



GUSMÃO FREITAS AMORIM

**REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO E DO PÓS-ABOLIÇÃO
DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO
CEARÁ (2008-2016)**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ORIENTADOR: PROF. DR. HUMBERTO DA SILVA MIRANDA

LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURAS E IDENTIDADES

GUSMÃO FREITAS AMORIM

**REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO E DO PÓS-ABOLIÇÃO DA
ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ (2008-
2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para obtenção do título de Doutor em História.

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda

**RECIFE
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

A524r Amorim, Gusmão Freitas.
Representações da abolição e do pós-abolição da
escravidão nos livros didáticos de história do Ceará
(2008-2016) / Gusmão Freitas Amorim. - Recife,
2026.
138 f.; il.

Orientador(a): Humberto da Silva Miranda.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural
de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
História, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências.

1. Livros didáticos - História regional (Ceará). 2.
Abolição da escravidão (1888) (Ceará). 3. Pós-
abolição (1888) (Ceará). 4. Ceará - História 5.
Escravidão (Ceará). I. Miranda, Humberto da Silva,
orient. II. Título

CDD 981

GUSMÃO FREITAS AMORIM

**REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO E DO PÓS-ABOLIÇÃO DA
ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ (2008-
2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em História. Aprovada em 10/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda – Orientador
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. André Mendes Salles – Avaliador externo
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva – Avaliadora externa
Universidade Católica de Pernambuco

Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva – Avaliador Interno
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva – Avaliador Interno
Universidade Federal Rural de Pernambuco

À **minha mãe Osmarina** (*in memoriam*),
maior educadora que conheci.
E ao meu melhor amigo, **Ricelly** (*in memoriam*),
presente nessa jornada em todos os momentos.
Sem a presença e inspiração de vocês, o eu de hoje não seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Osmarina (*in memoriam*), e ao meu amigo Ricelly (*in memoriam*) a quem dedico este trabalho. Vocês estiveram presentes em cada momento dessa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, na pessoa do meu orientador, professor doutor Humberto da Silva Miranda, pelo acolhimento como orientando e estudante de História. Pela atenção que me dedicou, aconselhando e mostrando, a cada dia, que um bom profissional e acadêmico não se faz apenas com livros, mas com ações que ensinam pelo exemplo. Igualmente à professora doutora Juliana Alves de Andrade, minha coorientadora, pela acolhida e valiosa orientação, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Aos professores doutores André Mendes Salles (UFPE), Maria do Rosário da Silva (Unicap), Uiran Gebara da Silva (UFRPE) e Augusto César Acioly Paz Silva (UFRPE) por terem gentilmente aceitado o convite para a leitura e apreciação deste trabalho. Meu muito obrigado por aceitar compartilhar comigo momento tão importante.

Ao professor doutor Edson Holanda, Bruno Melo e Mariana, em nome dos quais agradeço a todo o corpo docente do PGH em História da UFRPE. Seus ensinamentos e dedicação vão muito além da academia, muito grato por encontrá-los nessa jornada.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) pela concessão do afastamento para que eu cursasse o Doutorado em História.

À Silvânia, companheira que esteve presente em todos os momentos dessa montanha-russa, dividindo angústias e alegrias, sempre trazendo palavras de conforto, sabedoria e incentivo, meu muito obrigado.

À turma 2022.1 do Doutorado e Mestrado em História, em especial a Marcos e Carlinhos pelo companheirismo sem o qual teria sido muito mais difícil enfrentar os dias que estive afastado de casa, em Recife. À Jeditam, que me acolheu, sem sequer me conhecer, durante minha estadia na cidade de Recife.

A minha cunhada Neninha e ao meu irmão Antonio Filho, por terem me dado, nas possibilidades, a oportunidade de dedicar o máximo de tempo possível a este projeto, ao curso e à minha vida escolar na totalidade.

Aos meus irmãos Oséias, Oziel, Ozanira, José Enivardo (*in memoriam*), Magno, Mekaelle, Jurandir e Keven pelo companheirismo em todos os momentos de minha vida.

Ao meu amigo, professor doutor Sander Cruz Castelo, que me acolheu desde 2009. Mesmo não estando presente diretamente no percurso desta pesquisa, faz parte dela e de minha trajetória acadêmica. É imensurável o quanto aprendi durante o tempo de convivência. Um exemplo para mim de profissional e ser humano (dos mais fantásticos que já conheci). Continuo sem palavras para expressar o quanto sou grato aos céus por colocá-lo em minha vida.

Aos amigos que acompanharam de perto todas as etapas deste trabalho, ouvindo, lendo, ajudando a corrigir e sempre dando sugestões: Thomas, Maura, Cleidiane, Tony, Nilson, Mirelle, Cleiton, Socorro, Izaú, Izalete, Jefin, Carlinhos e Felipe, sobretudo pela paciência de tantas vezes me ouvir falar de uma pesquisa que não lhes pertence.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio do momento em que fui aprovado na seleção, até o final do curso, meu muito obrigado: Ivanildo, Paulo, Flávio, Angela, Jurandir, Malba, Maurélio e a todos que fazem a Escola Franklin Távora e Edimar Martins da Cunha.

Eles precisam de um Édipo
que lhes explique seu próprio enigma,
cujo sentido não perceberam,
que lhes ensine o que queria dizer suas palavras,
seus atos, que não compreenderam.

Eles precisam de um Prometeu,
e que no fogo que ele roubou,
as vozes que flutuam geladas no ar se revoltam,
transformem-se num som, ponham-se a falar. (...)

Só então os mortos se resignarão à sepultura.

Jules Michelet

RESUMO

A presente tese analisa as representações da Abolição e do Pós-Abolição da Escravidão no estado do Ceará, conforme apresentadas nos Livros Didáticos de História Regional destinados a estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental, publicados entre 2008 e 2016. Busca-se compreender como o evento histórico da Abolição — o mais celebrado pela memória coletiva e historiografia local — é representado pela historiografia didática. Parte-se da hipótese de que, apesar das significativas mudanças historiográficas e dos avanços na legislação educacional — a exemplo das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica — e da influência do movimento denominado “nova história do Ceará” (Souza, 2015), os livros didáticos ainda mantêm uma visão tradicional, romantizada e heroica do aclamado “pioneirismo cearense”, carecendo, portanto, de uma análise mais aprofundada das experiências dos indivíduos escravizados e das complexidades do período pós-abolição. O *corpus* da pesquisa é composto por cinco livros didáticos de história do Ceará, publicados entre 2008 e 2016, em sua maioria, avaliados e aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2008; 2013). A análise de conteúdo, conforme delineada por Laurence Bardin (2016), é empregada para examinar as representações textuais dos acontecimentos e personagens que compõem as narrativas didáticas, assim como as atividades pedagógicas propostas. O estudo fundamenta-se, em primeiro momento, nas reflexões de Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2018a) sobre os livros didáticos enquanto objetos culturais que disseminam valores específicos; em Ana Zavala (2014), acerca da transformação de textos historiográficos em conteúdos didáticos, as conexões entre a historiografia acadêmica e a escolar; e no conceito de “representação”, conforme Roger Chartier (2002a; 2002b), para examinar como as narrativas em torno da abolição e do pós-abolição são construídas e dotadas de significado nos livros didáticos analisados. Concluímos que a historiografia didática em análise incorpora reflexões mais críticas sobre o processo de abolição, inclusive em diálogo profícuo com a legislação mais recente, mas que ainda carece de profundidade, sobretudo em relação ao tratamento dos escravizados e seus descendentes como sujeitos históricos (Trouillot, 2016). Em última instância, esta tese busca contribuir para o desenvolvimento de uma educação histórica antirracista no Brasil, desafiando currículos monoculturais e eurocêntricos e promovendo a empatia e a tolerância por meio da análise crítica das formas como o passado da escravidão e sua abolição são representados nos livros didáticos.

Palavras-chave: livros didáticos de história regional; abolição e pós-abolição da escravidão; Representações; história do Ceará.

ABSTRACT

This dissertation analyzes representations of the Abolition of Slavery and the Post-Abolition period in the state of Ceará, as presented in Regional History textbooks intended for 4th- and 5th-grade elementary school students, published between 2008 and 2016. The study seeks to understand how the historical event of Abolition—one of the most celebrated themes in collective memory and local historiography—is portrayed within didactic historiography. It is based on the hypothesis that, despite significant historiographical shifts and advances in educational legislation—such as Laws No. 10,639/2003 and 11,645/2008, which made the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory in basic education—and the influence of the movement known as the “new history of Ceará” (Souza, 2015), textbooks continue to sustain a traditional, romanticized, and heroic narrative of the acclaimed “Cearense pioneering spirit.” As a result, they fail to offer a more in-depth analysis of the lived experiences of enslaved individuals and the complexities of the post-abolition period. The research corpus consists of five Ceará history textbooks published between 2008 and 2016, most of which were evaluated and approved by Brazil’s National Textbook Program (PNLD, 2008; 2013). Content analysis, as formulated by Laurence Bardin (2016), is employed to examine textual representations of events and historical actors that shape the didactic narratives, as well as the pedagogical activities proposed. The study is initially grounded in the reflections of Alain Choppin (2004) and Circe Bittencourt (2018a), who conceive textbooks as cultural objects that disseminate specific values; in Ana Zavala’s (2014) discussions on the transformation of historiographical texts into didactic content and the connections between academic and school historiography; and in Roger Chartier’s (2002a; 2002b) concept of “representation,” which serves as an analytical framework for examining how narratives surrounding abolition and post-abolition are constructed and endowed with meaning in the analyzed textbooks. The findings indicate that the didactic historiography under examination incorporates more critical reflections on the process of abolition, including productive dialogue with more recent legislation. However, it still lacks analytical depth, particularly with regard to the treatment of enslaved individuals and their descendants as historical subjects (Trouillot, 2016). Ultimately, this dissertation aims to contribute to the development of an antiracist historical education in Brazil by challenging monocultural and Eurocentric curricula and promoting empathy and tolerance through critical analysis of how the history of slavery and its abolition is represented in textbooks.

Keywords: regional history textbooks; abolition and post-abolition of slavery; representations; history of Ceará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro *Ceará: história para a construção da cidadania*

Figura 2 – Capa do livro *Ceará: nossa história*

Figura 3 – Capa do livro *História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental*

Figura 4 – Capa do livro *História do Ceará: história regional*

Figura 5 – Capa do livro *Construindo o Ceará: História*

Figura 6 – Edição do Jornal do Senado de 14 de maio de 1888

Figura 7 – Fotografia dos membros da Sociedade Cearense Libertadora.

Figura 8 – Edição nº 1 do jornal Libertador.

Figura 9 – Jornal Libertado. Edição de 25 de março de 1884

Figura 10 – Capa da Revista Ilustrada, 1884

Figura 11 – Fotografia de cerimônia em homenagem a Iemanjá

Figura 12 – Fotografia de manifestação artística do Maracatu

Figura 13 – Fotografia de manifestação artística do Maracatu reproduzida pelo LD1

Figura 14 – Fotografia de manifestação popular sem legenda reproduzida pelo LD3

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estados Representados no PNLD de História Regional de 2004, 2007 e 2013.

Tabela 2 – Cidadãos livres e escravizados na província do Ceará nos anos de 1813, 1860 e 1872.

Tabela 3 – Quantificação e divisão temática das atividades dos livros didáticos.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LD1 – Livro Didático 1 (Ceará: história para a construção da cidadania)

LD2 – Livro Didático 2 (Ceará: nossa história)

LD3 – Livro Didático 3 (História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental)

LD4 – Livro Didático 4 (História do Ceará: história regional)

LD5 – Livro Didático 5 (Construindo o Ceará: História)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei 10.639/2003 – Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Lei 11.645/2008 – Lei que inclui História e Cultura Indígena

MN – Movimento Negro

PL – Projeto de Lei

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História

SCL – Sociedade Cearense Libertadora

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

IHC – Instituto Histórico do Ceará

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	17
1.1.1	Sobre a História Cultural e o conceito de Representação.....	19
1.2	ESTRUTURA DA TESE.....	22
2	O LIVRO DIDÁTICO E A HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA CEARENSE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO E DO PÓS-ABOLIÇÃO.....	25
2.1	O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO.....	25
2.1.1	O livro didático de História.....	28
2.1.1.1	<i>O livro didático de História regional: desafios e tensões.....</i>	<i>28</i>
2.2	FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	30
2.3	LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ (2008-2016).....	35
2.3.1	Ceará: história para a construção da cidadania (LD1).....	35
2.3.2	Ceará: nossa história (LD2).....	37
2.3.3	História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental (LD3).....	39
2.3.4	História do Ceará: história regional (LD4).....	40
2.3.5	Construindo o Ceará: História (LD5).....	42
2.4	APONTAMENTOS COM BASE NA CARACTERIZAÇÃO GERAL.....	44
2.4.1	Sobre a autoria dos livros didáticos.....	44
2.4.2	Sobre o diálogo com a historiografia profissional e a magia da comunicação.....	45
2.4.3	Uma periodização tripartite.....	46
3	REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ.....	50
3.1	A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NA PROVÍNCIA DO CEARÁ: UMA HISTÓRIA INTEGRADA.....	50

3.1.1	Europa, Brasil, Ceará.....	52
3.1.2	Cronologias: da legislação e dos atos finais.....	55
3.2	CAUSAS DO PIONEIRISMO CEARENSE NO PROCESSO ABOLICIONISTA.....	59
3.2.1	Poucos Escravizados na província cearense.....	60
3.2.2	Tráfico interprovincial.....	62
3.2.3	Secas.....	64
3.3	O MOVIMENTO ABOLICIONISTA CEARENSE.....	65
3.3.1	As associações abolicionistas.....	65
3.3.2	A imprensa abolicionista.....	68
3.3.3	O apoio popular à causa da abolição.....	71
3.3.3.1	A greve dos jangadeiros.....	71
3.3.3.2	O Dragão do Mar.....	73
4	REPRESENTAÇÕES DO PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ.....	76
4.1	O PÓS-ABOLIÇÃO: PANORAMA HISTORIOGRÁFICO.....	77
4.2	O MITO DA “TERRA DA LUZ”: MEMÓRIA, COLONIALIDADE E EXCEPCIONALISMO RACIAL.....	82
4.3	O MOVIMENTO NEGRO COMO NÃO-SUJEITO DA NARRATIVA ESCOLAR.....	84
4.3.1	A legislação antirracista esvaziada: quando a norma não vira história	87
4.4	HERANÇA CULTURA NEGRA ESTETIZADA: ENTRE O FOLCLORE E O APAGAMENTO POLÍTICO.....	90
4.4.1	Religiosidades afro-brasileiras: entre repressão e exotização.....	91
4.4.1.1	Iemanjá e as oferendas: “tradição recente”.....	92
4.4.1.2	Maracatu: manifestação negra espetacularizada.....	92
4.4.1.3	Festa do Congo: sincretismo sem conflito.....	94
4.4.1.4	Festa de Reis: nostalgia folclórica.....	95
4.5	LÉXICO AFRICANO E LÍNGUA PORTUGUESA: PRESENÇA SEM HISTORICIDADE.....	97
4.6	A ESCRAVIDÃO NO HODIERNO: O NÃO-DITO ESTRUTURAL.....	98

5	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ.....	102
5.1	A ESCRITA ESCOLAR E OS FINS EDUCATIVOS DA HISTÓRIA.....	102
5.2	A HISTÓRIA REGIONAL NO PNLD: OPERACIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	108
5.3	AS ATIVIDADES: ENTRE MEMORIZAÇÃO E REFLEXIVIDADE.....	110
5.3.1	Quantificação e divisões temáticas das atividades.....	112
5.3.2	Atividades reprodutivas e de memorização.....	113
5.3.3	Atividades reflexivas.....	115
5.4	AS ATIVIDADES E A REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	118
5.5	AS IMAGENS COMO RECURSO DIDÁTICO	120
5.6	POR UMA ESCRITA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL.....	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

A abolição da escravidão em 25 de março de 1884 é o marco histórico mais celebrado da história do estado do Ceará. Dito isto, esta pesquisa tem como tema a representação deste acontecimento e seus desdobramentos, o pós-abolição, feita pela historiografia didática dedicada à História do Ceará. Passados mais de 140 anos, as consequências envoltas nessa temática estão vividamente presentes no hodierno da sociedade cearense e brasileira: no racismo estrutural que a caracteriza, nas classes sociais que a compõem, nas injúrias raciais cotidianas, na cor da pele dos seus encarcerados etc., por conseguinte, nos currículos, nos livros didáticos e no cotidiano da sala de aula.

