studies of Literacy, Didactics and Supervision in the specialization in History Education and Social Sciences. The mentioned postdoctoral stage was carried out between the months of September 2016 and August 2017. In this reflection, we investigate from a comparative study, how the concept of slavery is presented in the didactic handbooks of history in Brazil and Portugal. For Brazil, four handbooks were analyzed, referring to the 7th Grade of Elementary School pertinent to the Handbook National Plan (PNLD/2017) and for Portugal, four manuals concerning the 8th Grade of the 3rd Cycle adopted in public schools in the country. The theoretical references of the analysis of didactic handbooks were anchored in the studies, above all, of Alain Choppin (2004), Jörn Rüsen (2010) and Circe Bittencourt (2011) and the research, as a whole, was based in the postulates of Historical Education, especially in Isabel Barca (2000) and Peter Lee (2003). In order to support the discussions on the issue of the concept of slavery, taking into account the historiographical trajectory that permeates the theme, we privilege the study of Gilberto Freyre (1933) and Robert W. Slenes (2011). At the end, we point out the partial conclusions regarding to the didactic narratives on the concept of slavery in the Brazilian and Portuguese Teaching Handbooks that composed the sample of this investigation.

Key-words: Teaching Handbook. Slavery. Narratives. Brazil. Portugal.

1. O manual didático em história: itinerários e possibilidades para a investigação histórica

*Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
(Dona Ivone Lara)*

A partir de meados do século XX vivenciamos uma mudança no cenário da investigação histórica, na qual temos observado uma constante crescente seja de pesquisas, seja de publicações nas mais diversas esferas. Enfoques tidos como clássicos foram renovados e áreas até então alocadas à margem da história passaram a receber uma especial atenção por parte tanto de historiadores como de profissionais situados no campo da educação; é o caso, por exemplo, das investigações relacionadas ao manual didático de história. Vários fatores explicam o ocorrido e foram sintetizados por Choppin:

[...] o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação as questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista ou, ainda, ao recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários; [...] o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes e centros de pesquisa e redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão diante as novas tecnologias educativas (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Ainda no que tange as motivações que explicam o crescente interesse por essa área de pesquisa, Jörn Rüsen apontou que:

Também os historiadores estão interessados nos livros didáticos. Eles têm vários motivos. Antigamente, o livro didático de história era um dos canais mais importantes para levar resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade. Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que na medida do possível, o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros didáticos. Outro motivo de seu interesse reside em seu modo de entender o alcance prático do saber produzido pela sua investigação (RÜSEN, 2010, p.110).

Nesse sentido, o avanço das pesquisas concernentes aos manuais didáticos de história pode ser averiguado em diferentes países, como exemplo citamos: Portugal (AFONSO; BARCA, 2013; SOLÉ, 2017), Brasil (BITTENCOURT, 2011; SCHMIDT, 2011; SQUINELO, 2015), Espanha (FERNÁNDEZ, 1997; CARRASCO ; PUCHE, 2017) e França (CHOPPIN, 2004). Inglaterra, Japão, Canadá, Alemanha, Grécia, Paraguai e México configuram-se, também, como países nos quais as pesquisas sobre manuais didáticos vêm se destacando nas últimas décadas.

Aliado ao fato do crescente interesse por este objeto investigativo soma-se problemas de ordem, por exemplo, metodológica, tendo em vista que o manual didático é em si um objeto da cultura escolar complexo. Se no início das pesquisas com manuais priorizava-se o aspecto ideológico dos conteúdos, hoje outros elementos, preocupações e indagações se constituíram e fazem parte da investigação. A materialidade; o caráter pedagógico; as relações entre estado, autores e editores; o fato de ser depositário de conteúdos e suporte básico de propostas curriculares; seus usos por alunos e professores, bem como os aspectos mercadológicos são exemplos de abordagens que passaram a se configurar em objetos de investigação do pesquisador que se dedica a esta área.

Para Solé (2017) os manuais escolares podem ser mediadores entre os programas, o curriculum, as escolas historiográficas, as políticas educativas, os sistemas normativos e perspectivas pedagógicas refletem,

por isso, representações sociais e políticas. Os manuais escolares para além de fonte historiográfica escolar, que permite analisar o aspeto ideológico dos conteúdos, em termos didáticos podem desempenhar também um papel na renovação das práticas dos professores e nas ideias construídas pelos alunos (SOLÉ, 2014).

Coadunando às proposições acima em relação aos manuais didáticos, citamos Fernández que nos alerta para o fato de que:

No es poca su contribución a la definición de las asignaturas, a la 'invención' de las materias escolares, porque exponen em su interior los contenidos deseados; actúan a modo de programas de lo se quiere sea aprendido y constituyen uma de las tradiciones pedagógicas más transcendentales y perdurables de los sistemas educativos modernos (FERNÁNDEZ, 2009, p. 85).

E, seguindo seu raciocínio, Fernández (2009) afirmou ainda que os manuais didáticos: "Ocupan, igualmente, um lugar destacado dentro de los instrumentos de los que se dotan las sociedades alfabetizadas para difundir estereotipos mentales e ideologias de diversa espécie" (FERNÁNDEZ, 2009, p. 85).

Compreendendo, portanto, a complexidade que envolve o processo investigativo dos manuais didáticos e problematizando as questões apontadas por Fernández, em relação à difusão de estereótipos e ideologias propagadas pelos livros didáticos, nessa reflexão nos atentaremos, entre outros aspectos, a compreender quais as narrativas são gestadas e difundidas pelos manuais didáticos de história sobre o conteúdo relacionado à escravidão, no caso, em especial, a que se situa no período colonial e a que envolveu Brasil, Portugal e África. Outro aspecto que analisaremos é o que se refere ao manual didático em si e, para tal, nos apoiaremos nos ensinamentos de Rüsen (2010), delineados no texto *O Livro Didático Ideal*; para o autor o livro didático ideal deve contemplar as seguintes questões: - aspectos da utilidade para o ensino prático; - utilidade para a percepção histórica; - utilidade para a interpretação histórica; e, por fim: - utilidade para a orientação histórica.

2. O Manual Didático no Brasil e em Portugal: aspectos da produção, escolha, difusão e descarte

No que tange ao universo da produção, escolha, difusão e descarte dos manuais didáticos, Brasil e Portugal diferem em inúmeros aspectos. No Brasil foi instituído, ainda na década de 1990, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que:

[...] avalia o conjunto de Livros submetidos ao processo de seleção estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), com fins a distribuição às Escolas Públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área/campo do saber, publicados em Edital e, voltados as Editoras interessadas (SQUINELO, 2015, p. 1125).