A forma como a historiografia, a educação brasileira e o ensino de história abordam tais fenômenos é investigada de forma mais crítica pelo menos desde a década de 1970. Pesquisas que apontam enormes equívocos na representação do tema, em especial o silenciamento (Trouillot, 2016) das ações e vozes de escravizados africanos e afrodescendentes, sobretudo nas representações veiculadas no âmbito do ensino e nos Livros Didáticos de História (LDH).

Nesse contexto, é que definimos como nosso objeto de pesquisa a representação da Abolição e do Pós-Abolição da escravidão nos Livros Didáticos de História do Ceará. Investigamos como os processos e personagens ligados a esse marco histórico são representados na historiografia didática dedicada à chamada História Regional, nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, entre os anos de 2008 e 2016.

A opção pela temática está intimamente ligada à trajetória do pesquisador, docente de história na educação básica há mais de duas décadas e morador das proximidades da cidade de Redenção-CE: celebrada como a primeira localidade brasileira a libertar todos os seus escravizados em 1º de janeiro de 1883 — dois anos antes que a província do Ceará e sete anos antes do Brasil.

Analizamos as edições dos Livros Didáticos de História do Ceará situadas no intervalo entre 2008 e 2016, obras, em sua maioria, avaliadas e aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático de História Regional (PNLD 2008; 2013) dedicadas à história do estado. Acreditamos que essas obras nos permitem a apreensão de como é representada a abolição e o pós-abolição da escravidão no estado.

Acreditamos que a análise pode lançar ainda luz sobre o impacto de importantes marcos historiográficos e da legislação educacional ligadas à temática: as mudanças de

abordagens em torno da escravidão, abolição e pós-abolição, sobretudo a partir das décadas de 1970–90; a influência do movimento denominado “nova história do Ceará”, iniciado em meados da década 1990, cujo grande expoente é a historiadora Simone de Souza (2015) — autora de um dos livros que propomos analisar; a produção acadêmica dedicada à escravidão e abolição no Ceará datada entre as décadas de 1990 e anos 2000, a exemplo dos estudos de Eurípedes Funes (2015; 2023) e Oliveira Silva (2011); as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que introduziram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica; e a instituição do 25 de março como feriado estadual (2011), em comemoração à abolição da escravidão no estado do Ceará, que gerou profícuo debate na mídia e nos sistemas de ensino locais.

Levantamos a hipótese de que os Livros Didáticos de História do Ceará, destinados aos estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I no período de 2008 a 2016, ainda apresentam visão mais tradicional (romantizada e heroica) da abolição da escravidão. Eles enaltecem o pioneirismo do estado no processo abolicionista, sem profundidade nas análises das experiências de escravizados e das complexidades que envolvem o pós-abolição. Contraditoriamente, é perceptível a influência da “nova história do Ceará” e da legislação educacional sobre a história e cultura afro-brasileira, sobretudo na diversidade de fontes e atividades propostas.

Nossa tese é que os Livros Didáticos de História do Ceará direcionados aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, no período de 2008 a 2016, representam a abolição e pós-abolição da escravidão supervalorizando o “pioneirismo cearense”, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de abordagem mais crítica, que considere, entre outros aspectos: as experiências de escravizados e afrodescendentes, assim como as desigualdades sociais e raciais frutos do passado escravista.

É perceptível a influência da “nova história do Ceará” e da legislação educacional (sobretudo as leis 10.639/2003 e 11.645/2008), que promovem avanços na representação, sobretudo na problematização das relações sociorraciais. Há um diálogo entre a historiografia mais recente e a legislação, porém, não utilizada em seu conteúdo mais crítico.

Diante disso, delineamos como objetivo geral da nossa tese analisar a representação da Abolição e do Pós-Abolição da escravidão nos Livros Didáticos de História do Ceará com edições entre os anos de 2008 e 2016. De forma específica, objetivamos: caracterizar a historiografia didática dedicada à História do Ceará; analisar as representações da Abolição e do Pós-Abolição da escravidão na historiografia didática

cearense; analisar a proposta de ensino de história da historiografia didática cearense (a proposta pedagógica, o teor reflexivo dos textos e atividades, adequação etária/cognitiva etc); refletir sobre os vínculos entre a historiografia didática e a acadêmica; examinar a influência e presença das leis (10.639/2003 e 11.645/2008) e do contexto socioeducacional nas representações feitas por essa historiografia didática.

Considerando o contexto sociopolítico do Brasil e do mundo no hodierno, onde a intolerância e o discurso de ódio estão explicitamente na ordem do dia, pesquisar sobre a historiografia didática e o ensino da história justifica-se socialmente já pelas próprias finalidades educativas geralmente atribuídas à História. Em especial, o auxílio na compreensão do presente, oferecendo marcos de referência para melhor entender os fenômenos sociais e políticos do cotidiano; e a reflexão sobre acontecimentos e fenômenos que ajudam a despertar sentimentos de empatia e tolerância com outros povos e culturas.

Entendemos que refletir sobre abolição e escravidão em um país como o Brasil, frequentemente apontado como um dos mais racistas do mundo, possa contribuir para um ensino de história antirracista, colaborando para a superação de todas as formas de discriminação e preconceito. É preciso superar o currículo monocultural e eurocêntrico ainda vigente, cujos padrões masculinos, brancos e cristãos, continuam a reproduzir “concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros” (Silva Júnior e Sousa, 2016, p. 74).

Em estado do conhecimento realizado sobretudo nos bancos de monografias, dissertações e teses das universidades estaduais e federais cearenses, que tratam da temática desta tese, constatamos enorme lacuna de pesquisa. Não identificamos investigação que tenha como foco o que propomos: a análise da representação da abolição e do pós-abolição nos livros didáticos de História do Ceará.

Para fundamentar a análise dos livros didáticos como documentos históricos e culturais, serão consideradas as reflexões propostas por Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2018a), que veem esses materiais como objetos culturais de disseminação de valores com intencionalidades específicas.

Além disso, dialogamos com a reflexão da historiadora Ana Zavala (2014) sobre como os textos historiográficos se transformam em conteúdos didáticos, os vínculos entre a historiografia didática e a acadêmica. Na exploração de como a historiografia chega aos livros didáticos, analisamos os livros atentos aos vínculos mais explícitos com a historiografia cearense das décadas de 1990 e anos 2000, identificando paralelamente a

“dimensão informativa” do texto e refletindo sobre o dito e o não dito. Ao mesmo tempo em que analisamos os “paratextos”, sobretudo imagens, fotografias, mapas e documentos históricos citados, assim como os exercícios propostos.

Trabalhamos com o conceito de representação do historiador Roger Chartier (2002a; 2002b), refletindo a construção das narrativas (autores e outros determinantes) sobre o processo de abolição e pós-abolição, como esses processos são significados pela historiografia didática em questão.

O *corpus* documental da nossa tese é composto por cinco **Livros Didáticos de História do Ceará dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I** — anos para os quais, tradicionalmente, são dedicados os chamados “conteúdos de história regional” — com **edições entre 2008 e 2016:**

1. CORRÊA, Marlene. **Ceará: história para a construção da cidadania** (Ensino Fundamental I). Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2008.
2. DAMIÃO, Cosme. **História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento dos 4º e 5º Anos do ensino fundamental**. Fortaleza: Premius, 2011.
3. FARIAS, Airton; FREITAS, Gleiciane. **Ceará: nossa história**, volume único. São Paulo: Moderna, 2011.
4. PAIVA, Renata. **História do Ceará: história regional, 4º ou 5º ano: volume único**. São Paulo: Ática, 2011.
5. SOUZA, Simone; PONTE, Sebastião Rogério. **Construindo o Ceará. História: ensino fundamental I. História**. 5ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2016.

A delimitação do *corpus* documental justifica-se por situar-se em um período marcado por mudanças significativas no campo historiográfico, educacional e político relativas às temáticas em questão: escravidão, abolição e pós-abolição. As edições selecionadas permitem a observação de como foram incorporados — ou não — os debates historiográficos consolidados desde as décadas de 1970 a 1990.

No plano regional, incidem nesse período, também, os efeitos da renovação interpretativa associada à chamada “nova história do Ceará”, iniciada em meados da década de 1990. No mesmo contexto, a ampliação da produção acadêmica sobre escravidão e abolição no Ceará, com estudos de Eurípedes Funes (1995, 2015), Chagas Neto (1998) e Oliveira Silva (1988, 1995, 2011). Além da vigência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que introduziram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

O recorte temporal coincide ainda com acontecimentos de forte repercussão simbólica e política no estado do Ceará, como a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira — UNILAB, criada em 2010 e inaugurada em 2011 em Redenção, cuja escolha como sede reacendeu debates locais e nacionais sobre memória, abolição e identidade histórica. E, ainda, com a instituição do 25 de março como feriado estadual em 2011, em comemoração à abolição da escravidão no Ceará.

Do ponto de vista documental, os cinco livros selecionados correspondem também às únicas obras localizadas para esse intervalo temporal, após levantamento realizado em acervos físicos, sebos e sebos virtuais, o que reforça a consistência do recorte e seu caráter representativo para a análise proposta.

Analizamos as representações produzidas pela historiografia didática cearense sobre a abolição e pós-abolição da escravidão no estado do Ceará, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo nos termos aludidos por Laurence Bardin (2016). Em fase de *pré-análise*, realizamos leitura prévia, conhecendo os textos e anotando as primeiras impressões. Em diálogo com leituras já realizadas, formulamos as hipóteses e outros indicadores que serviram de guias para as posteriores fases da análise: a *exploração do material* (codificação e categorização) e o *tratamento dos resultados* (interpretação).

Partindo do entendimento do Livro Didático como um objeto cultural (Choppin, 2004; Bittencourt, 2018a), com intencionalidade específica e difusor de valores, situamos nossa investigação no domínio da denominada História Cultural. Nos termos aludidos pelo historiador Roger Chartier (2002b), uma dimensão da produção do conhecimento histórico cujo objeto principal é a identificação dos modos como as diferentes realidades sociais são construídas.

O historiador francês Georges Duby a delimita como um campo da produção do conhecimento histórico cujo objeto de estudo, tendo em vista contexto sócio-histórico determinado, são, a partir da observação do passado, capturar “[...] em meio aos movimentos de conjunto de uma civilização, os mecanismos de produção dos objetos culturais” (Duby, 2011, p. 147). Quer estes sejam socialmente reconhecidos, parte da chamada Cultura Erudita ou da Cultura Popular, a exemplo do próprio livro.

De forma geral a chamada nova História Cultural interessar-se-á tanto pelos objetos culturais da “cultura letrada” (materiais e imateriais), como os provenientes da “cultura popular”, produzidos na vida cotidiana por atores das mais diferentes situações sociais. Mas também pelos sujeitos que produzem e recepcionam essa cultura — do intelectual reconhecido pela academia ao leitor comum e à massa capturada pela chamada

indústria cultural. E, por fim, às próprias agências de produção e difusão de cultura, nas quais inserem-se os sistemas educativos.

Michel de Certeau (2011) e Roger Chartier (2002b) avançam nas críticas à ideia de cultura monolítica (Barros, 2005, p. 130). O primeiro empenha-se em “decifrar as normas culturais através do cotidiano”; enquanto o segundo interessar-se-á pela interação de polos como a cultura oral e a escrita.

Porém, a grande contribuição de Chartier para o campo da História Cultural estaria na elaboração das noções de “práticas” e “representações”. Na interação entre esses polos é que seria possível examinar a cultura. Tanto os objetos culturais, como os sujeitos produtores e receptores circulam entre estes polos. Isto corresponderia, segundo a interpretação de Barros (2005, p. 131), aos “modos de fazer”, ligado à noção de prática, e aos “modos de ver”, ligado à noção de “representação”.

Não desconsiderando a polissemia e as diferentes concepções teóricas sobre o termo, trazemos uma primeira aproximação do conceito de representação partindo de sua origem etimológica, que segundo Sandra Makowiecky (2003, p. 3) origina-se do latim *representare*, “[...] fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma ideia, por intermédio da presença de um objeto”.

Apesar de concepções teóricas múltiplas, as reflexões em torno do conceito, trazem um ponto em comum no entendimento de “representação” como a instituição de um representante que, em certa medida, representa algo ou alguém. Em diálogo com a reflexão teórica de Roger Chartier (2002a; 2002b) sobre o conceito de representação, afirma-se que

um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo (Makowiecky, 2003, p. 3).

Por sua vez, são “práticas” não apenas as ações das “instâncias oficiais de produção cultural”, mas também os usos — dessa produção, inclusive — e os costumes de dado contexto sócio-histórico. Segundo Barros (2005, p. 131),

São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros.

As práticas geram representações e vice-versa, de forma que não é possível distinguir as origens. Determinado livro, por exemplo, enquanto objeto cultural, é produzido a partir da mobilização de determinadas práticas e representações, ao mesmo tempo em que gera novas representações que embasam novas práticas. As duas noções, de certo modo, são interdependentes.

Em Roger Chartier (2002a; 2002b), o conceito é operacionalizado enquanto instrumento teórico-metodológico de análise da história cultural. Ao atribuir a ela (a história cultural) o objeto central “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002b, p. 16-17), diz ser uma variável imprescindível, a apreensão de “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002b, p. 17).

O entendimento das representações do mundo social, para o autor, embora pretendam-se universais e fundadas na razão, são sempre “determinadas por interesses dos grupos sociais que as forjam” (Chartier, 2002b, p. 17). Não são, em nenhum aspecto,

[...] discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (Chartier, 2002b, p. 17).

Na produção de livros, são mobilizadas práticas culturais de pelo menos três ordens: *autoral*, na qual inserem-se os modos de escrever, pensar e expor o escrito; *editorial*, o modo como os escritos são reunidos para constituir o livro; e *artesanal*, a materialidade do próprio objeto.

Na prática de escrita de um livro, segundo Chartier (2002a), o autor conforma-se à representações do que deve ser um livro e de como determinado tema deve ser abordado/escrito. Livro que, por sua vez, transfigura-se também em produtor de novas representações.

Contra a concepção, cara aos historiadores da literatura ou da filosofia, segundo a qual o sentido de um texto estaria nele escondido [...], deve-se lembrar que a significação é o produto de uma leitura, de uma construção de seu leitor: “este não assume nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Ele inventa nos textos algo diferente do que era sua ‘intenção’. Ele os

separa de sua origem (perdida ou acessória). Combina seus fragmentos e cria significações inéditas no espaço organizado pela capacidade dos textos para permitir uma pluralidade indefinida de significações” (Chartier, 2002a, p. 54).

Chartier (2002a) alerta que, a despeito da representação criada e cultivada pela própria literatura de que o texto existiria em si mesmo, a despeito até de sua materialidade, “[...] deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir) e que não há compreensão de um escrito, seja qual for, que não dependa das formas nas quais ele chega ao seu leitor. (Chartier, 2002a, p. 71).

Daí a relevância da reflexão que propomos em nossa tese sobre as representações dos eventos da abolição e pós-abolição nos livros didáticos de História do Ceará direcionados aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Quais representações estão sendo difundidas por essa historiografia didática sobre escravidão, resistência escrava e questões sociorraciais, por exemplo? Quais novas representações as representações reproduzidas por essa historiografia didática estariam fomentando?

As noções de “práticas” e “representações” permitem examinar tanto os objetos culturais produzidos — como os livros didáticos, nosso foco —, como seus sujeitos produtores — os autores — e, ainda, seus receptores — estudantes, professores em um primeiro momento, tendo em vista que a difusão pode transmutar-se em representação coletiva.

Estruturamos nossa tese em 5 capítulos. No **capítulo 1**, *Introdução*, além de apresentar nosso objeto, objetivos, justificativas e metodologia, fazemos uma breve reflexão sobre o conceito de “representação”, central na análise que realizamos, considerando sobretudo a concepção do historiador francês Roger Chartier (2002a, 2002b).

No **capítulo 2**, *O livro didático e a historiografia didática cearense: fundamentos teórico-metodológicos para a análise das representações da abolição e do pós-abolição*, identificamos as características assumidas pela historiografia didática cearense dedicada aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

Refletimos, inicialmente, sobre o livro didático como objeto histórico, social e político, dialogando sobretudo com os escritos de Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2018). E com Ana Zavala (2014; 2015), traçando os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram nossa investigação. Mas a atenção volta-se, sobretudo, para a estrutura dos livros, autorias, concepções de história, e, em especial, para a

alocação da temática central de nossa tese: a abolição e o pós-abolição da escravidão no Ceará.

No **capítulo 3**, *Representações da Abolição da Escravidão nos livros didáticos de História do Ceará*, discorremos sobre as representações feitas pela historiografia didática de história do Ceará. Como ela representa o processo da abolição da escravidão e as causas que estão na base desse celebrado “pioneirismo cearense” em libertar “todos” os seus escravizados cinco anos antes do Brasil como um todo. Dialogamos com a denominada “nova” historiografia cearense, sobretudo, com as análises de historiadores como Eurípedes Funes (2015), Pedro Oliveira Silva (2011) e Airton de Farias (2012). Mas também com as narrativas do Instituto Histórico do Ceará – IHC.

Em um primeiro momento refletimos sobre como os livros didáticos representam as origens do movimento abolicionista cearense e o modo como são organizadas essas narrativas, nas quais, concluímos, predomina a perspectiva da história integrada (Rocha e Caimi, 2014). Sob a mesma perspectiva, refletimos sobre a tendência de abordagem do processo abolicionista a partir da atuação legislativa, por vezes cronológica, que destacam sobretudo as leis Eusébio de Queiroz (1850), do Ventre Livre (1871), do Sexagenário (1885) e Áurea (1888). Por fim, abordamos a representação do “pioneirismo cearense” e as causas do abolicionismo local: com destaque para o movimento abolicionista cearense, a greve dos jangadeiros e o tráfico interprovincial, temas mais recorrentes na literatura didática em questão.

No **capítulo 4**, *Representações do Pós-abolição da Escravidão nos livros didáticos de história do Ceará*, analisamos como a historiografia didática em questão representa a discussão em torno da temática “Terra da Luz”, associada historicamente a ideia de uma terra sem racismo e de poucos conflitos sociorraciais. Para tal, após traçar historiográfico sobre o pós-abolição, refletimos sobre as representações do Movimento Negro local e a legislação antirracista.

Na sequência analisamos a cultura negra, sobretudo as religiosidades afro-brasileiras destacadas pelos livros didáticos, com destaque para o Maracatu, o culto à Iemanjá, a Festa do Congo e a Festa de Reis. Manifestações culturais representadas de forma estetizada e folclórico pela maior parte dos livros analisados. Refletimos, ainda, sobre as palavras africanas e sua relação com a língua portuguesa, de forma geral, trabalhada sem problematização histórica. Por fim, destacamos como aparecem nos livros didáticos a reflexão sobre a escravidão em nossa contemporaneidade.

No **capítulo 5**, *A Proposta Pedagógica dos Livros Didáticos de História do Ceará*, investigamos como a historiografia didática em questão, operacionalizam pedagogicamente as narrativas sobre abolição e pós-abolição discutidas nos capítulos anteriores. Traçamos, inicialmente, reflexão mais teórica sobre a escrita escolar (Freitas 2009) e os fins educativos da história (Prats, 2005), como o PNLD dialoga com esse referencial.

Aprofundamos a análise pedagógica – que perpassam toda a tese – refletindo sobre as atividades propostas pelos livros didáticos, separando-as em dois grandes blocos: atividades reprodutivas e de memorização e as atividades reflexivas. Por fim, refletimos sobre a correlação dessas atividades com as relações étnico-raciais.

Encerramos, de forma propositiva, refletindo sobre a colonialidade e decolonialidade no ensino de História (Ramallo, 2016; 2017; Azevedo, 2020). Enxergamos nessa abordagem um importante instrumento para a crítica e desnaturalização dessas narrativas. E não só isso, para uma prática de ensino de História mais crítica e problematizadora.

2 O LIVRO DIDÁTICO E A HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA CEARENSE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO E DO PÓS-ABOLIÇÃO

El manual no es una variable independiente.
Jason Nicholls (2006)¹

Antes de qualquer exame empírico dos livros didáticos, a partir do qual analisamos as representações sobre a abolição e o pós-abolição da escravidão no Ceará, julgamos necessário refletir sobre a natureza, a função e a historicidade do próprio livro didático. Esta seção delineia, portanto, os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a leitura do *corpus* documental da nossa tese — cinco livros didáticos de História do Ceará destinados ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, publicados entre 2008 e 2016.

Nessa reflexão inicial consideramos três dimensões centrais: (1) a constituição do livro didático enquanto objeto cultural, histórico e político; (2) as especificidades da escrita da história escolar e sua diferenciação em relação à historiografia acadêmica; (3) e as características assumidas pela história didática regional, considerando, sobretudo, as diretrizes e diálogos com o prescrito pelo Plano Nacional do Livro Didático — PNLD dos anos 2008 e 2013, e sua relação com a historiografia didática cearense.

Além disso, a partir das proposições da historiadora Ana Zavala (2014; 2015) e dos princípios da denominada Análise do Conteúdo (Bardin, 2016), abordamos as ferramentas metodológicas adotadas na análise, apresentando uma visão geral das obras que compõem o *corpus* da pesquisa. O capítulo prepara, assim, o terreno para a análise sistemática das representações dos processos de abolição e do pós-abolição da escravidão, objeto central desta investigação.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO

Nas últimas décadas, pesquisadores como Alain Choppin (2004), Christian Laville (2005) e Circe Bittencourt (2018a) consolidaram a compreensão do livro didático como um objeto historicamente situado, que ultrapassa sua própria materialidade como mero suporte de texto. Ele opera como produto da indústria cultural, como vetor de

¹ Paráfrase de Ana Zavala (2014, p. 173).

políticas públicas e como mediador privilegiado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

Sob a perspectiva da materialidade, o livro é objetivamente um artefato de papel e tinta, organizado em páginas e seções (unidades, capítulos), submetido a um projeto editorial e gráfico, resultado de produção textual, revisão e edição. Não obstante, carrega a marca da multiplicidade de mãos e “escolhas” — juízos de valor, concepções de mundo e ideologias. É uma mercadoria produzida pela indústria cultural, elaborada por técnicos do mundo editorial, um veículo da cultura, de sistemas de valores e das ideologias de determinada sociedade (Choppin, 2004; Bittencourt, 2018a).

O adjetivo didático o caracteriza, em primeiro lugar, por seu uso em situação de ensino, especialmente na sala de aula, onde auxilia estudantes no processo de produção de conhecimentos. No caso de História, desempenha papel relevante na construção e difusão de representações (Chartier, 2002a; 2002b) sobre a experiência social dos homens no tempo.

O livro didático materializa em sala de aula os currículos específicos de cada disciplina por meio de textos, imagens e atividades. Para os estudantes, apresenta-se como um recurso pedagogicamente estruturado, voltado para o desenvolvimento de conhecimentos que os auxiliem na vida em sociedade, no mundo do trabalho e na construção da cidadania.

Para os professores, muitas vezes, o livro didático assume a função de guia curricular, orientando conteúdos e formas de abordagem — algo próximo a uma plataforma de formação continuada (Freitas, 2009; Bittencourt, 2018a). Ele funciona como suporte de métodos pedagógicos, propondo atividades e modos de avaliação que moldam a prática de ensino e a constituição dos saberes escolares. Assim, entre materialidade, usos e funções, o livro didático se consolida historicamente como um objeto que articula práticas de ensino, disputas de sentido e formas de ler o passado.

A historiadora Circe Bittencourt (2018a) — cuja trajetória acadêmica é marcada pela reflexão sobre o ensino e o livro didático de História — define-o como um objeto cultural multifacetado, de difícil delimitação conceitual, uma obra complexa que

[...] se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares (Bittencourt, 2018a, p. 247).

Alain Choppin (2004) atribui essa complexidade ao fato dos livros didáticos situarem-se em uma tríplice fronteira: entre (a) a “literatura religiosa”, de onde teriam se originado — como os livros laicos ocidentais de “pergunta e resposta”, herdeiros dos catecismos cristãos; (b) a “literatura didática, técnica ou profissional”, incorporada ao cotidiano da instituição escolar europeia entre 1760 e 1830; e, finalmente, (c) a “literatura de lazer”, da qual o livro didático absorve dinamismo e elementos de atratividade direcionados ao olhar de crianças e adolescentes.

Sob perspectiva histórica, Choppin (2004) identifica pelo menos quatro funções essenciais nos livros didáticos: uma referencial, uma instrumental, uma ideológico-cultural e uma documental. Funções que variam conforme o contexto histórico e sociocultural, os componentes curriculares, os níveis e etapas de ensino, os métodos utilizados e ainda os modos e as perspectivas de quem os utiliza.

A função referencial diz respeito ao fato de o livro didático ser frequentemente encarado como instrumento legítimo de veiculação do currículo. Ele é, sob essa ótica, “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004, p. 553).

Seu aspecto instrumental, por sua vez, refere-se ao caráter de manual pedagógico que assume: prescreve caminhos metodológicos a serem seguidos por professores e estudantes para que a aprendizagem se concretize. Nessa perspectiva, o livro didático

põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc. (Choppin, 2004, p. 553).

O livro didático exerce ainda uma função ideológica e cultural, uma das faces mais antigas e debatidas. No processo de consolidação dos Estados nacionais e dos sistemas educativos, no século XIX, ele se firma como “[...] um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade” (Choppin, 2004, p. 553).

Por fim, Choppin (2004) fala de uma função documental. Considerando que o livro didático reúne documentos textuais e imagéticos, é possível apresentá-lo de forma menos direcionada, sem uma intencionalidade didática explícita. Nessa abordagem, os

estudantes são colocados em contato direto com fontes documentais, favorecendo o desenvolvimento de sua criticidade.

2.1.1 O Livro Didático de História

Bittencourt (2018a) conceitua o livro didático de História como material didático que adequa e organiza o conhecimento histórico segundo os objetivos didáticos da história. Ele se consolida ao longo da história do ensino de história como um dos principais suportes da prática de ensino de história, muitas vezes prescrevendo o *que* e *como* os conteúdos devem ser ensinados e aprendidos.

Laville (2005) chama a atenção para esse caráter normativo do livro didático de História, que não apenas apresenta os chamados conteúdos históricos, mas prescreve práticas de ensino, define sequências didáticas e até orienta como se deve fazer a leitura e interpretação dos acontecimentos passados.

De modo geral, a principal característica assumida pelo livro didático de História é seu modelo de “estrutura narrativa”. Conforme observa Bittencourt (2018a), ele se organiza predominantemente por meio de narrativas que organiza e atribui sentido aos fatos passados, estabelecendo entre eles relações de causalidade, continuidade e ruptura. O livro didático de História, na construção dessas narrativas, seleciona os acontecimentos que julga de relevância histórica, delimita recortes temporais e hierarquiza os sujeitos históricos, produzindo determinadas representações sobre o passado.

2.1.1.1 O livro didático de História regional: desafios e tensões

Os livros didáticos de História regional podem ser definidos como “impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais — seja na dimensão de uma cidade, seja nos limites de um Estado ou de uma região do Brasil”. No caso desta pesquisa, que toma como *corpus* os livros didáticos de História do Ceará, trata-se da escrita que organiza a experiência histórica da sociedade cearense nos limites espaciais do estado, ainda que articulada às histórias do Nordeste, do Brasil e do mundo.

Como define o próprio Programa Nacional do Livro Didático:

o Livro Didático Regional registra a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil (Edital PNLD 2013), possibilitando o estudo da História local e do meio em que o aluno vive (PNLD, 2013, p. 20).

O PNLD passou a avaliar obras de História regional na edição de 2004. Naquele momento, uma quantidade considerável dos 24 títulos submetidos à avaliação foi reprovada. Como aponta Freitas (2009, p. 9), “em grande parte, por não contemplarem os avanços da pesquisa histórica e da pesquisa pedagógica e por desprezarem as diretrizes para a escrita e a editoração dessa tecnologia educacional”. Para o autor, a produção e a avaliação dessas obras figuram entre os principais desafios do campo.