Em uma situação ideal (que nem sempre atinge todas as regiões brasileiras), após a divulgação pelo Ministério da Educação do Guia do PNLD contendo a relação com as Resenhas das Coleções Didáticas aprovadas para determinado triênio, a etapa seguinte refere-se à escolha do Manual pelas diferentes áreas do saber; a escolha da Coleção Didática no Brasil ocorre, geralmente, no último trimestre do ano, sendo que as editoras enviam para as escolas das distintas regiões do país as Coleções das diferenciadas áreas para serem analisadas pelos/as professores/as. Em reuniões pedagógicas e de área o/a professor/a, após avaliar as Coleções recomendadas pelo Guia, elege a que será trabalhada nos próximos três anos letivos. A escolha é comunicada às Secretarias Municipais de Educação que, por sua vez, enviam para as Secretarias Estaduais de Educação e segue até o MEC⁴. Em uma das situações singulares no mundo, o estado brasileiro compra e distribui as Coleções Didáticas para as escolas públicas no país⁵. Vale

⁴ Vale ressaltar que esse seria o processo em uma situação ideal de distribuição e escolha; entretanto o processo de pesquisa recolhemos depoimentos de professores/as que apontaram que muitas vezes a escolha da Coleção Didática é feita pela Secretaria Estadual ou Municipal de Educação ou mesmo por Coordenações Pedagógicas e Direções. Alguns depoentes apontaram ainda que por vezes pela carga excessiva de trabalho não conseguem analisar todas as Coleções ou mesmo parte delas quando da escolha e por tal fato acabam mantendo a Coleção Didática que estão habituados a trabalharem.

⁵ Tratamos aqui como afirmado de uma situação ideal, mas a realidade nos mostra que muitos alunos não recebem as Coleções Didáticas em tempo hábil para o início das aulas e/ou o número de Coleções recebidas não são suficientes para o número de alunos, tendo

ressaltar que existem, é claro, as “estratégias de sedução” por parte das Editoras em relação aos professores, aos coordenadores, aos supervisores e aos diretores para influenciar na escolha e adoção do Livro Didático, assim como cabe pontuar que, por questões as mais diversas, a Coleção Didática escolhida nem sempre é “O Livro Didático Ideal” e, sim, aquele que o/a professor/a está mais habituado a trabalhar.

No Brasil, no que se refere ao Ensino Fundamental II, foram aprovadas e recomendadas 14 (quatorze) Coleções Didáticas para o triênio 2017/2018/2019; como já apontado o Livro Didático é gratuito e todo/a aluno/a cursante da Educação Básica de ensino tem direito a recebê-lo. É dever do estado assegurar tal direito. Ao aluno cabe a manutenção e conservação do Livro Didático, pois o mesmo é reutilizável ao final do ano letivo abrangendo o triênio vigente.

Vale destacar que nas Coleções Didáticas brasileiras de História Contemporânea é possível averiguar a proposição de uma narrativa que contempla uma concepção de História Integrada, na medida em que alterna conteúdos referentes à História Europeia, a História da América e à História do Brasil, assim como uma organização didática estruturada da seguinte maneira:

(1º) o texto principal que, via de regra, apresenta o fundo branco e a escrita em cor preta; esse escopo é o que é trabalhado pelo/a professor/a; 2º) o(s) box(es) que traz informações complementares e diferenciadas relacionadas a temática que está sendo abordada; 3º) as imagens aqui compreendidas em seus diferenciados suportes (fotografias, charges, mapas, pinturas etc); e, por fim, 4º) a proposição dos exercícios. No caso do livro elaborado para o Professor acompanha-o o Manual do Professor (SQUINELO, 2015, p. 1128).

Em Portugal, não existe um Programa Nacional do Livro Didático como no Brasil e sim, foram estabelecidas as Metas Curriculares para as áreas do saber; no caso para a área de História as Metas procuram:

estes que partilharem os volumes e, ainda, muitas regiões e escolas ficam sem receber as Coleções Didáticas. Averiguamos casos ainda em que a Escola recebe um número maior de determinada Coleção, ficando estas ociosas nas bibliotecas escolares. Tais situações são indícios que há falhas, infelizmente, no PNLD.

A partir do Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (1991) em vigor, definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa (PORTUGAL, 2013/2014, p. 1).

Tais Metas apresentam cinco princípios orientadores:

- (1) Estão definidas por ano de escolaridade, contendo cada ano quatro domínios de referência, correspondentes aos temas definidos pelo Programa;
- (2) Dada a complexidade e extensão dos domínios, em cada um deles foram definidos subdomínios que visam tornar mais visíveis os conteúdos considerados essenciais;
- (3) Em cada subdomínio, são indicados os objetivos gerais a concretizar. Esses objetivos são especificados através de verbos que remetem para desempenhos concretos – no caso da disciplina de História implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender);
- (4) A definição destes objetivos obedeceu a uma estrutura de organização dos saberes em cinco áreas fundamentais, que se repetirão, quando se justifique, em cada subdomínio: (a) Aspectos políticos; (b) Aspectos económicos e sociais; (c) Aspectos culturais, artísticos; (d) O processo histórico português; (e) Ligações com o presente ou reflexões em torno de uma problemática específica relacionada com a formação para a cidadania;
- (5) Em cada subdomínio foram definidos descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. Esses descritores foram redigidos de forma rigorosa, utilizando o vocabulário conceptual do saber histórico (PORTUGAL, 2013/2014, p. 1).

Em 2018, foram estabelecidas as Aprendizagens essenciais em aplicação piloto nas escolas abrangidas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC). As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA). Estas definem as aprendizagens essenciais para cada tema do programa ao longo do 3º ciclo, mas também indicam um conjunto de competências específicas da disciplina de História, e transversais a vários temas e anos de escolaridade, que os alunos devem desenvolver. Assim,

este documento normativo preconiza, no que se relaciona com a disciplina de História, no 3.º ciclo:

[...] que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade, referida no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (PORTUGAL. ME-DGE. *Aprendizagens Essenciais*, 2018).

O Estado Português, através do Ministério de Educação, adotou a partir de 2018 a distribuição gratuita dos manuais escolares até o 6º ano para alunos do ensino público, alargando a oferta, em relação ao ano anterior, que ia apenas até o 4º ano. Desde 2016, há uma progressiva expansão da oferta gratuita dos manuais escolares em Portugal pelo Estado, embora algumas autarquias já o vinham fazendo para o 1º Ciclo há alguns anos. Em Portugal, as questões referentes ao emprego do livro reutilizável encontram-se em andamento e dividem opiniões: especialistas da área defendem a reutilização, enquanto as editoras fazem um enorme *lobby* contra a normatização desta proposta. Em relação aos mecanismos de avaliação e certificação dos manuais escolares, Afonso apontou que:

Para assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares, o mesmo Decreto-Lei [Decreto-Lei n.º 369/90] prevê a existência de um sistema de apreciação e controlo dos manuais que passa pela criação de comissões de especialistas nas várias disciplinas a quem compete a apreciação da sua qualidade. Segundo o artigo 9º, estas comissões devem dar parecer sobre os manuais *em que tenham sido detetados erros ou omissões de reconhecida gravidade* e, nesses casos, comunicar aos autores e editores o seu parecer e exigir a *respetiva retificação ou suspender a sua distribuição e venda*. Tais medidas de regulamentação dos manuais escolares não foram, contudo, aplicadas (AFONSO, 2013, p. 26).