Na edição de 2007 do PNLD, o número de obras excluídas diminuiu, não obstante persistem problemas ligados à própria produção historiográfica, entre eles: a predominância do modelo tripartite tradicional da História do Brasil (Colônia, Império e República) — ainda amplamente reproduzido pela historiografia didática, como discutiremos no capítulo III —, a ênfase nas dimensões político-administrativas, a exaltação de personagens ilustres e a manutenção de “abordagens pedagógicas ultrapassadas”. Como sintetiza Freitas (2009, p. 9-10): “grande parte desses livros não incorporou inovações historiográficas e pedagógicas, manteve relativo descaso com o projeto gráfico e desprezou o papel que o manual do professor representa no processo ensino-aprendizagem”.

Outro aspecto importante diz respeito à distribuição desigual da produção de livros didáticos regionais entre os estados brasileiros, pelo menos nos dois primeiros PNLDs que contemplaram a História Regional. Em 2004, foram apenas 10 obras, ao passo que em 2007, por exemplo, das 27 obras avaliadas pelo PNLD, apenas 14 estados foram contemplados. A realidade muda substancialmente no PNLD de 2013, em que já se têm 65 livros didáticos de História Regional avaliados, dos quais são aprovadas 58 obras que contemplam 23 estados, como podemos aferir na Tabela 1.

Tabela 1 – Estados Representados no PNLD de História Regional de 2004, 2007 e 2013

PNLD – História Regional	Estados Representados
2004	Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo

2007	Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina
2013	Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal (Brasília), Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins

Essa distribuição irregular, em um primeiro momento, pode estar relacionada à baixa atratividade mercadológica de alguns estados. A incerteza comercial reduz o interesse das editoras na produção de obras regionais. Soma-se a isso o fato de muitos centros universitários — especialmente nos campos da História e da Educação — não terem a História regional como área de interesse privilegiado.

Em vários casos, a produção nessa área depende quase exclusivamente das editoras, reforçando a fragilidade histórica da historiografia didática enquanto campo de pesquisa. De modo geral, ao longo do século XX e início do XXI, a produção didática regional foi vista como de “menor valor” pela academia, situação que começou a se modificar apenas nas últimas décadas.

Freitas (2009), assim como Fonseca (2011), levanta ainda a hipótese de que parte dessas dificuldades deriva da longa submissão da área dos estudos didáticos ao modelo dos Estudos Sociais, que vigorou no Brasil entre 1971 e os primeiros anos da década de 1990. A transição desse modelo para o retorno das disciplinas específicas — História e Geografia — não ocorreu sem tensões: diversos vícios e práticas dos Estudos Sociais foram mantidos, entre eles a tendência à simplificação excessiva de conteúdos, a ênfase em abordagens moralizantes e a desvalorização das identidades regionais.

2.2 FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A análise das representações da abolição e do pós-abolição nos livros didáticos de História do Ceará exige o uso de ferramentas teórico-metodológicas que permitam compreender como esses materiais articulam conhecimentos historiográficos, demandas pedagógicas e expectativas sociais. Nesta seção, apresentamos os principais referenciais que orientam nossa análise dos livros didáticos, destacando sua centralidade no ensino de

História e os critérios que adotamos para examinar seus conteúdos, escolhas narrativas e vínculos com a historiografia.

Mais que muitos outros aspectos do ensino de História, os livros didáticos têm recebido, há muito tempo, atenção particular tanto das pesquisas acadêmicas quanto das políticas educacionais do Estado. Entre outras razões, por constituírem um dos elementos mais estáveis do ensino de História desde a institucionalização da História como disciplina escolar, ainda no século XIX.

Choppin (2004) utiliza o termo “onipresença” para caracterizar o uso do livro didático como o material pedagógico mais empregado pelos professores em todo o mundo, o que o coloca em posição central na economia editorial. O Brasil é um exemplo expressivo dessa realidade: é o país que mais investe em livros didáticos no mundo. O orçamento do PNLD 2025, por exemplo, é de R\$ 2,04 bilhões — montante que, segundo o próprio Ministério da Educação, ainda é insuficiente para atender plenamente a totalidade dos estudantes da educação básica.

Analisando os saberes docentes envolvidos no ato de narrar a História em sala de aula, a historiadora Ana Maria Monteiro (2007) reforça essa centralidade ao afirmar que os livros didáticos são os instrumentos mais utilizados pelos professores de História também no Brasil. Eles são, muitas vezes, “o único impresso que o professor lê durante um ano e os únicos exemplares que constituem a biblioteca familiar da maioria dos alunos e dos pais ou responsáveis pelos alunos da escolarização básica no Brasil” (Freitas, 2009).

Essa presença massiva justifica o interesse das pesquisas sobre o tema. Choppin (2004) categoriza em dois grandes eixos — conjunturais e estruturais — os fatores que explicam o desenvolvimento do campo de investigação sobre livros didáticos. No plano conjuntural, destaca-se a convergência de múltiplas causas que impulsionaram a consolidação do livro didático como objeto de pesquisa. A princípio, argumenta-se que esse campo se fortalece a partir de demandas sociais e acadêmicas oriundas do próprio setor educacional. A crescente complexidade da educação ao longo do século XX — intensificada pela massificação do acesso à escola e pela adoção sistemática de livros didáticos por diversos países — transformou o manual escolar em uma fonte historiográfica privilegiada, que permite compreender práticas escolares, políticas públicas e culturas pedagógicas.

De igual modo, o contexto geopolítico do final do século XX — em especial após as décadas de 1980 e 1990 — foi marcado por processos de descolonização, dissolução de blocos políticos e emergência de movimentos identitários regionais e de grupos

minoritários. Esse ambiente favoreceu debates sobre memória, identidade e patrimônio cultural. Nesse cenário, o livro didático, historicamente compreendido como aparato ideológico formador de identidades nacionais (Laville, 2005), passou a ser analisado também como dispositivo de disputa simbólica e de construção de valores.

Choppin (2004) destaca ainda a ampliação da produção editorial e da tecnologia aplicada ao tratamento de documentos escolares, que possibilitou a formação de acervos e bancos de dados mais amplos, favorecendo estudos comparativos. Por fim, menciona a institucionalização do campo por meio da criação de centros, grupos e redes de pesquisa dedicados ao estudo dos manuais escolares — fenômeno também perceptível no Brasil, com o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Educação e História desde as últimas décadas do século XX.

No âmbito dos fatores estruturais, o autor destaca a complexidade do próprio objeto “livro didático”: sua multiplicidade de funções, sua relação com outros materiais pedagógicos e a diversidade de agentes sociais envolvidos em sua produção e circulação.

Grande parte das investigações dedicadas aos livros didáticos tem como foco a História Nacional, concentrando-se *no que* e em *como* se narra: a construção discursiva e imagética da nação, a definição de heróis, o tratamento do tempo histórico, entre outros temas. Apenas mais recentemente as análises têm se voltado com maior atenção a questões sociais, como racismo, gênero e ideologia (Zavala, 2014; Bittencourt, 2018a; Paim e Vieira, 2019).

Ao examinar esse panorama, Zavala (2014) observa grande carência de estudos que tratem especificamente da forma adequada de analisar os livros didáticos — particularmente os de História. Segundo a historiadora uruguaia, poucos trabalhos investigam os vínculos entre o texto didático e a historiografia, buscando entender “os modos como o texto historiográfico ‘vira’ texto do livro didático” (Zavala, 2014, p. 168, tradução nossa).

A partir dessa crítica, adotamos como primeira consideração analítica a compreensão dos livros didáticos de História do Ceará como “textos que dizem o que outros textos já disseram” (Zavala, 2014, p. 168, tradução nossa). Interessa-nos observar seus vínculos com a historiografia e com a legislação educacional contemporânea à sua produção, analisando de que forma tais referências são apropriadas, selecionadas ou transformadas.

Outro ponto indicado pela autora refere-se à distinção entre dois tipos de conhecimento que podem coexistir no livro didático:

um conhecimento que se ensina para ser aprendido [...] e outro cujo ‘aprendizado’ visa ao fortalecimento de sentimentos de pertencimento (e às vezes de rejeição), à aquisição de hábitos e condutas (políticas e cívicas em geral), e até mesmo à introjeção de valores (pacifismo, tolerância, respeito à diversidade, etc.) (Zavala, 2014, p. 169, tradução nossa).

Considerar essa distinção desde as primeiras leituras altera significativamente a interpretação dos textos. Ler o livro didático como um artefato que não apenas ensina conteúdos, mas também constrói “realidades simbólicas”, exige que o pesquisador questione continuamente as possíveis leituras de estudantes e professores. E, simultaneamente, reconheça que suas próprias expectativas — como docente e investigador — influenciam o processo interpretativo.

Zavala (2014) adverte, contudo, que o livro didático não deve ser entendido como uma variável independente cujos efeitos são automáticos:

parece sensato precisar que o que há é uma intenção [...] que se concretiza de diferentes formas a partir do uso de um certo manual de História, mas que não se converterá automática e necessariamente em realidade pelo simples fato de que os manuais sejam lidos pelos alunos ou utilizados pelos professores. Como afirma Jason Nicholls (2006), ‘o manual não é uma variável independente’ (Zavala, 2014, p. 173, tradução nossa).

De forma geral, e com base nas ferramentas analíticas propostas por Zavala (2014), consideramos, ainda que não seja o foco central da tese: como os livros didáticos explicitam vínculos com a historiografia cearense e com a legislação educacional — sobretudo a que prescreve o estudo da história e cultura afrobrasileira nos currículos da educação básica; qual o volume de informações fornecido; o que pode ter sido silenciado ou exaltado; e como são estabelecidas relações de causalidade entre os acontecimentos narrados. Para isso, examinamos textos, paratextos e atividades.

Muitas investigações, segundo Zavala (2014), apontam haver algo “extracognitivo” na produção de livros didáticos, algo que vai além da mera “posesión” do saber, uma expectativa de certos “efeitos” ou “resultados” práticos do ensino sobre as crianças e jovens. Não de forma generalizada, mas acreditamos ser essa uma das características assumidas pela historiografia didática regional — e nosso *corpus* não foge a essa tendência. Daí advém a importância de lê-los sobre “chave de transcendência”, não deixando de refletir sobre o que está além da própria textualidade. Em muitas situações, “casi como por regla general, la historia enseñada se asume como un falseamiento, una simplificación burda o una deformación “positivista” de la historia investigada” (Zavala,

2014, p. 171). Para além do ensino, como já frisamos, a história é apresentada como meio de alcançar um objetivo que transcende o aprender história.

Espera-se do ensino de história que ele auxilie na afirmação de um sentimento de pertencimento a algum tipo de comunidade: a nação, a uma filosofia de vida, uma cultura, valores etc. No caso dos processos de abolição e pós-abolição da escravidão no Ceará, a crença em uma terra sem racismo, de gente tolerante. E é fundamental para isso que a história se constitua

[...] desde la objetividad, desde la laicidad, desde la neutralidad valorativa, en la medida en que esos fines aparecen como naturales, buenos e incuestionables. De hecho, buena parte de la bibliografía referente a los manuales de historia gira en torno a la explicitación – en muchos casos escandalizada – de lo que ha estado naturalizado en relación con las maneras en que sus textos construyen su propia trascendencia: amar a la patria, sentirse europeo, latinoamericano, valorar el progreso, detestar el imperialismo, las dictaduras y los totalitarismos, ser intolerantes con la intolerancia religiosa, racial, ideológica... saber que hay guerras buenas y guerras malas, etcétera (Zavala, 2014, p. 172).

Além desses referenciais, adotamos como orientação metodológica a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), especialmente no que diz respeito à organização do *corpus*, à definição das unidades de registro e à construção de categorias temáticas. Essa abordagem, ao compreender o texto como um conjunto de significados passível de categorização sistemática, permite-nos identificar recorrências, silenciamentos e ênfases presentes nos livros didáticos.

Embora aplicada de modo flexível — atendendo às especificidades do manual escolar como gênero textual híbrido —, a análise de conteúdo (Bardin, 2016) constitui o eixo que estrutura nossa leitura, articulando elementos discursivos, simbólicos e historiográficos na análise das representações da abolição e do pós-abolição.

Por fim, consideramos as proposições de Ramallo (2016, 2017) e Paim e Vieira (2019), entre outros, no que diz respeito à presença de marcas eurocêntricas e aspectos da colonialidade presentes nos livros didáticos analisados. Do mesmo modo, reconhecemos que a escrita escolar responde a determinações pedagógicas e políticas do contexto em que é produzida: leis, diretrizes curriculares, expectativas sociais e demandas regionais moldam o tipo de narrativa histórica apresentada aos estudantes (Prats, 2006; Freitas, 2009).

2.3 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ (2008-2016)

Para a análise proposta, compõem o *corpus* da nossa pesquisa cinco livros didáticos de História do Ceará publicados entre 2008 e 2016. Nesta seção, apresentamos e caracterizamos cada uma dessas obras, considerando aspectos como capa, editora, autoria, estruturação dos conteúdos, proposta pedagógica e vínculos mais explícitos com a historiografia, além da alocação da temática escravidão, abolição e pós-abolição da escravidão. Essa caracterização é ponto de partida para a leitura analítica desenvolvida nos capítulos seguintes.

A seguir, descrevemos individualmente cada livro, observando seus elementos materiais, assim como os que orientam sua concepção editorial e historiográfica, e os aspectos que dialogam diretamente com as categorias de análise construídas no processo de codificação feita nas primeiras leituras do *corpus* documental em questão.

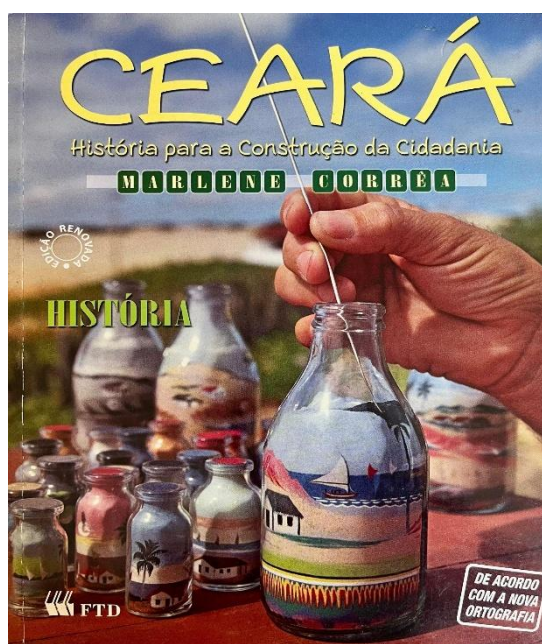
2.3.1 Ceará: história para a construção da cidadania (LD1)

O livro *Ceará: história para a construção da cidadania*, publicado pela editora FTD em 2008, é um livro de História de natureza didática direcionado às turmas dos dois últimos anos do Ensino Fundamental I da rede estadual de ensino do Ceará, com foco exclusivo na história. A obra foi avaliada e aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2008².

As ilustrações da capa não trazem elementos visuais explícitos que remetam à escravidão, abolição ou ao pós-abolição. Trata-se de representação de elementos relacionados à cultura local, no hodierno muito explorada pelo turismo.