Ainda sobre a questão da certificação em Portugal, Afonso destacou que:

A preocupação em certificar entidades avaliadoras dos manuais escolares, exteriores ao Ministério da Educação, é confirmada pela publicação do Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro. Podem candidatar-se à acreditação os seguintes organismos: instituições do ensino superior público, ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos que assegurem a formação inicial ou contínua de docentes; associações profissionais de professores; sociedades ou associações científicas e associações ou consórcios constituídos para o efeito (AFONSO, 2013, p. 34).

Cabe ressaltar que nas Coleções Didáticas portuguesas de História Contemporânea é possível averiguar, em oposição ao Brasil, que a organização didática apresenta um maior número de fontes (aqui compreendidas em seus diferenciados suportes: fotografias, charges, mapas, pinturas, quadros, esquemas etc) em relação ao texto principal; sendo que é a partir da problematização das fontes e das questões propostas através dessas que se busca dialogar com o texto principal; parte dos exercícios também busca interagir com o texto principal e não estão arrolados ao final do texto e/ou capítulo; as Coleções Didáticas apresentam ficha de estudo e caderno de atividades e disponibilizam suporte de material digital para o aluno e para apoio do professor.

3. Debates e embates em torno da historiografia sobre a escravidão

"Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América". Tal afirmação foi escrita pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre e está presente na obra *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, e reflete significativa parcela de um pensamento historiográfico brasileiro que avaliou as relações escravocratas instituídas no Brasil de forma mais amena, consensual e fluída, quando comparada a outros países escravocratas. Disso tem derivado uma das maiores celeumas historiográficas concernentes à caracterização do sistema escravista vivenciado em terras tupiniquins: para alguns, como Freyre (1933), Oliveira

Viana (1956), Nina Rodrigues (1982), tal sistema é adjetivado como brando, harmonioso e benevolente, para outros, a exemplo de Gorender (1978) e Slenes (1999), como cruel e violento. Tal dicotomia marcou, e ainda marca, intensos debates acerca do tema e, como afirmado no item anterior, a produção didática está permeada por tais interpretações, o que podemos averiguar no caso brasileiro, desde os manuais didáticos de História elaborados por escritores como Rocha Pombo (1917) até as produções atuais já balizadas pelas normatizações do PNLD.

Ao avaliar a obra de Gilberto Freyre, Suely Robles de Queiróz observa um autor:

Preocupado, como os de sua geração, com a questão da raça e atento a intensa miscigenação ocorrida no país, Freyre buscou explicar-lhes o significado concebendo uma sociedade do tipo paternalista, onde as relações de caráter pessoal assumiam vital importância. A família patriarcal foi a base do sistema: resultante da transplantação e adaptação da família portuguesa ao ambiente colonial brasileiro, constituía uma vasta e hierárquica rede de parentesco, uma "ordem privada" impermeável a formas públicas de organização e controle (QUEIRÓZ, 1998, p. 104).

E, ainda:

Em defesa de suas idéias, não hesitaria o autor de *Casa grande e senzala* em idealizar as práticas escravistas e mesmo exagerar-lhes os resultados, ao dizer que o cativo talvez tenha sido "o elemento melhor nutrido de nossa sociedade patriarcal"; que os castigos a ele infligidos tinham por finalidade educar e disciplinar, que as "numerosas" alforrias, em conjunto, teriam constituído "antecipações nada insignificantes ao Treze de Maio" (QUEIRÓZ, 1998, p. 104).

Tais argumentos acabaram por difundir a ideia de brandura na escravidão, assim como escamoteou o processo de resistência negra ao modelo escravista no qual estavam inseridos os cativos. Para Freyre, "O indígena na América, [era] caracteristicamente introvertido, e, portanto, de difícil adaptação. O negro, o tipo do extrovertido. O tipo do homem fácil, plástico, adaptável" (FREYRE, 1980, p. 311).

De acordo com Sueli Queiróz, no Brasil as ideias de Freyre não sofreram contestação imediata, o que ocorreria no transcurso do século XX.

A partir de meados do século passado, vários foram os estudos que passaram a refletir distintamente sobre o escravismo nestas plagas, incluindo novas temáticas como a formação da família escrava, o que se apresenta em obras como as de Florestan Fernandes, Emília Viotti, Jacob Gorender, Kátia Mattoso, Ronaldo Vainfas, Sidney Chalhoub, Ciro Flamarion Cardoso e Robert Slenes, considerando as especificidades nas abordagens que cada um dos pesquisadores adotou na análise do tema. Entre as diferenças podemos citar a problematização da constituição da família escrava (casamentos, filhos, convivência, longevidade, organização, privacidade, senzalas, entre outros), as formas de resistência, o enfrentamento e confronto no universo de senhores de engenho (casa grande) e senzala.

Tal dinâmica historiográfica não passou à margem das movimentações sociais e vice-versa. A partir dos anos 1980, no Brasil, ocorreu uma intensa organização do Movimento Negro, que reivindica políticas públicas afirmativas e equitativas como a lei de cotas raciais, o fim da discriminação racial, o *status* de sujeito e protagonista histórico, ruptura com a desigualdade salarial baseada na etnia e gênero do/da trabalhador/a etc. Fruto dessa luta, entre outros, foi a assinatura, pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", assim como a assinatura, também pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei 11.645/2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A inserção e obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Brasil trouxe, como uma das consequências, a mudança das políticas editoriais no que tange aos conteúdos a serem

abordados nos manuais didáticos⁶. Tanto os editais como as normas complementares, editoras, autores de manuais didáticos etc, tiveram que se adaptar e atender as novas demandas estipuladas pelo Governo Federal. Depreende-se de tais acontecimentos que o movimento dialético ocorrido entre os movimentos sociais e a academia e distintos governos, acabou por ocasionar importantes políticas públicas, ao menos no que concerne à educação básica nacional. Restam outras tantas demandas aos movimentos sociais contemporâneos.

4. Definição da amostra: Manuais Didáticos de História – Brasil e Portugal

Para esta reflexão foram selecionadas oito Manuais Didáticos de História, sendo quatro em uso em Portugal e quatro em uso no Brasil. No Brasil, os conteúdos referentes à escravidão, colonização e tráfico de escravos, estão presentes no Manual Didático do 7º ano da Educação Básica - Ensino Fundamental II⁷, e em Portugal no Manual do 8º ano do 3º Ciclo da Educação Básica⁸.