² Sua primeira edição, publicada pela Editora FTD, foi aprovada no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2004. Aparece no PNLD 2007 com outra capa, menor número de páginas, apesar da mesma divisão em unidades e capítulos.

Figura 1 – Capa do livro *Ceará: história para a construção da cidadania* (LD1)



Fonte: Livro Didático, 2008.

O livro possui 160 páginas, todas coloridas, e está dividido em quatro grandes unidades, respectivamente nomeadas: *O estudo da História*, *Nos tempos coloniais*, *No tempo dos imperadores* e *No tempo da República*. O que, explicitamente, revela uma abordagem integrada com a tradicional periodização tripartite da História do Brasil.

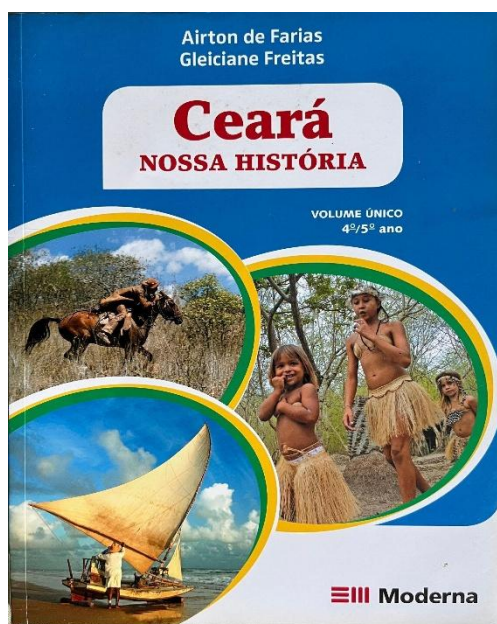
As temáticas escravidão, abolição e pós-abolição são explicitamente apresentadas em três seções da unidade *No tempo dos Imperadores*. Introduz-se o tema escravidão na seção intitulada *A Desigualdade Social Permanece no Segundo Reinado*, com destaque para o transporte de escravizados nos Navios Negreiros. Na sequência está a seção *O negro escravo e a abolição no Ceará*, subdividida em *O escravo e “Terra das luzes”* e, por fim, a seção *Estudo superespecial: O negro livre — a permanência da exclusão*.

A autora, Marlene Corrêa, conforme informações do próprio manual, é licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo Tomás de Aquino (Uberaba-MG) e em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (SP). Não encontramos outros dados biográficos relevantes além dos fornecidos pela obra³.

³ Realizamos uma busca no Google, em especial no site da FTD e na Plataforma Lattes.

2.3.2 Ceará: nossa história (LD2)

Figura 2 – Capa do livro *Ceará: nossa história* (LD2)



O livro *Ceará: nossa história* é um volume único publicado pela editora Moderna em 2011, também dedicado às turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Foi avaliado e aprovado pelo PNLD 2013. Não traz em sua capa nenhum elemento que faça alusão explícita à escravidão, abolição ou pós-abolição no Ceará. As imagens remetem mais à memória histórica cearense: um vaqueiro, crianças indígenas e um jangadeiro.

Possui 232 páginas, todas coloridas, divididas em quatro unidades, respectivamente nomeadas como: *Como tudo começou*, *A conquista e formação do espaço cearense no Brasil Colônia*, *Presença cearense no Brasil Império* e *O Ceará na República*. O que evidencia uma abordagem integrada com a História do Brasil, inclusive em sua clássica periodização tripartite.

As temáticas escravidão, abolição e pós-abolição estão presentes, mesmo que de forma mais periférica, em vários momentos dos 14 capítulos do livro. De forma mais secundária, em tópicos como *A mão de obra nas fazendas*, em capítulo cujo tema é a Pecuária, e em *Algodão e café*, em capítulo sobre a economia no sertão. Mas é desenvolvida como temática central e de forma mais profunda no Capítulo 7, *Escravidão negra e abolição no Ceará*.

Diferindo do LD1, que aborda a escravidão mais sob uma perspectiva da economia da então província e do Império brasileiro, o livro traz, sob variados aspectos,

uma abordagem mais da História Cultural (Chartier, 2002a; 2002b). Subseções do capítulo, como *Maracatu e a cultura cearense*, já evidenciam um pouco este caráter. O capítulo inicia e é intercalado a todo momento por registros da herança cultural afro-brasileira no Ceará. É partindo desse legado cultural que se abordam outros aspectos históricos mais factuais, sociais e econômicos.

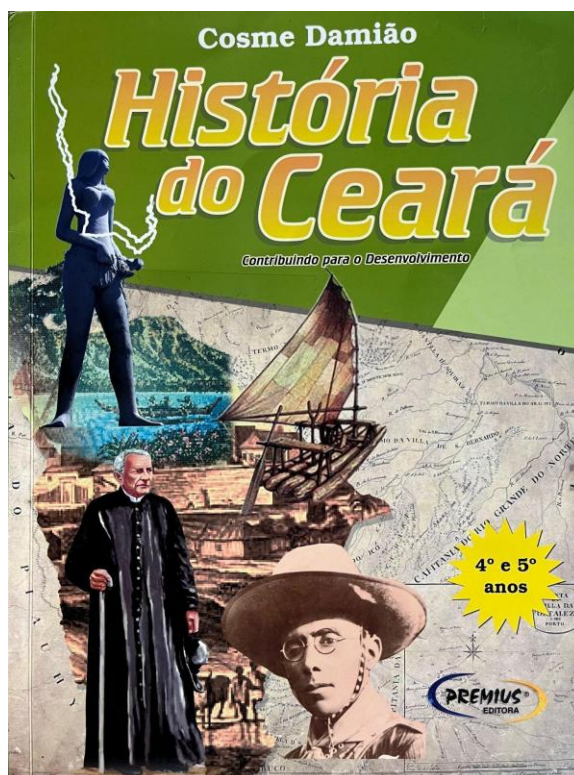
O principal autor, Airton de Farias, é graduado em Direito (UFC, 1999) e História (UECE, 2001), com mestrado e doutorado em História (UFC; UFF) e pós-doutorado pela UFC. Atua como professor do IFCE e possui vasta produção sobre a História do Ceará — um dos quais utilizamos como referencial teórico sobre a história do estado. A coautora Gleiciane Freitas é mestra em História e Culturas (UECE), licenciada em História (UVA) e especialista em História do Ceará e História do Brasil.

Airton de Farias apresenta-se em seu currículo na Plataforma Lattes como autor de livros didáticos, professor de história da rede estadual básica de ensino e de faculdade. Desde 2017 é professor do Instituto Federal do Ceará. O autor possui uma série de publicações sobre a História do Ceará, com destaque para *História do Ceará: dos índios à geração Cambeba*, com primeira edição em 1998, pela editora Tropical, sendo uma das obras mais difundidas sobre a história do estado. Com base no currículo e suas publicações, é possível afirmar que tem se dedicado na última década ao estudo da ditadura civil-militar, com foco na luta armada das esquerdas.

Gleiciane Freitas é mestranda em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (2016) e licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Possui especialização em História do Ceará (UVA, 2011), História do Brasil (INTA, 2011), Ciências da Educação (INTA, 2013) e Coordenação Pedagógica (UFC). Atua como professora da rede estadual de ensino e exerce a função de diretora escolar da EEMTI São Francisco da Cruz, no município de Cruz-CE.

2.3.3 História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental (LD3)

Figura 3 – Capa do livro *História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental* (LD3)



O livro *História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental* foi publicado pela editora Premium em 2011. Como os outros, também é dedicado aos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. É o único livro em análise não avaliado pelo PNLD. Ele não traz em sua capa elementos explícitos que remetam a temáticas ligadas à escravidão. Como o LD2, traz ilustrações que remetem a uma memória histórica do estado do Ceará, como o jangadeiro, o sertanejo e o Padre Cícero.

A divisão das 114 páginas coloridas do livro em 13 unidades difere um pouco da dos demais. Traz também uma abordagem da história integrada e tripartite, tal qual a História do Brasil. O que fica explícito já nos títulos das unidades: *O Ceará Colonial*, *O Ceará Imperial* e *Ceará República*.

De forma direta ou indireta, o livro dedica três dessas unidades às temáticas escravidão, abolição e/ou pós-abolição. Duas delas são nomeadas *O Negro no Ceará*, uma com foco na escravidão durante os períodos colonial e imperial e a outra abordando o

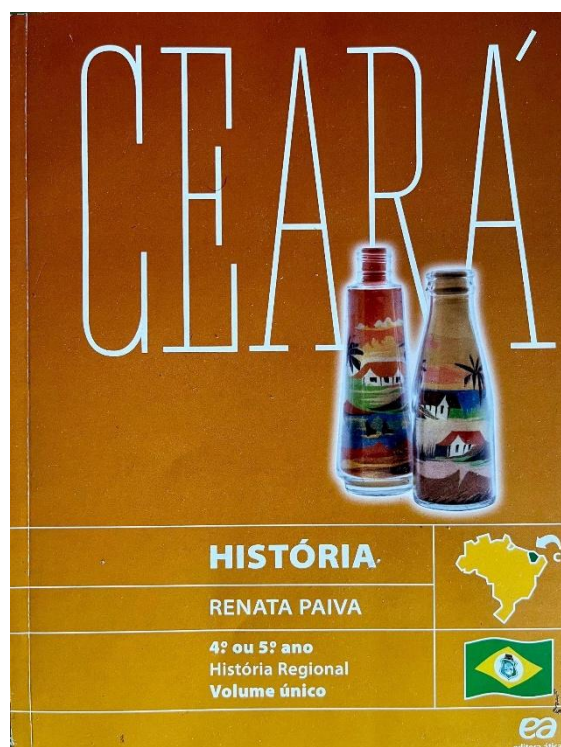
pós-abolição. A outra unidade é denominada *A Batalha Escravista*, com foco no processo abolicionista.

A concepção de história é culturalista e, em menor escala, econômica. Apesar do entendimento da escravidão como “modalidade de trabalho”, as características identitárias e culturais dos africanos escravizados, assim como dos afrodescendentes, são centrais em toda a narrativa, destacando-se sobretudo a resistência cultural através da religiosidade. Isso já fica subentendido em seções como *Cultura Negra no Ceará* ou *O Movimento Negro no Ceará*.

O autor, Cosme Damião e Silva, segundo informações do próprio livro didático, é licenciado em Filosofia, habilitado em Psicologia e História e pós-graduado em Filosofia Clínica pela UECE e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú — UVA. Ainda segundo o próprio LD3, o autor atua profissionalmente como professor de Psicologia e História na rede de ensino fundamental e médio de Fortaleza.

2.3.4 História do Ceará: história regional (LD4)

Figura 4 – Capa do livro História do Ceará: história regional (LD4)



O livro *História do Ceará: história regional* foi publicado em 2011 pela editora Ática. Avaliado e aprovado pelo PNLD de 2013. Como os demais, é dedicado ao 4º e 5º

anos do Ensino Fundamental. Sua capa traz a fotografia de duas garrafas de vidro com areia colorida, que simbolizam a cultura e a história do estado do Ceará, conhecido por suas belas praias e artesanato. E ainda um mapa do Brasil com destaque para o estado do Ceará, indicando o foco regional do livro. Não é feita nenhuma alusão explícita à temática da Abolição e Pós-Abolição da escravidão.

O livro possui 185 páginas coloridas divididas em cinco unidades: *Descobrimos o Ceará*, *O litoral: tradição e modernidade*, *O sertão: passado e presente*, *A serra: mudanças e permanências* e *Costurando a História*. Percebe-se nessa divisão uma perspectiva mais geoespacial, trazendo elementos clássicos da geografia cearense na “oposição” litoral, sertão e serra.

Nenhuma das unidades ou dos 19 capítulos aborda de forma explícita a temática da abolição ou pós-abolição. O tema é abordado de forma secundária apenas no capítulo 14, *A serra: mudanças e permanências*, cuja temática central é a economia do café na então província do Ceará. A escravidão na região é explicitamente correlacionada ao plantio do café.

A concepção de história do capítulo no qual são abordados os temas escravidão e abolição é explicitamente econômica. Trazem-se datas e fatos, aspectos sociais e culturais, mas todos, de certo modo, subordinados ao viés econômico. As justificativas para os fatos e processos são todos ligados à produção, inicialmente do açúcar e depois do café, no Brasil. No Ceará, não se aponta motivo das origens da mão de obra escrava, não há datação específica, apenas uma sequência textual que diz que a escravidão no Brasil data do século XVI, sem mais informações. A introdução da mão de obra escrava no Ceará soa como indeterminada.

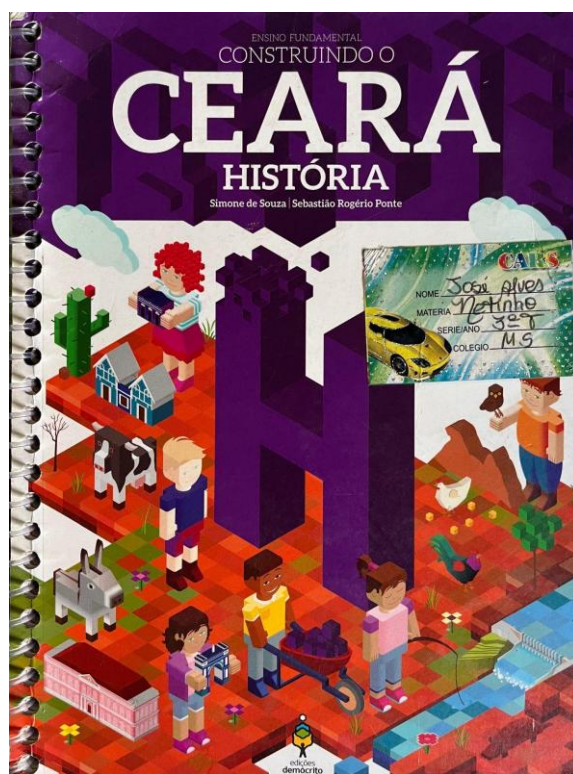
Em todo o texto há integração entre a História do Brasil e do Ceará, e em alguns aspectos com a Europeia, sobretudo quando se fala do movimento abolicionista. No entanto, nem sempre como correlação de causalidade, mas sim em termos comparativos, como no trecho “O café foi um dos produtos agrícolas mais importantes da história do Brasil. No Ceará, foi menos cultivado do que em outras regiões do país [...]” (LD4, 2011, p. 122); Ou “No Ceará — como em todo o Brasil (LD4, 2011, p. 127)”.

Apesar da alusão ao Período Colonial e Imperial, não se usa isso de forma muito cronológica, mas sim para ressaltar a perspectiva econômica adotada. Não é possível afirmar a divisão tripartite, pelo menos da forma como fazem os demais livros didáticos em análise.

A autoria do livro é de Renata Paiva, segundo informações da própria obra, licenciada em História pela Universidade de São Paulo — USP e ex-professora da rede particular de Ensino Fundamental e Médio. Não encontramos outras informações da autoria em nossa pesquisa na internet, seja no banco de currículos da Capes ou em produções acadêmicas. O fato de não sabermos o nome completo da autora dificultou a pesquisa.

2.3.5 Construindo o Ceará: História (LD5)

Figura 5 – Capa do livro *Construindo o Ceará: História* (LD5)



O livro *Construindo o Ceará: História* foi publicado em 2016 pela Edições Demócrito Rocha. Apesar de termos encontrado pesquisa acadêmica que confirma o contrário, não encontramos, nos Guias do PNLD e na documentação consultada, registro de que a obra tenha sido avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Também é dedicado aos anos finais do Fundamental I. Como a maioria, a capa não faz alusão direta à escravidão, abolição ou pós-abolição.

O livro está dividido em quatro unidades subdivididas em tópicos e subtópicos: *Colonização do Ceará*, *O Ceará no tempo da monarquia*, *O Ceará na República* e

Vivendo a cultura no dia a dia. Fica explícita a composição de uma história integrada à História do Brasil, assim como ao seu modelo tripartite tradicional.

A temática está distribuída sobretudo nas duas primeiras unidades, *Colonização do Ceará* e *O Ceará no tempo da Monarquia*, em seções como: *Os negros no Ceará*, *Da África para o Brasil*, *A resistência escrava* e *Cultura negra no Ceará*, dedicados ao fenômeno da escravidão em si, e *Abolição da escravidão*, *O movimento abolicionista*, *Ceará, Terra da Luz?* e *A situação dos negros após a abolição*, que explora o processo abolicionista e o pós-abolição.

A acentuada perspectiva da História Cultural marca a obra na totalidade. Mas também está presente o político factual. A autora trabalha bem com a cronologia, fundamental para tornar o texto mais didático. É o texto onde há mais perceptível cuidado com a faixa etária e níveis de cognição para a qual é direcionado: crianças entre 10 e 11 anos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Seus autores são Sebastião Rogério de Barros Ponte e Simone de Souza. O primeiro, segundo seu Currículo *Lattes*, atualizado pela última vez em 2018, possui graduação em História (1978) pela UFC e mestrado em História (1992) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Até 2018, era professor da UFC. O texto ressalta a larga experiência em História do Brasil. Observando sua produção acadêmica, destacam-se temas que têm como delimitação espaço-temporal o estado do Ceará, sobretudo Fortaleza, entre as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX.

Simone de Souza, *in memoriam*, foi uma cearense licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especialista em Metodologia de Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Kursou mestrado na área de História do Brasil na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Durante mais de três décadas, atuou como professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo uma das fundadoras do Curso de História nesta instituição.

Sua produção intelectual inclui obras de referência para a historiografia cearense, dentre elas *História do Ceará*, publicada pela Editora Demócrito Rocha, que ainda hoje é amplamente citada e consultada. Simone de Souza também se dedicou intensamente à formação docente e à democratização da educação pública no Ceará, sendo lembrada tanto pelos seus estudos quanto pelo compromisso com o ensino da história regional. A historiadora é uma das líderes do movimento historiográfico cearense denominado “nova história do Ceará”, constituindo, portanto, uma das referências teóricas dessa tese.

2.4 APONTAMENTOS COM BASE NA CARACTERIZAÇÃO GERAL

2.4.1 Sobre a autoria dos livros didáticos

Quanto à autoria dos livros didáticos, é possível atestar, como Zavala (2014), que cada vez menos eles são lidos como obra de um ou mais autores, diferente do que fazemos com os livros de história, frutos de pesquisa acadêmica. Muitos professores e investigadores costumeiramente referem-se aos livros didáticos, por exemplo, pelo nome da editora ou época a qual são dedicados — livro de História Antiga, ou Medieval, ou do Brasil Colonial —, em alguns casos os autores são tratados como invisíveis ou irrelevantes. Quando são muitos autores, fica difícil até saber quem escreveu o capítulo *a* ou *b*.

Não está aqui em análise, portanto, a capacidade técnica ou intelectual dos autores. Partimos para a análise dos livros didáticos, compreendendo que se trata de um tipo de escrita que, em certa medida, tira a autonomia de quem escreve. É uma mercadoria (Choppin, 2004), um produto a ser comercializado, produzido sob padrões que vão, no caso, além das regras implícitas do campo da operação historiográfica.

Concordamos com a reflexão de Zavala (2014; 2015) de que professor e autor são, ambos, repassadores de saberes aprendidos em outros livros. Escrever um livro didático é como dar uma aula, às vezes mais de didática do que de história. Aula da maneira que se deseja que o outro aprenda — o estudante — ou mesmo da forma de ensinar — professor. A aula, o livro didático, o historiador, o professor e o aluno: todos produzem textos em relação com outros textos: sem texto anterior, não há livro didático.

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo a época e o local. E possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é.

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem. Faz-se necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. Essa observação não vale apenas para os livros didáticos de história ou de literatura, que imediatamente nos vêm à mente, a análise de livros didáticos de ciências mostra que estes

também apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época (Choppin, 2004, p. 557).

2.4.2 Sobre o diálogo com a historiografia profissional e a magia da comunicação

Apesar dessa correlação com outras escritas, é visível, desde a primeira leitura que realizamos, a ausência de citações diretas de historiadores nos textos, ou mesmo indiretas — quando, mesmo que não literalmente, o autor é citado. Nem sequer alusões mais genéricas, como “segundo historiadores”, deixando subentendida tratar-se de textos que não são fruto de pesquisa histórica empírica, mas pode tratar-se de pesquisas bibliográficas, por exemplo.

Zavala (2014) aponta isso como característica da maioria dos livros didáticos. Por que mencionar ou não historiadores e as fontes de informação utilizadas, tanto nos livros, como nas aulas? A historiadora nomeia isso de “magia de la comunicación”⁴: trazer detalhes demais, citações demais, pode tornar a fala ou o texto agonizante.

Es en ese sentido que historiadores, autores de manuales, profesores y alumnos dicen: “los romanos eran...”, “los egipcios tenían...”, “Napoleón quería...”, en lugar de decir “de acuerdo con la interpretación que he hecho y puedo fundamentar de tal y cual documento podría ser o tendría que ser que los romanos hayan sido...”. Leer un libro de historia, un manual o un examen en estos términos, sin contar con escuchar una clase, sería definitivamente agobiante. No habría magia de ninguna especie. Es el modo indicativo, en directo, el que hace la magia de la comunicación, el que tiene la capacidad de despertar el interés, de captar la atención, de organizar un recuerdo... (Zavala, 2014, p. 180).

Uma tradição, aponta a historiadora, que, no entanto, não está isenta de análise mais profunda. O que falo ou escrevo é sim de “meu” saber, sendo um saber sobre outro saber, o qual é um saber acerca de um passado que seu autor não conheceu pessoalmente. Porém, havendo essa clareza na natureza do texto didático, por que então ocultar o fato de se estar expressando um saber de outro saber?

É preciso, nessa análise, não esquecer o público-alvo do texto, crianças de nove e dez anos que cursam o quarto e quinto anos do ensino fundamental: existe, sim, a necessidade de um texto mais direto e simples. Porém, apesar da forma direta — estritamente aqui relacionada à não citação ou alusão às fontes historiográficas de informações contidas no texto —, entendemos os textos de difícil leitura para o público

⁴ “Magia da comunicação”, em tradução livre.

ao qual estão direcionados. Parece-nos terem sido escritos muito mais como fonte de informações históricas e diretrizes didáticas para os professores do que para a leitura dos estudantes desta etapa de ensino — esse âmbito mais pedagógico é visível apenas nas atividades propostas, foco de nossa discussão no Capítulo 5.

Ainda pensando num vínculo mais explícito com a historiografia cearense, isso apenas é feito de forma mais contundente nas referências bibliográficas dos livros LD2 e LD5, onde constam historiadores como Raimundo Girão e sua obra *Abolição no Ceará* (1984) — uma das principais referências quando se trata da história da escravidão e abolição no Ceará. O historiador é, inclusive, um dos mais citados pela produção acadêmica no campo da história nas universidades cearenses ainda na atualidade, mesmo que seja para a crítica de sua escrita.

2.4.3 Uma periodização tripartite

Outro aspecto já evidente desde a primeira leitura dos livros didáticos é a tendência à História Integrada, proposta que articula, processualmente, acontecimento/conteúdos de história em diferentes níveis fronteiriços: história mundial e de História do Brasil, por exemplo; ou História do Brasil e História do Ceará — foco de nossa análise. Nesse tipo de abordagem, se examinam diferentes sociedades e espaços que coexistem dentro de um mesmo recorte temporal (Rocha e Caimi, 2014). Esta discussão é um dos nossos focos já no início do Capítulo II, quando analisamos como os livros didáticos em análise articulam o processo abolicionista no Ceará, sobretudo, com a História do Brasil.

Em diálogo profícuo com essa integração, é visível desde as primeiras leituras a adoção do modelo tripartite adotado pela História do Brasil. Com exceção apenas do LD2, todos os outros dividem a História do Ceará com títulos como: Ceará Colonial, Ceará Imperial e Ceará Republicano — com pequenas variações, como explicitamos na apresentação das obras acima.

Escrever história é narrar uma história. Um dos elementos imprescindíveis neste interim é o recorte e a divisão, não existe história narrada sem início e fim, um antes, um durante e um depois. Como preconiza Freitas (2009, p. 31), escrever História, enquanto narrativa: “é dar sentido à experiência humana depositando-a em intervalos a que chamamos de períodos. Pensar em escrever História é periodizá-la”.

Além disso, a par da prerrogativa de uma narrativa para crianças, a periodização ajuda a dar sentido à história que se conta, ela “dá ritmo à narrativa e, conseqüentemente, à leitura da narrativa” (Freitas, 2009, p. 32). Apontar na escrita da história escolar, como e onde começou e terminou, torna a compreensão de quem lê mais fluida e de simples compreensão — como discutiremos no capítulo 5 ao abordar a escrita didática para crianças.

Nos Livros Didáticos de História do Ceará que analisamos, por exemplo, há certa homogeneidade nos marcos temporais escolhidos quando se começa a falar da escravidão, o processo de abolição e o pós. Todos eles iniciam falando da escravidão como mão de obra do ponto de vista da economia, embasando-a como base da economia brasileira desde os séculos XVI ou XVII, concomitantemente refletindo sobre os navios negreiros e a perversidade, sobretudo do ponto de vista físico (dos castigos). E terminam falando das leis afirmativas já no século XXI, com destaque para a lei de cotas e as leis que tornaram obrigatórias o ensino da cultura e história afro-brasileiras na educação básica.

A análise dos livros didáticos evidencia que a periodização empregada pelas obras não se limita à definição de tempos iniciais e finais para cada processo ou temática, embora essa identificação fosse, em princípio, um procedimento esperado. Como observa Freitas (2009), não é correto afirmar que os livros regionais desprezam acontecimentos do tempo presente — ainda que muitos encerrem suas narrativas na primeira metade do século XX —, mas chama atenção o forte atrelamento entre a história político-administrativa do Brasil e a história regional. Frequentemente, a chegada do europeu à América é automaticamente assumida como marco inaugural da vida local, estabelecendo uma correspondência pouco problematizada entre a história nacional e a história regional.

Quando se examina como os livros periodizam suas narrativas, percebe-se que não há, de forma geral, um plano de conteúdos estritamente organizado pelo critério temporal. Interrogando como os livros didáticos de história organizam sua narrativa em relação ao tempo, Freitas (2009) identifica dois tipos de procedimento: a periodização clássica e um plano de distribuição em conteúdos conceituais.

A periodização está inserta no plano, mas nem todo o plano se resume à periodização, em outras palavras, não foi norma empregar a periodização com o critério maior para a separação em unidades e/ou grupo de capítulos como alguns estudiosos pensam ser norma nos livros didáticos (ainda que não registrem por escrito) (Freitas, 2009, p. 33).

O historiador lembra que a periodização é apenas um dos elementos do plano de distribuição dos conteúdos, e que nem sempre é empregada como critério dominante na organização das unidades e capítulos — embora muitos estudiosos assumam, equivocadamente, que isso seja uma norma silenciosa do gênero didático. Os livros analisados nesta tese corroboram essa observação: ainda que recorram a marcos temporais tradicionais, eles também se estruturam a partir de demandas e expectativas ligadas ao currículo escolar, aos conteúdos considerados formativos e às classificações espaciais, culturais e/ou cívicas características da escrita da história escolar.

Essa multiplicidade de critérios decorre da própria natureza do livro didático regional, que não opera apenas sobre a dimensão temporal. Ele incorpora noções de espaço geográfico, elementos propedêuticos da História e da Pedagogia, informações demográficas e étnicas, construção de identidades regionais, símbolos locais, inventários de bens culturais e problemas sociais contemporâneos (Freitas, 2009).

A estrutura das obras que analisamos reflete, portanto, não apenas escolhas historiográficas, mas também exigências do PNLD e heranças do ensino tradicional da escola primária — sobretudo das antigas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, cujos resquícios permanecem na organização dos conteúdos.

Entre os livros que submetem explicitamente sua redação a uma periodização, o critério dominante é, como já apontado por Freitas (2009), o político-administrativo. É precisamente nesse ponto que emerge com força a predominância do modelo tripartite — Colônia, Império e República —, que se impõe como matriz de organização das narrativas sobre o Ceará. A adoção desse esquema, embora aparentemente neutra, produz enquadramentos específicos: simplifica processos históricos complexos, homogeneiza temporalidades locais distintas e reforça uma lógica evolutiva que privilegia grandes marcos institucionais em detrimento de experiências sociais plurais.

Assim, a periodização tripartite funciona como uma espécie de “grade de leitura” que organiza o passado cearense segundo uma lógica centrada no Estado-nação, reiterando a hegemonia de uma narrativa que dá primazia à história política e administrativa. Tal estrutura reforça a tendência à escrita indicativa — que oculta fontes, referenciais teóricos e escolhas autorais — e dilui a presença dos historiadores e da historiografia especializada. O resultado é uma concepção de história escolar pouco permeável aos avanços historiográficos das últimas décadas, especialmente aqueles que problematizam as relações raciais, a agência dos sujeitos subalternizados e a complexidade do pós-abolição.

Em síntese, os elementos analisados — autoria diluída, escrita indicativa, fraca vinculação explícita com a historiografia e manutenção do modelo tripartite — conformam um padrão de história escolar que estabiliza e simplifica as narrativas sobre o passado cearense. Ao selecionar determinados marcos, ordenar acontecimentos e privilegiar certas explicações, esses livros condicionam os modos pelos quais as crianças aprendem sobre escravidão, abolição e pós-abolição, moldando representações que ora reforçam, ora tensionam a memória coletiva do Ceará.