Após análise averiguamos que os conteúdos sobre o conceito escravidão nos manuais escolares do 8º ano de Portugal estão presentes no Tema/Eixo e inseridos nos acontecimentos que marcaram a História europeia, sobretudo a portuguesa, entre os séculos XV e XVIII, desde os fatores que levaram e justificaram o expansionismo português até a

⁶ Cabe registrar que no Brasil a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Brasil estabelecida pela Lei 11.645/2008 gerou também uma série de pesquisas, projetos, ações e publicações sobre o tema da escravidão com diferenciadas abordagens, temas e metodologias, configurando-se em Dossiês Temáticos, um deles lançado recentemente pela **Revista Territórios e Fronteiras** da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e intitulado **Escravidão Moderna** que se encontra disponibilizado no endereço:

<http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/issue/view/22/showToc>.

⁷ No Brasil o sistema da Educação Básica está estruturado da seguinte forma: Ensino Fundamental I e II - Anos Iniciais (1º ao 5º anos); Anos Finais (6º ao 9º anos); e, Ensino Médio que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos.

⁸ Em Portugal a Educação Básica estrutura-se em Ciclos, sendo o 1º Ciclo composto do 1º ao 4º anos, o 2º Ciclo do 5º e 6º anos e, por fim, o 3º Ciclo que vai do 7º ao 9º anos, e o Ensino Secundário relativo ao 10º, 11º e 12º anos.

formação do imenso império além mar. Nesse ínterim são abordados os problemas enfrentados por Portugal no contexto da expansão marítima, bem como as motivações e condições que o país reunia para viabilizar o projeto nacional além mar. Afora esses conteúdos, aborda-se ainda a efetivação e desenvolvimento das navegações marítimas com a consequente conquista da África, do arquipélago da Madeira e do Açores, o Oriente e o Brasil. Tais assuntos no manual escolar *Viva a história* é contemplado entre as folhas 10 e 33, totalizando 23 páginas. Já no manual *Rumos da história* os conteúdos estão situados entre as laudas 14 e 33 somando, portanto, 19 páginas; no Manual *Missão: História* o tema em questão insere-se entre as páginas 14 e 55 em um total de 41 páginas; para finalizar registramos que no Manual *Viagem na história* o tema é abordado entre as páginas 6 e 35 totalizando 29 laudas; vale registrar que especificamente sobre o conceito escravidão os conteúdos são diminutos, esparsos e diluídos entre as páginas citadas, por vezes configuram-se em um, dois e/ou três parágrafos.

No caso, por exemplo, do Manual *Missão: História* as relações entre portugueses e africanos foram apresentadas como amistosas, embora em alguns momentos os autores refiram-se aos embates entre ambos os povos; em oposição os autores do Manual afirmam que tais embates e conflitos não marcaram a colonização desenvolvida na Ásia. Tal reflexão pode ser averiguada na seguinte afirmação:

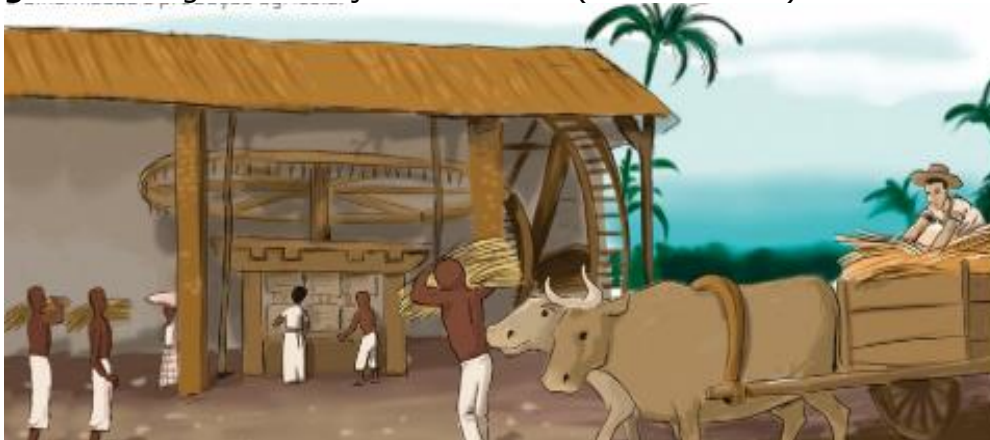
[...] a prática do comércio levou à fixação de alguns portugueses em África, assim como o tráfico de escravos levou muitos africanos para a Europa e a América (como escravos). Dessa forma desenvolveram-se **interinfluências culturais**. A convivência (pacífica ou, no caso dos escravos, imposta) entre estes povos levou à partilha de conhecimentos e práticas, desenvolvendo-se um processo de **aculturação** que se fez sentir sobretudo nos domínios da religião, da língua e da cultura (AMARAL; JESUS, [s./d.], p. 35).

A narrativa didática em torno do conteúdo escravidão ancora-se em alguns postulados; primeiro relaciona-se ao tráfico de escravos para suprir a demanda portuguesa nas propriedades do engenheiro açucareiro no Brasil e, portanto, associa o negro a uma mercadoria; tal afirmação pode ser

averiguada no trecho que consta no Manual *Viagem na História* no qual seus autores afirmam:

A sua produção [cana-de-açúcar] exigia muita mão de obra, o que obrigou à importação de escravos negros da costa africana para trabalharem nos engenhos. **Iniciou-se, dessa forma, um comércio regular entre os dois lados do Atlântico, envolvendo Portugal, a África e o Brasil, que se designa comércio triangular** (CIRNE; HENRIQUES, [s./d.], p. 26).

Figura 1 - Engenho de açúcar no Brasil (Documento 5)



O documento demonstra o cotidiano “harmônico” de um engenho colonial cuja mão de obra empregada foi a negra africana. Não apresenta questionamentos acerca das condições de trabalho, moradia, vida e tampouco sobre o processo de resistência negra ao mundo colonial. A pergunta que se refere ao **Documento 5** apenas solicita ao educando que “Identifique a mão de obra que era utilizada nos engenhos de açúcar e sua origem (p. 27)”.

Fonte: Cirne e Henriques, [s./d.], p. 26.

Em segundo lugar, como apontado em citação anterior, as narrativas didáticas eximem de certa forma a responsabilidade portuguesa no que concerne ao tráfico de escravos ao afirmar que esta já era uma prática entre os líderes tribais; citando ainda o Manual *Viagem na História*, no que se refere a este tema seus autores defendem que:

De facto, a grande maioria das pessoas mostrava-se indiferente ao destino dos escravos. Na costa africana, estabeleceram-se relações pacíficas de intercâmbio com os chefes locais, que favoreceram o desenvolvimento comercial e a fixação dos portugueses, permitindo a assimilação mútua de alguns costumes – a **aculturação triangular** (CIRNE; HENRIQUES, [s./d.], p. 28).

Cabe ressaltar ainda que é enfatizado o "deslocamento" do negro como se houvesse sido um processo natural e não uma diáspora forçada da África para o Brasil. A narrativa didática reforça ainda que tal "deslocamento" promoveu processos de aculturação, movimentos interculturais e multiculturais, entre outros.

Para os autores da obra *Missão: História*: "Ao longo dos séculos foram-se fundindo características das várias culturas em novas práticas que hoje permanecem nas tradições, na gastronomia, na música..." (AMARAL; JESUS; ALVES, [s./d.], p. 43). Como exemplo dessas trocas, intercâmbios e interações na Seção intitulada **Quero saber... Como a expansão contribuiu para a multiculturalidade** o Documento 2 ilustra as trocas "pacíficas" oriundas do "encontro" entre europeus, indígenas e negros: em uma figura sintomática e estereotipada o Carnaval é citado como exemplo desse processo.

Figura 2 - Carnaval: fusão de culturas índia, negra e europeia.



Fonte: Amaral, Jesus e Alves, ([s./d.], p. 42).

Da mesma forma as narrativas do Manual *Viva a História* destaca que:

Portugueses e africanos mantinham, em geral, relações pacíficas, principalmente com um caráter comercial. [...] *Arguim* e *S. Jorge da Mina* eram as principais feitorias portuguesas na costa ocidental africana. Aí, desenvolveu-se o comércio do *ouro*, *marfim*, especiarias africanas como a *malagueta* e o tráfico de escravos, comércio de homens negros não livres que eram utilizados como mão-de-obra, principalmente no Brasil (MAIA; BRANDÃO, [s./d.], p. 20).

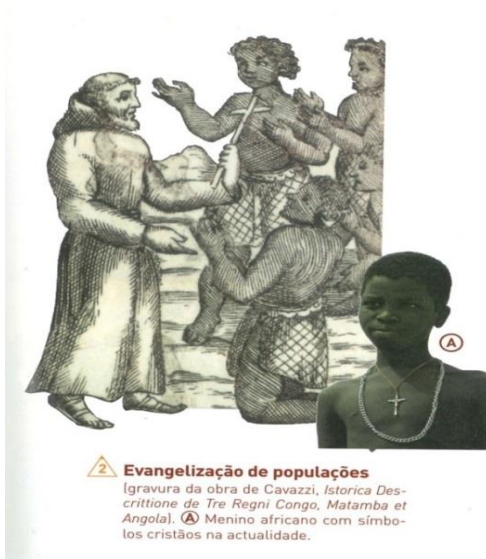
Interessante pontuar que a ideia de que se estabeleceram relações pacíficas entre portugueses e africanos permeia as narrativas dos quatro manuais selecionados para esta reflexão; no Manual *Viva a História* a percepção do negro apenas como uma mercadoria, portanto passível de compra, venda e troca, pode ser averiguada na medida em que o tráfico de escravos é colocado no mesmo patamar que outras mercadorias, como as citadas, isto é: o ouro, o marfim, a malagueta e as especiarias.

Ainda em relação ao papel que os portugueses teriam desempenhado no contexto das expansões, os autores do *Viva a História* destacaram que:

Entre Portugueses e Africanos desenvolveram-se interfluências culturais, sobretudo nos domínios religiosos (conversão de muitas populações indígenas ao *cristianismo*) e linguísticos, com a transmissão da *língua portuguesa* (MAIA; BRANDÃO, [s./d.], p. 20).

No que se refere ao processo evangelizador empreendido pelos portugueses, ilustrado no **Documento 2 (A)**, cabe destacar que conversão e evangelização são apresentadas como elementos positivos no processo de colonização dos povos africanos. Não se discute na obra as diversas matrizes religiosas e a religiosidade africana, apenas apresenta-se a empreitada cristã como vitoriosa, ao mesmo tempo em que não oferece ao educando nenhum elemento para problematizar a situação contemporânea **(A)**.

Figura 3 - Menino africano com símbolo cristão na actualidade - Documento 2 (A).



Fonte: Maia eBrandão, ([s./d.], p. 21).

Para finalizar a parte que tange aos manuais portugueses selecionados para compor a mostra desta análise, cabe algumas considerações sobre o manual *Rumos da História*: o mesmo não aborda o tráfico triangular, condições do tráfico e de trabalho, tampouco a questão da luta e resistência negra nas colônias⁹. De todas as obras analisadas este

⁹ As questões relacionadas a inexistência dos conteúdos que abordam as formas de resistência do cativo à escravidão também foram apontadas por Araújo e de acordo com a pesquisadora as formas de resistência, lutas e a formação de quilombos, por exemplo, são conteúdos que não aparecem nos manuais didáticos portugueses e a pesquisadora relatou uma experiência que vivenciou e a surpreendeu; em uma das atividades de sua pesquisa constatou que: "[...] os alunos ficaram surpresos ao saber de revoltas das próprias populações escravizadas. E também sobre o verdadeiro significado dos quilombos – destino dos escravos que fugiam, normalmente locais escondidos e fortificados no meio das matas"; alertou ainda que: "Em outros países, há uma abertura muito maior para discutir como essas populações lutavam contra a opressão. Mas, no caso português, os alunos nem sequer poderiam imaginar que eles se libertavam sozinhos e continuavam a acreditar que todos eram vítimas passivas da situação. É uma ideia muito resignada". *In*: Barrucho, L. Ensino de história em Portugal perpetua o mito do "bom colonizador" e banaliza escravidão, diz pesquisadora. *Jornal BBC Brasil*, 31 de julho de 2017 (Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234>, acessado em 11 de janeiro de 2018). Situação análoga foi vivenciada por uma das autoras que escreveram este Capítulo (Ana Paula Squinelo) que em uma palestra proferida no **I Simpósio O manual escolar no Ensino de História: visões historiográficas e didáticas**, ocorrido no mês de março de 2017 na Universidade do Minho em Braga/Portugal ao realizar a sua fala intitulada **Manuais Didáticos de história e o conceito de escravidão: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal (7º ano/BR e 8º ano/PT)** pode averiguar o desconhecimento, e ao mesmo tempo estranhamento, por parte dos alunos que compunham a assistência no evento em relação as abordagens apresentadas concernentes as formas de resistência do

é o que mais tangencia e, ao mesmo tempo, negligencia o tema; o conteúdo foi sintetizado no interior do subitem denominado **O Governo Geral** e em um único parágrafo genérico e pouco esclarecedor: “**Então, intensificou-se a colonização do Brasil**. Chegaram milhares de colonos e muitos missionários, o que levou à fundação de povoações e colégios, à divulgação da fé cristã e ao desenvolvimento da economia com destaque para o açúcar (doc. 3)” (BARREIRA; MOREIRA, 2003, p. 24); o Doc. 3 refere-se e ilustra um engenho de açúcar com a legenda explicativa: “As boas condições do clima e o trabalho forçado dos escravos africanos (cerca de 120 mil em 1600) fizeram do açúcar o principal produto de exportação do Brasil nos séculos XVI e XVII” (BARREIRA; MOREIRA, 2003, p. 25), assim como o **Documento 8** demonstra que os negros africanos além do trabalho no engenho colonial também trabalharam na exploração das minas: “Para explorar as jazidas de ouro e prata, os colonizadores espanhóis obrigaram os ameríndios a trabalhos forçados e recorreram a escravos vindos de África” (BARREIRA; MOREIRA, 2003, p. 27).