3 REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ

3.1 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NA PROVÍNCIA DO CEARÁ: UMA HISTÓRIA INTEGRADA

*A Barbárie recua, a civilização avança*⁵

A emblemática frase, atribuída ao poeta e romancista francês Victor Hugo, em março de 1884, refere-se ao processo de abolição da escravidão na província do Ceará. Segundo José Aureliano Câmara (1973)⁶, convidado para banquete organizado por José do Patrocínio na capital francesa, em comemoração ao prodigioso acontecimento, o poeta envia carta com escusas por não poder comparecer, mas enaltece o grande feito, reiterando sua posição contrária à escravidão.⁷

O escritor brasileiro Machado de Assis, ecoando o momento da abolição na cidade de Fortaleza, em maio de 1883, nos mesmos moldes, declara: “A escravidão é mancha negra. O Ceará inventou a mancha crystalina. Pingo da liberdade em um canto do território; o pingo vai-se alargando e invadindo o resto. A mancha da escravidão é passageira, a da liberdade é eterna”.

Por sua vez, a edição especial do Jornal do Senado de 14 de maio de 1888 (Figura 2), dedicada à abolição da escravidão — um dia após a assinatura da Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, a Lei Áurea — destaca o pioneirismo da província cearense, que aboliu a escravidão quatro anos antes, em 25 de março de 1884. Exalta-se em especial a vila de Acarape-CE, onde a “Sociedade Cearense Libertadora liderou a primeira grande campanha pela abolição” (JORNAL DO SENADO, 14 de maio de 1888, p. 8).

⁵ Victor Hugo, 1884.

⁶ Jornal O Povo de 10 de janeiro de 1973. Artigo de José Aureliano Câmara, *Uma Página Esquecida da Abolição no Ceará*, reproduzido pela Revista do IHC em 1976.

⁷ Segundo Câmara (1976), Victor Hugo ainda reitera sua esperança de que Dom Pedro II estenderá em algum momento a abolição a todos os escravizados.

Figura 6 – Edição do Jornal do Senado de 14 de maio de 1888.

8 Jornal do Senado *Uma reconstituição histórica* Rio de Janeiro, segunda-feira, 14 de maio de 1888

Ceará acabou com a escravidão há 4 anos

Medida repercutiu intensamente na Corte e estimulou o abolicionismo em outras províncias

Nas duas últimas décadas, a ideia de libertação dos escravos foi aos poucos se irradiando para o interior do Brasil, motivando vários segmentos da sociedade, desde simples jagadeiros e donos de barcas no Nordeste, que se recusavam a participar do transporte de cativos, a jornalistas, poetas, escritores e políticos que abraçaram a causa com entusiasmo. Na Província cearense, o fim da escravidão foi proclamado há quatro anos. O Ceará assumiu, no dia 25 de março de 1884, a responsabilidade histórica de proclamar a extinção do trabalho escravo em todo

caram. Um grande desfile atravessou a cidade antiga, desde a Rua 1ª de Março até o passeio público.

Victor Hugo

Em meio às manifestações, o presidente da Província, Sátrio de Oliveira Dias, declarou em tom solene: “Para a glória imortal do povo cearense e em nome e pela vontade desse mesmo povo, proclamo ao país e ao mundo que a província do Ceará não possui mais escravos”.

O abolicionista José do Patrocínio, que se encontrava em Paris dias antes do banimento da escravidão no Ceará, enviou carta ao escritor Victor Hugo comunicando.

Um grande desfile atravessou a cidade antiga, desde a Rua 1ª de Março até o passeio público.

Embora a luta final tenha se dado na cidade de Fortaleza, foi no interior da província, na pequena vila de Aracape, que logo depois se chamaria Redenção, que a Sociedade Cearense Libertadora liderou a primeira grande campanha pela abolição.

Os jagadeiros também tiveram papel decisivo no processo cearense de abolição da escravatura. Em 27 de janeiro de 1881, tendo à frente Francisco José do Nascimento, conhecido como “Dragão do Mar”, os jagadeiros firmaram sua posição: “No porto do Ceará não se embarcam

barbárie recua e a civilização avança”.

Reparação aos ex-escravos precisa ser discutida



A criação de trabalho para os libertos é uma preocupação

que envolve as consequências de um processo que era inevitável diante de séculos de domínio sobre as populações negras, e que não foram contempladas com nenhum tipo de compensação.

Em razão disso, é lícito prever que a pauta de debates do Parlamento, neste final do século 19, deverá incluir propostas visando o contemporar, de alguma forma, os ex-escravos e seus descendentes. É possível até que essa discussão não tenha fim na próxima década e termine se estendendo pelo século 20, mas deve-se ter em vista que a reparação que precisa ser atribuída aos ex-escravos e sua gente não se confunde com qualquer tipo de dívida, por representar, isto sim, um legítimo direito.

Não faltaram discursos de abolicionistas como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luís Gama e Ruy Barbosa defendendo a ne-

Fonte: Senado Federal. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/190819/encarteabolicao.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Discorreremos nesta seção sobre como a historiografia didática de história do Ceará representa o processo da abolição da escravidão e as causas que estão na base desse celebrado “pioneirismo cearense” em libertar “todos” os seus escravizados cinco anos antes do Brasil todo.

Dialogamos com a denominada “nova” historiografia cearense, sobretudo, com as análises de historiadores cearenses como Eurípedes Funes (2015), Pedro Oliveira Silva (2011) e Airton de Farias (2012). Mas também com as narrativas do Instituto Histórico do Ceará — IHC, sobretudo com o tomo especial da Revista do Instituto Histórico Cearense de 1884, dedicada ao centenário da abolição na província cearense.

Não desprezando olhares outros, identificamos essas produções como as bases historiográficas que mais influenciaram a produção dos livros didáticos em análise, mesmo quando não citadas diretamente. Trata-se de recorte teórico e metodológico, portanto. Os historiadores do IHC representam uma historiografia mais tradicional, responsável pela narrativa mais consolidada; Funes (2015) e Silva (2011), como parte de um novo olhar sobre a historiografia cearense, movimento ao qual alguns atribuem o adjetivo “nova”; e Farias (2012), com olhar crítico sobre o fenômeno a partir de escrita com fins mais didáticos.

Em um primeiro momento, refletimos sobre como os livros didáticos representam as origens do movimento abolicionista cearense e o modo como são organizadas essas

narrativas, nas quais, concluímos, predomina a perspectiva da história integrada (Rocha e Caimi, 2014). Sob a mesma perspectiva, refletimos sobre a tendência de abordagem do processo abolicionista a partir da atuação legislativa, por vezes cronológica, que destaca sobretudo as leis Eusébio de Queiroz (1850), do Ventre Livre (1871), do Sexagenário (1885) e Áurea (1888). Por fim, abordamos a representação do “pioneirismo cearense” e as causas do abolicionismo local: com destaque para o movimento abolicionista cearense, a greve dos jangadeiros e o tráfico interprovincial, temas mais recorrentes na literatura didática em questão.

3.1.1 Europa, Brasil, Ceará

Na composição narrativa das coleções didáticas de história no Brasil, até meados de 1980, era comum a separação dos volumes no ensino fundamental em dois livros dedicados à História do Brasil — geralmente na 5ª e 6ª séries — e dois à História Geral — na 7ª e 8ª séries. Somente no final do século XX adotam-se outros modos de organização dos conteúdos, dentre esses, a História Integrada: “[...] tentativa de estudar articuladamente e processualmente os conteúdos relativos à história mundial e à história do Brasil, tratando de diferentes sociedades e espacialidades num mesmo tempo cronológico” (Rocha e Caimi, 2014, p. 132).

Todos os livros didáticos de História do Ceará que analisamos adotam a História Integrada como modo de compor suas narrativas — a perspectiva somente não é dominante em todo o texto no LD2. De modo geral, o processo abolicionista na província do Ceará tem suas origens relacionadas ao abolicionismo no continente europeu e, em menor escala, no Rio de Janeiro — então capital federal.

Apesar de implicitamente tratado como óbvio por todos os LDs, apenas o LD2 e o LD4 citam diretamente a Europa quanto à origem dos movimentos abolicionistas. Apontando a Inglaterra como personagem central, destaca-se, para explicação de como o Brasil fora afetado por tal movimento, que

Desde 1810, os tratados com a Inglaterra já previam a extinção do tráfico de escravos. Em 1826, os ingleses passaram a inspecionar em alto-mar qualquer navio que transportasse escravos. E, de fato, vários deles foram apreendidos. No ano de 1831, o fim do tráfico foi decretado, mas tratava-se de uma lei que não funcionou na prática (LD4, 2011, p. 126).

A abordagem dialoga com interpretações mais tradicionais, geralmente uníssonas, ao relacionar como causas dos abolicionismos, no plano material: as consequências da sociedade industrial, com seu berço na Inglaterra dos séculos XVII e XVIII; a necessidade de um mercado consumidor sempre em expansão; e ao próprio processo de urbanização.

O LD2, na mesma linha, dá ênfase à influência das “ideias liberais” vindas também da Europa, a consolidação de ideais iluministas, “[...] que condenavam a escravidão e pregavam a liberdade” (LD2, 2011, p. 106), como mola propulsora do movimento abolicionista cearense. A Europa do século XVIII, marcada pela propagação dos ideais de tolerância, de garantia e respeito aos “direitos naturais dos homens”, sobretudo os de igualdade e liberdade, apontados como a força motriz dos movimentos abolicionistas.

A influência estrangeira sobre o movimento abolicionista brasileiro e cearense é abordada também pelo LD5:

A partir de 1870, **muitos países passaram a pressionar o Brasil** para abolir a escravidão no país. **Isso incentivou grupos de pessoas em diversas províncias do Brasil a se mobilizarem pelo fim do trabalho escravo**, por considerá-lo desumano e menos produtivo que o trabalho livre e assalariado. Criaram associações abolicionistas e formaram um amplo movimento a favor da abolição da escravatura no Brasil, de 1870 em diante (LD5, 2016, p. 59, grifo nosso).

Apesar de seguir esse parâmetro de uma historiografia mais tradicional, que destaca como causa motriz a influência estrangeira, os LDs em análise destacam também um descontentamento da sociedade cearense com a escravidão que estaria além dessa influência.

No Ceará — como em todo o Brasil — nem todas as pessoas eram a favor da escravidão. Os abolicionistas eram contrários a essa forma de exploração do trabalho humano e começaram a se organizar para pressionar o governo e a sociedade a pôr fim no trabalho escravo no país (LD4, 2011, p. 127).

O LD5 dá ênfase, na mesma linha, ao descontentamento dos grupos — como discorreremos em outro momento do texto — apontados como grandes protagonistas no movimento abolicionista local: “O movimento abolicionista no Ceará, formado por setores das elites e das classes médias, criou várias associações que contribuíram para acabar de vez com a escravidão que já estava declinando em todo o Ceará” (LD5, 2016, p. 59). Fala-se desse descontentamento, sem necessariamente uma influência externa para ele.

A forma como a historiografia didática em análise representa as causas do movimento abolicionista cearense mantém vínculo expresso com a historiografia cearense recente. Relaciona-se o surgimento de grupos abolicionistas locais na segunda metade do século XIX, sobretudo em Fortaleza, aos ventos europeus e seu entusiasmo em torno de pautas tidas como “civilizatórias” e “modernas”. Sobretudo para as camadas letradas da província, “[...] acabar com a escravidão, afora aspectos humanitários e altruísticos, constituía-se uma forma de fazer o Ceará progredir e civilizar-se tal a Europa” (Farias, 2012, p. 199).

Segundo Farias (2012), a adesão ao abolicionismo se deu por influência do espírito da *belle époque* e sua ode ao capitalismo, que já condenava a escravidão, e do liberalismo, que entre suas grandes pautas defendia o livre comércio e o trabalho assalariado. Parte da classe média letrada cearense — professores, intelectuais, advogados, pequenos e médios comerciantes etc. —, mas também membros das classes dominantes — sobretudo aqueles cujo ramo não dependia da mão de obra escrava — e também parlamentares passaram a denunciar a escravidão como sinônimo de barbárie e atraso: um fenômeno condenável.

O LD2 aborda essa ideia de forma explícita, destacando que os ideais liberais vindos da Europa,

[...] que condenavam a escravidão e pregavam a liberdade, levaram ao surgimento de uma campanha abolicionista no Ceará contra o trabalho escravo. Comerciantes, advogados, professores, empregados públicos, estudantes e fazendeiros participavam de manifestações, e fundavam jornais e grupos abolicionistas (a exemplo da Sociedade Cearense Libertadora e do Centro Abolicionista), para pressionar pelo fim da escravidão (LD2, 2011, p. 106).

Fica evidente desde a parte introdutória das narrativas dos LDs, assim como da historiografia com a qual dialogamos, o silenciamento dos escravizados e libertos. Razão de ser das abolições, ele não é considerado nesse momento das narrativas como sujeito histórico. Como discorreremos em momentos posteriores, são inexistentes os registros de participação da população negra escravizada no movimento abolicionista. São poucos, inclusive, os relatos de resistência representados por essas narrativas: fugas, táticas para o não efetivo cumprimento do trabalho, ações judiciais impetradas ou suicídios, para citar alguns exemplos.

O indicativo inicial é de uma narrativa que reporta, semelhante à análise empreendida pelo historiador Victor Pastore (2015), a uma literatura didática

característica entre as décadas de 1930 e 1950, em que predominava a abolição como um processo gradual cujos protagonistas foram as elites urbanas locais.

Não se exploram nos LDs em análise aprofundadamente reflexões como a sugerida pelo historiador Pedro Silva (2011) em torno da opinião e reação pública, sobretudo da população de Fortaleza, centro administrativo da província. Por exemplo, de como a sociedade se portou diante das atrocidades promovidas pelo sistema escravista, em especial o tráfico interprovincial que se intensificou como consequência da grande seca que atingiu a província entre 1877 e 1879:

[...] o deslocamento de levas de cativos, em situação humilhante, para serem vendidos no Sudeste, tornou-se comum naquela ocasião e constituiu-se espetáculo degradante para a maioria do povo. Em Fortaleza, como principal porto exportador, os escravos “*uniformizados de fazenda azul de algodão, acompanhados pelo corretor espécie de hyena doméstica cada um seguindo para o ponto de embarque*”⁸, apresentavam-se como uma das cenas mais deprimentes para que as pessoas que testemunhavam aqueles acontecimentos (Silva, 2011, p. 190, grifo do autor).

Silva (2011) sugere o surgimento, nesse contexto, do que denomina “sentimento inconsciente de reação à passividade social reinante”. Segundo o historiador, surge uma espécie de “[...] anseio de auto-afirmação, manifestado em se querer mudar o que era defendido pelas elites dominantes” (Silva, 2011, p. 191), fato que teria levado a classe média à ação popular, repudiando o escravismo.

Enfim, a historiografia didática em análise representa as origens do movimento abolicionista como um desdobramento do que aconteceu na Europa, sobretudo na Inglaterra e na França, a partir do século XVIII. Mesmo quando fala do descontentamento das elites locais e sua organização, não consegue se desprender dessa influência.