O **Documento 5**, intitulado *A Europa explora o mundo*, apresenta um esquema exemplificando as relações comerciais entre Europa, Ásia, África e América e destaca que a Europa dirige o tráfico de escravos (BARREIRA; MOREIRA, 2003, p. 29). Situado à página 3 temos o item Aprenda a... *Ler um mapa* no qual se visualiza toda a extensão do Império Português no século XVI, bem como as relações que se estabeleceram entre Portugal e as regiões afetadas pelo processo de expansão marítima; o mapa demonstra como a África “forneceu” os escravos aos europeus e à América (BARREIRA; MOREIRA, 2003, p. 31). O conteúdo sobre a escravidão limita-se a esses dados, nenhuma informação sobre a conjuntura que se efetivava o tráfico de escravos, a longa travessia entre África e Brasil, as condições de trabalho no engenho colonial, e tampouco o processo de luta e resistência negra para romper com a exploração e opressão a que estava submetido.

escravo ao mundo senhorial, entre elas: fugas, abortos, sabotagem do equipamento de trabalho, diminuição do ritmo de trabalho e formação dos quilombos; este último configurou-se como um vocábulo desconhecido para a maioria dos presentes.

No que tange aos manuais didáticos brasileiros os conteúdos constam no volume do 7º ano do Ensino Fundamental II e abarcam reflexões acerca da mão de obra africana, da longa travessia entre África e Brasil, das circunstâncias precárias nos navios e nos mercados de escravos, o tráfico de escravos, as condições de trabalho nos engenhos de açúcar e as diferentes formas de resistência empreendida pelo cativo. Na coleção didática *Vontade de saber* o assunto é abordado no capítulo 11, intitulado *A colonização da América Portuguesa*, e entre as páginas 240 – 246 e 250 e 251 são analisados, notadamente, os conteúdos relacionados a escravidão, totalizando 8 páginas dedicadas especialmente ao tema. Vale registrar que na mesma coleção o Capítulo 6, denominado *Reinos e impérios africanos*, dedica-se ao estudo dos inúmeros e diversos reinos que existiam na África à época da colonização, assim como a análise de sua distinta cultura e costumes. A abordagem desse tema – reinos africanos – vai ao encontro do atendimento da legislação nacional sobre tal questão pontuada anteriormente. Na Seção intitulada *Explorando o tema* destacamos a reflexão apontada no item *A Resistência Africana*, sobre esta questão concernente as formas de resistência negra ao cativo os autores apontaram que:

Os africanos resistiram de diversas formas à dominação portuguesa. Uma dessas formas era a preservação dos costumes da terra natal, como danças, cantos e crenças. Outras ações, como a destruição de ferramentas, a queimada das plantações ou a agressão aos senhores, também eram realizadas pelos escravos africanos.

As formas mais importantes de resistência, no entanto, eram a fuga e a formação de quilombos. Durante todo o período de escravidão, houve a formação de quilombos em todas as regiões do Brasil (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 250).

Figura 4 - Em seguida ao item *Explorando o tema* os autores apresentam duas ilustrações que representam os quilombos e seu funcionamento. Abaixo uma das ilustrações que questionam o educando acerca das formas de resistência do cativo.



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2016, p. 251).

A Coleção Didática, intitulada *História e vida integrada*, aborda o conteúdo em foco no Capítulo 19, denominado *A escravidão*, que vai da página 181 a 199 e no Capítulo 20, intitulado *A sociedade açucareira*, cujos conteúdos são contemplados da página 200 a 224, configurando-se, assim, um panorama diversificado sobre os temas que constituíram o mundo escravocrata colonial: o tráfico de africanos para o Brasil, a origem dos povos escravizados, o trabalho escravo, as formas de resistência negra, a formação de quilombos, a destruição de Palmares, buscando estabelecer um diálogo com questões do tempo presente como, por exemplo, as sociedades quilombolas, a criação de Museus com a temática Afro no Brasil e a religiosidade afro-brasileira; os autores registraram ainda a influência do período colonial nas artes: literatura, arquitetura e escultura são alguns aspectos analisados.

Sobre o trabalho escravo os autores da Coleção *História e vida integrada* alertaram que:

O escravizado era considerado uma mercadoria que deveria produzir até o limite de suas forças. Para tanto, era submetido a uma rotina de trabalho extenuante. Começava o trabalho ao raiar do dia e só parava ao escurecer. Quase não

havia descanso; em muitos engenhos, aos domingos cultivava pequenos roçados para seu próprio sustento. Nos engenhos de açúcar, as condições de trabalho eram extremamente duras, tanto nos canaviais como quanto nas moendas e nas caldeiras. Essas condições são extremamente difíceis e ainda a alimentação insuficiente e de péssima qualidade faziam com que o tempo de vida produtiva de um indivíduo na condição de escravo fosse curta (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009, p. 186).

Entretanto, a narrativa desta Coleção Didática aponta para o fato da resistência negra ao trabalho escravo e ao mundo colonial no qual se inseria; sobre as distintas formas de resistência e luta dos negros, os autores destacaram que:

Atualmente, sociólogos, historiadores, antropólogos e filósofos, ao estudarem a escravidão africana no Brasil, observam que as formas de resistência não se limitavam à rebelião, à fuga e à formação de *quilombos*. Há relatos de casos de envenenamento dos senhores por escravos domésticos, abortos de mulheres que preferiam ver o filho morto a se tornar escravo e suicídios. Além evidentemente, das muitas resistências culturais vistas na música, na dança, na língua e na religião (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009, p. 188).

Figura 5 - Através da figura *Jogo de Capoeira*, produzida por Rugendas no século XIX, os autores exemplificaram uma das formas de resistência negra ao universo colonial; neste caso, em especial, a Capoeira e apontaram que: "A capoeira reúne a dança e arte de lutar – um dos meios de resistência encontrados pelos africanos escravizados".



Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 188).

Outra Coleção Didática que enfatizou o caráter da resistência negra foi o *Projeto Araribá: história*; esta Coleção caracteriza-se como uma obra coletiva, sendo o conteúdo analisado nesta reflexão abordado nos Temas: 3) A vida nos engenhos (página 220 a 222); 4) Escravidão e resistência (páginas 223 e 224) e 5) Trocas e conflitos (páginas 225 e 226). Os autores ressaltaram, sobre a luta e resistência negra no período colonial, que:

Usando meios pacíficos ou violentos, os africanos resistiam à crueldade da escravidão, em defesa de sua condição humana, de suas necessidades e de sua cultura.

Muitos negros escravizados evitavam ter filhos ou entravam em estado de profunda tristeza (chamado *banzo*), que muitas vezes os levavam à morte.

Os escravos resistiam também de modo mais direto. Não foram poucas as ocorrências de escravos negros que roubaram os pertences do senhor, assassinaram feitores, capitães-do-mato e familiares do senhor.

Nenhuma forma de resistência foi mais significativa que a fuga. Afinal, ela representava o fim das agressões físicas, do trabalho forçado, da submissão à vontade dos outros (OBRA COLETIVA, 2007, p. 224).

Quanto a Coleção Didática *Projeto Teláris* apresenta o conteúdo no Capítulo 9, cognominado *Africanos na colônia portuguesa* e consta, entre as

laudas 180 e 198 somando 18 páginas, sendo que uma parte significativa contempla as questões pertinentes à resistência do cativo a lógica escravocrata. Para os autores diante da violência e opressão sofridas sistematicamente, os negros resistiam de forma variada:

A mais comum era a diminuição do ritmo de trabalho quando não se sentiam vigiados. Outras vezes destruíam máquinas ou ferramentas e incendiavam plantações. Também houve casos de cativos que assassinaram seus senhores.

Muitos africanos escravizados entravam em um estado de melancolia profunda – conhecida como *banzo* –, que muitas vezes terminava em suicídio.

As formas de resistência mais visíveis, no entanto, eram as fugas e a organização de *quilombos*. Nesses espaços, os cativos procuravam reconstruir a vida que levavam na África antes de serem capturados e vendidos aos traficantes. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 191-192).

Figura 6 - A fuga foi representada através do Óleo sobre tela denominado *Fuga de escravos* datado de 1859 e de autoria de Françoise-Auguste Biard. As quatro Coleções Didáticas brasileiras analisadas destacam a fuga como uma prática usual do cativo, bem como um meio de resistência ao quadro de exploração e opressão a que estava submetido.



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 191).

Não pretendemos com essa seleção de Manuais Didáticos, oferecer uma amostra quantitativa e exaustiva sobre o conceito escravidão e sim

levantar alguns pontos e questões que nos permitam problematizar e pensar sobre o tema proposto, apresentando uma análise qualitativa sobre o mesmo.

Considerações Parciais

Após análise das narrativas didáticas dos Manuais escolares selecionados, tanto de Brasil como de Portugal, podemos aferir algumas considerações. No caso de Portugal averiguamos uma ausência do tema nos livros didáticos, seja do ponto de vista quantitativo ou da apresentação e abordagem o tema é meramente tangenciado, não recebendo a devida atenção dos autores que em seus escritos apregoam a ideia do negro africano apenas como *mercadoria* relacionada ao tráfico de escravos.¹⁰ Nesses manuais as narrativas sobre o negro o expõe como mercadoria-escravo (um bem passível de troca, compra e venda), assim como constam em dois momentos: no processo expansionista e após, quando da implementação do engenho açucareiro na colônia (Brasil), desaparecendo da análise dos conteúdos seguintes; portanto o negro e as questões que o cercam estão circunstanciadas no período do expansionismo marítimo e da empreitada colonial, como se não estivessem presentes na sociedade portuguesa contemporânea.

No que se relaciona aos Manuais escolares brasileiros, os mesmos embora também abordem a questão da escravidão no contexto da colonização, abrangem o tema levando em consideração os aspectos da

¹⁰ A ausência da temática escravidão nos manuais didáticos também foi constatada na pesquisa desenvolvida pela portuguesa Marta Araújo, investigadora principal do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra que identificou e apontou uma série de críticas em sua pesquisa, para Araújo: "persiste até hoje a visão romântica de que cumprimos uma missão civilizatória, ou seja, de que fomos bons colonizadores, mais benevolentes do que outros povos europeus" e, também: "A escravatura não ocupa mais de duas ou três páginas nesses livros, sendo tratada de forma vaga e superficial. Também propagam ideias tortuosas. Por exemplo, quando falam sobre as consequências da escravatura, o único país a ganhar maior destaque é o Brasil e mesmo assim para falar sobre a miscigenação". In: Barrucho, L. Ensino de história em Portugal perpetua o mito do "bom colonizador" e banaliza escravidão, diz pesquisadora. *Jornal BBC Brasil*, 31 de julho de 2017 (Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234>, acessado em 11 de janeiro de 2018)

resistência negra ao mundo escravocrata, assim como os manuais dos anos seguintes 8º e 9º anos dialogam com questões do tempo presente da História brasileira, privilegiando o negro como agente e protagonista dessa sociedade. Se por muitos anos as imagens constantes nos Manuais Didáticos representavam negros sendo açoitados, chicoteados, usando gargalheira, carregando as redes e/ou liteiras com seus senhores, amarrados ao tronco, apanhando com palmatórias conforme, por exemplo, algumas das imagens produzidas por Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, aos poucos parte dessas imagens estão sendo retiradas (ou aparecem em menor número) das narrativas didáticas e sendo substituídas por representações positivas acerca do negro e sua resistência ao universo colonial e escravocrata. Tais imagens podem positivar a autoestima e despertar o sentimento de pertença de jovens e crianças negras que se encontram nos bancos escolares.

É importante ressaltar que acreditamos que a incorporação de tais questões deve-se a legislação específica aqui já citada, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, portanto são avanços que devem ser pontuados como, por exemplo, a abordagem da África pré-colonial, seus reinos e as distintas culturas e costumes (*Coleção Vontade de Saber*), assim como analisar o protagonismo negro sob o ponto de vista da resistência cativa à escravidão e ao processo produtivo e exploratório dos engenhos (abortos, diminuição do ritmo de trabalho, suicídios, fugas, quebra dos instrumentos de trabalho, formação dos quilombos etc... - *Coleção Vontade de Saber, Projeto Teláris, Projeto Araribá: História e História e Vida Integrada*). O reconhecimento de Zumbi como líder e herói negro seguida da institucionalização do Dia de Zumbi e da Consciência Negra, a data de 20 de novembro em oposição ao 13 de maio da Princesa Isabel (*Projeto Teláris*), contribui para que os/as alunos/as se reconheçam na História como sujeitos e não como objeto pacífico coisificado diante do processo que vivenciou.

Vale ressaltar que nas narrativas dos manuais didáticos portugueses a relação e contato com a África e a Ásia são apresentados de forma assimétrica: o Oriente e sua população, por exemplo, são definidos com adjetivos como evoluídos, avançados e civilizados. Seus hábitos alimentares

e culturais cativaram, surpreenderam e conquistaram os portugueses. Já a África e os africanos foram adjetivados pelos portugueses como atrasados, bárbaros e incivilizados. Seus costumes alimentares e culturais chocaram e assustaram os lusitanos, o que justificou, por exemplo, toda a campanha de evangelização empreendida em territórios africanos. No processo de alargamento do mundo e de trocas culturais a Ásia foi uma referência para os avanços tecnológicos, enquanto a África desempenhou o papel de fornecedora de ouro, marfim, especiarias e *escravos*. O fato do continente africano ter sido visto pelos europeus como atrasado, bárbaro e incivilizado justificou o tráfico de escravos e a colonização desumana, violenta, desigual e brutal empreendida por países europeus como Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra, Itália, França, Alemanha e Bélgica até parte significativa do século XX.

Para concluir, salientamos que as narrativas dos Manuais Didáticos portugueses aproximam-se das explicações tidas como clássicas na historiografia pertinente ao tema, sobretudo a que enxerga o cativo como uma “coisa”, um “não sujeito”, vítima do processo senhorial e sistema escravocrata para o qual não ofereceu nenhuma resistência. Ao contrário os Manuais Didáticos brasileiros analisados apresentam maior afinidade com enfoques historiográficos mais recentes:

[...] configurados sobretudo a partir da década de 1980, concentraram seus esforços na percepção dos cativos enquanto sujeitos das transformações históricas ao longo dos períodos de escravidão. Autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara e Leila Mezan Algranti, são nomes que se destacam nestes novos enfoques adotados. Contrapondo-se às teses clássicas, que ressaltam a anomia das populações escravas, esses pesquisadores enfatizam a relevância dos escravos como agentes históricos manifestados no plano da resistência social e da cultura. Chamam a atenção para reelaboração por parte dos cativos dos significados culturais e políticos a respeito das visões da liberdade e da conjuntura política em que estavam inseridos e a conseguinte percepção por parte deles mesmos quanto às mudanças sociais que ocorriam à sua volta (PROENÇA, 2007, p. 4).

Destaca-se ainda de acordo com Proença que:

Um dos objetivos desse enfoque é revisitar valores, sociabilidades e mediações culturais tecidas nos processos de cativo, visando perscrutar as experiências escravas. Estudos ligados à demografia histórica constataram, por exemplo, que o matrimônio e a família eram instituições presentes entre os cativos, como parte da herança cultural dos negros que foi transplantada para o contexto do cativo. A existência de famílias escravas foi, assim, comprovada, por estes trabalhos, em proporções consideráveis em diversas regiões do território brasileiro. Destaca-se, também, que o escravo não se humanizava apenas quando se revoltava, fugia e se refugiava nos quilombos. Ou seja, os quilombos não são vistos como formas exclusivas e generalizantes de resistência e rebeldia. Além do que, o aquilombamento, segundo esse pressuposto, não era um processo que se dava quase fora da sociedade escravista, como espaço único para que os negros pudessem se tornar sujeitos de sua própria história. Desenvolvem-se, pois, espaços de transformações históricas no regime escravista por meio das relações estabelecidas entre os habitantes dos quilombos e as comunidades de senzalas. Como quilombolas assenzalados, os negros tornam-se agentes sociais dos variados mundos da escravidão, agenciando suas experiências, dotando-as de sentidos próprios (PROENÇA, 2007, p. 4-5).

Embora os Manuais Didáticos brasileiros venham alçando mudanças mesmo que de forma lenta é inegável que tem incorporado a histórica luta de resistência do povo negro. Como ressaltado, anteriormente, acreditamos que tais avanços decorrem de um movimento dialético ocorrido entre os movimentos sociais, a academia e as distintas políticas públicas governamentais. Sem dúvida restam ainda esta e tantas outras demandas aos movimentos sociais contemporâneos, entretanto o cenário é de luta e resistência, afinal como já cantarolou Dona Ivone Lara: *Negro é a raiz da liberdade!*

Referências

AFONSO, Isabel. *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. 2013. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Portugal, 2013.

AFONSO, Isabel; BARCA, Isabel. O manual escolar como recurso em educação histórica: estudo com professores portugueses do ensino

secundário. *Revista de Educação Histórica*, Curitiba, n. 3, p. 93-103, maio/ago. 2013.

AMARAL, Cláudia; JESUS, Elisabete; ALVES, Eliseu. *Missão: História*. Portugal: Porto Editora, [s./d.]. (Revisão Científica e Pedagógica Isabel Barca).

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *Projeto Teláris*. São Paulo: Ática, 2016.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. *Rumos da História*. Lisboa: Edições ASA, 2003.

BARRUCHO, Luis. Ensino de História em Portugal perpetua o mito do "bom colonizador" e banaliza escravidão, diz pesquisadora. *Jornal BBC Brasil*, São Paulo, 31 jul. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 87-516, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2017. História: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências, Brasília, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. História: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1998.

CARRASCO, Cosme Jesús Gómez; PUCHE, Sebastián Molina. Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*. Revista del

Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha, 6, 2017, 206-229.

CHOPPIN, Alain. 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.

CIRNE, Joana. HENRIQUES, Marília. *Viagem na História*. Portugal: Areal Editores, [s./d.].

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG Keila; PELLEGRINI, Marco Cesar. *Coleção Vontade de Saber*. São Paulo: FTD, 2016.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. Los textos visibles fundadores del código disciplinar: los libros de texto. In: FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009. p. 85-98. (versão eletrônica)

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Círculo do Livro, 1978 [1933] [1980].

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A ideia de escravidão presente na narrativa de manuais didáticos de história. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 105-120, jan./jun. 2012.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Ática, 1988 [1978].

MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos. *Viva a história!* Portugal: Porto Editora, [s/d].

OBRA COLETIVA. *Projeto Araribá: história*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007, p. 224.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida integrada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

POMBO, Rocha. *Nossa Pátria*. Narração dos factos da Historia do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 60.ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, [s/d].

PORTUGAL. *Metas Curriculares de História: 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013/2014.

PORTUGAL. ME-DGE. *Aprendizagens Essenciais (AE)*. 2018. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>>. Acessado em 09 de setembro de 2018.

PROENÇA, Wander de Lara. Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos. In: Semana de História, 24.: pensando o Brasil no centenário de Caio Prado Júnior. 2007, Assis. *Anais eletrônicos...* Assis: UNESP, 2007.

QUEIRÓZ, Sueli Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 103-17.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-27.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. *História* [online], 2011, vol. 30, n. 2, pp. 126-143.

SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava*. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 2011 [1999].

SOLÉ, Glória. A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s). *Historia y Memoria de la Educación*, 6: 89-127, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.6.2017.17128>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SOLÉ, Glória. O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático, *ENSAYO: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Castela-Mancha, n. 29-1, 2014. Disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SQUINELO, Ana Paula. Revisões historiográficas: a Guerra do Paraguai nos livros didáticos brasileiros (PNLD 2011). *Diálogos*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 19-39, 2011.

VIANA, Oliveira. *Evolução do Povo Brasileiro*. 4. ed. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

Recebido em 12 de setembro de 2018

Aprovado em 20 de dezembro de 2018