3.1.2 Cronologias: da legislação e dos atos finais

Ainda sob a lógica da História Integrada, um dos elementos mais utilizados pelas narrativas para pontuar essa “conformação” entre a História do Brasil e a História do Ceará, além das personagens comuns aludidas como importantes abolicionistas — como refletimos em outro momento da tese —, são as chamadas “leis abolicionistas”. Ações do legislativo que, não raramente, dominam a estrutura das narrativas sobre o processo abolicionista no Brasil nos livros didáticos de História.

⁸ THEOPHILO, Rodolpho. História da Secca do Ceará (1877-1880). Rio: Imprensa Inglesa, 1922, p. 250.

A historiografia didática costuma representar o que chama de “processo abolicionista” através da apresentação, geralmente organizada de forma cronológica, de uma série de leis aprovadas no decurso do século XIX. Em sequência, as leis: Feijó (1831), Eusébio de Queiroz (1850), do Ventre Livre (1871), do Sexagenário (1875) e Áurea (1888). Por vezes, não explorando em seu contexto, e mesmo em seu texto, os escravizados, os possíveis movimentos de resistência que podem ter influenciado a existência dessas leis ou mesmo os usos que muitos escravizados e ex-escravizados fizeram das mesmas. Há, explicitamente, uma invisibilização dos cativos.

Da mesma forma que muitos dos autores dessas leis não conseguiram prever, na historiografia didática que analisamos, também não se reflete sobre o fato de que muitos escravizados conseguiram “utilizar as ações de liberdade para reivindicar outros direitos, denunciar maus-tratos, castigos físicos e a escravidão ilegal de africanos desembarcados depois de 1831” (Albuquerque e Fraga, 2006, p. 178).

As leis mais exploradas, citadas por todos os LDs que analisamos, são as leis Eusébio de Queiroz, de 1850, e a Áurea, de 1888. A primeira como importante marco desencadeador do abolicionismo local — o tráfico interprovincial, o qual discorreremos nos próximos tópicos — e a Lei Áurea — sobretudo para destacar o feito pioneiro da província do Ceará em ter libertado “todos” os seus escravizados quatro anos antes, em 1884.

A Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850⁹, conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, estabelece em seu Art. 1º que

As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos.

Todos os LDs de História do Ceará que analisamos relacionam essa lei à expansão do tráfico interprovincial de escravizados, apontado como uma das causas motrizes do pioneirismo cearense no processo abolicionista. A forma como LD5 apresenta essa lei é ilustrativa dos demais:

⁹ BRASIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm>. Acesso em: 17 abr. 2025.

Através de lei de 1850, a Monarquia proibiu a entrada de escravos no Brasil. Os escravocratas, então, tiveram de comprar os que haviam no Brasil. Os donos de escravos do Ceará e de outras províncias passaram a vendê-los para as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, onde a lavoura de café expandia-se bastante e precisava de muitos cativos (LD5, 2016, p. 58).

O LD5 propõe o aprofundamento da referida lei em uma atividade em que se questiona: “Como a lei de 1850 favoreceu o comércio de escravos entre as províncias brasileiras?”. Correlacionando ainda o processo a fatores internos da província, como as secas na década de 1870, que teriam aumentado ainda mais esse tráfico interno.

O LD4 faz exatamente a mesma reflexão sobre a lei e seu impacto na província cearense, em um box que cita outro livro didático¹⁰, lê-se:

Em 1850, uma nova lei determinou o fim do tráfico de escravos. Desta vez, porém, ela foi realmente implementada. [...] Como o Nordeste estava numa fase de decadência econômica, os senhores de escravos dessa região passaram a vendê-los aos produtores de café do Centro-Sul. Estabeleceu-se, assim, um comércio interno entre as duas regiões (LD4, 2011, p. 126).

De modo geral, o LD2 sintetiza bem a representação da Lei Eusébio de Queiroz nos LDs que analisamos: “Esse comércio interno de escravos, ou seja, dentro do Brasil, ficou conhecido como tráfico interprovincial. Dessa forma, o Ceará cada vez mais perdia cativos, o que enfraquecia aqui a escravidão e facilitava a abolição” (LD2, 2011, p. 106).

A única exceção nessa abordagem é o LD1, que, mesmo sem citar explicitamente a lei, faz uma correlação da proibição do tráfico negreiro em 1850 com a resistência escrava, aprofundando, portanto, a análise:

Os escravos resistiram e lutaram de diversas maneiras contra a sua situação. Após 1850, com a proibição do tráfico, muitos escravos do Ceará foram vendidos para as províncias do sul, carentes de mão de obra. Com medo dessa transferência e da separação dos familiares, os escravos buscavam os quilombos, terras onde os negros fugitivos tentavam retomar sua cultura e sobreviver do trabalho da terra (LD1, 2008, 112).

A outra legislação nacional muito citada por todos os LDs que analisamos é a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declara extinta a escravidão no Brasil. A Lei Áurea, como ficou conhecida, é muito citada como um recurso para dar ênfase ao fato de a província cearense ter “libertado” seus escravizados cinco anos antes, em 1884. O LD2 é exemplar da tônica adotada: “O Ceará é chamado ainda hoje de Terra da Luz, isso porque

¹⁰ Aprendendo História e Geografia, de César Coll e Ana Teberosky. São Paulo: Ática, 2000.

foi o primeiro lugar do Brasil a acabar com a escravidão negra, em 1884. No país, a abolição ocorreu em 1888, com a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel” (LD2, 2011, p. 106).

Além do apelo para exaltar o feito pioneiro cearense, a Lei Áurea é utilizada pelos LDs para criticar o modo como a população afrodescendente será tratada pela sociedade e o próprio estado brasileiro a partir de então, como reproduz o LD5 (2016, p. 65), “[...] não possibilitaram aos negros libertos o acesso aos direitos básicos e à cidadania” — como discutiremos em capítulo posterior.

As correlações mais frequentes ao citarem a legislação de 1888, como já supracitados, são com o pioneirismo cearense e a expressão “Terra da Luz”, um dos temas mais recorrentes da historiografia cearense — e não apenas quando a temática é a abolição da escravidão. Abordado de forma mais explícita pelo LD3 e LD4, o termo refletiria a influência dos ideais europeus, sobretudo o de liberdade. Não relacionada ao sol intenso, belas praias, mas ao pioneirismo na abolição:

Por ter sido a primeira província brasileira a libertar seus escravos, o Ceará foi exaltado em todo o País e homenageado com o título de “Terra da Luz”, citado nos seus discursos improvisados pelo intelectual e jornalista José do Patrocínio.

Para justificar esse pioneirismo abolicionista ao título de “Terra da Luz”, as elites cearenses e os historiadores tradicionais, construíram uma história que conta que a escravidão no Ceará foi banida e portanto, diferente da escravidão do resto do Brasil.

“Terra da Luz”, por falta de conhecimento da nossa história, é confundida pelos turistas que procuram as nossas belas praias por todo litoral cearense que pensam em terra da luz porque o Ceará oferece aos nossos visitantes 24 horas por dia o céu, os dias o sol apropriado para os banhistas que aqui vêm para fugir de outras regiões frias do Brasil e até do exterior (LD3, 2011, p. 36).

O LD3 destaca os dois aspectos mais lembrados pelas narrativas didáticas em análise ao trabalhar a expressão Terra da Luz: a correlação com o pioneirismo e o fato da confusão feita na contemporaneidade com a exploração turística do estado, famoso por seu litoral e os dias ensolarados.

Mas traz também reflexão não explorada por outros, em que destaca o fato de “historiadores tradicionais” terem produzido uma narrativa histórica de exaltação do feito cearense, esforçando-se para diferenciar o fenômeno ocorrido na província do Ceará do restante do país. Hipótese que julgamos dialogar com a tese do historiador cearense Almir Oliveira (2001), descrevendo como os intelectuais cearenses — quase todos sócios do IHC — encaravam a escrita da história do Ceará no período imediato ao pós-abolição, revela que a tônica não muda em relação ao processo abolicionista:

Com a abolição em 1884, os ‘intelectuais mosqueteiros’ encontravam uma nova luta pela evolução social. Colocada dentro de um padrão que era o da realidade positiva da província, e não uma utopia envolvida nas “brumas da paixão”, o projeto ilustrado de construção de uma escrita/narrativa para o Ceará foi caracterizado pelos intelectuais cearenses da década de 1880 como uma necessidade primordial para o processo de evolução da província (Oliveira, 2001, p. 59).

Em outro desdobramento dessa reflexão, referindo-se também à escrita da história por historiadores tradicionais, o LD5 faz alusão a fenômeno presente em todos os livros didáticos, mas pouco nomeado: a percepção de que a escravidão na província cearense foi “branda”: “Para justificar esse pioneirismo abolicionista e o título de ‘Terra da Luz’, as elites cearenses e os historiadores tradicionais construíram uma história que conta que a escravidão no Ceará foi ‘brandá’” (LD5, 2016, p. 64).

Ribart e Funes referem-se ao fenômeno como uma das grandes características da historiografia cearense sobre a escravidão local: a “representação de um escravismo brando” (2023, p. 17). Parte da historiografia mais tradicional retrata que, por serem a grande maioria dos escravizados na então província do Ceará dedicados ao trabalho doméstico, tanto as relações com os proprietários como o tratamento eram diferentes de outras regiões. A violência física, por exemplo, não estaria tão presente.

Registre-se, no entanto, que todos os livros didáticos trazem já representação mais crítica que a historiografia tradicional sobre o processo abolicionista local. Apesar de ainda não conseguirem trabalhar o protagonismo negro no processo, por vezes ignorando até as formas de resistência escrava em paralelo ao processo abolicionista encabeçado pelas elites e classe média letrada, as narrativas avançam. Mesmo que não explicitamente, admite-se que a historiografia didática ainda não fez o devido diálogo com a produção acadêmica mais crítica, que incorpora o negro escravizado ou liberto como sujeito histórico ativo nesse processo.

3.2 CAUSAS DO PIONEIRISMO CEARENSE NO PROCESSO ABOLICIONISTA

O LD5 sintetiza bem as principais causas do pioneirismo cearense no processo de abolição identificadas pela historiografia cearense e pela historiografia didática que analisamos: “A resistência dos escravos, a venda de cativos depois de 1850, a pressão do movimento abolicionista, a greve dos jangadeiros e o apoio da população à abolição aceleraram o declínio da escravidão no Ceará” (LD5, 2016, p. 62). Ademais, acrescente-

se os avanços tecnológicos que permitiram a maior circulação de ideias naquele momento, sobretudo: os meios de comunicação, com destaque para os jornais, e os de transportes, destacadamente trens e navios.

3.2.1 Poucos escravizados na província cearense

O pequeno contingente de escravizados de origem africana na província é um dos fatores mais aludidos pela historiografia cearense para explicar o pioneirismo em relação à abolição, sobretudo quando comparado às regiões de mineração e cultivo de cana-de-açúcar e café (Funes, 2015; Ribart e Funes, 2023). A base da economia da província, historicamente ligada à pecuária e ao cultivo do algodão, não exigia ou podia sustentar a mão de obra escrava do negro africano.

A pecuária necessitava de pouca mão de obra, se comparada com atividades agrícolas, e o cultivo do algodão acompanhava um ciclo, sendo geralmente plantado em janeiro e colhido em agosto, fatos que tornavam muito caras a aquisição e manutenção de escravizados. Mas, de forma geral, não diferindo de outras regiões, na província cearense, os escravizados estavam presentes “na pecuária, na agricultura, em serviços especializados, nos serviços domésticos, ou ainda como escravo de aluguel e de ganho” (Funes, 2015, p. 110).

O LD2, fazendo eco a uma historiografia mais tradicional, utiliza esse argumento do pequeno número de cativos como uma das causas do pioneirismo cearense para abolir a escravidão. Alegando que a província utilizava pouca mão de obra escravizada, sobretudo quando comparada a outras regiões do país, ainda complementa alegando que, por isso, “a abolição não seria ‘desastrosa’ para o Ceará, já que a economia cearense não dependia muito do trabalho escravo” (LD2, 2011, p. 106).

O LD3 traz informação pouco trabalhada na própria historiografia, relacionando esse pequeno número de cativos a alforrias e mortes, sobretudo a partir da década de 1840, quando a população escravizada teria diminuído de dois para um milhão e setecentos mil. Não apresenta explicitamente, no entanto, a fonte da informação.

Os dados de alguns censos provinciais, como os que apresentamos abaixo (Tabela 2), corroboram essa tese do pequeno número de escravizados, ilustrando a pequena proporção quando comparamos escravizados e homens livres.

Tabela 2 – Cidadãos livres e escravizados na província do Ceará nos anos de 1813, 1860 e 1872.

Censo cearense	Cidadãos livres	Escravizados
1813 ¹¹	131.157	17.208
1860 ¹²	468.318	35.441
1872 ¹³	689.773	31.913

Elaboração própria.

Funes (2015) fala de 28% da população escravizada em 1819, mas que a partir de 1840 esse número não passa de 20%, finalmente chegando aos números apresentados pelo censo de 1872, 4,4%. Conscientes da discrepância dos números, o intuito é apenas ilustrar a hipótese mais difundida pela historiografia: de que o número de escravizados era proporcionalmente pequeno quando comparado ao de cidadãos livres, passando de 11,5% em 1813, para 7,6% em 1860 e chegando aos 4,4% de 1872.

Em termos comparativos, os dados do censo de 1872 registram a população total do Brasil em torno de 10 milhões de habitantes — precisamente 9.930.478 —, dos quais a população escravizada correspondia a 15,24% do total. Enquanto no Ceará, 4,4% de um total de 721.713 habitantes. A realidade da província cearense, segundo Funes (2015), em relação a esses números, não é muito distinta da de outras províncias.

Os números da vila de Acarape-CE, por exemplo, não são muito diferentes dos provinciais. Segundo dados do Recenseamento da Província do Ceará de 1872, a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Acarape possuía 11.865 habitantes distribuídos em 1.975 habitações: 11.725 cidadãos livres e 140 escravizados — 70 homens e 70 mulheres, menos de 1,2% da população total da vila. A localidade aparece como a segunda da província com menor índice em relação à população total — atrás apenas da vila da Serra de São Pedro, atual Caririauçu, e seus 80 escravizados.

Todos os escravizados da vila de Acarape eram brasileiros, dando a entender que nenhum adveio do tráfico direto com o continente africano. Faz sentido pensar que, naquele momento, seria a realidade da quase totalidade dos escravizados brasileiros, pelo

¹¹ Censo organizado pelo presidente da província, Manuel Inácio de Sampaio (1812–1820).

¹² BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa. Ensaio Estatístico da Província do Ceará I, 1863. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vmouAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹³ Primeiro censo nacional, 1872.

menos nos registros oficiais, se considerarmos a proibição do tráfico internacional a partir de 1850 e a expectativa de vida dessa população.

Importante a observação de que o quantitativo de escravizados, seja na província do Ceará ou na vila de Acarape, seja pequeno ou massivo, em nada ameniza o caráter aviltante e desumano da escravidão,

[...] não minimiza o sentido e o significado da presença escrava na sociedade cearense e muito menos deve ser entendido como fator determinante de um modelo específico de escravidão marcada pela cordialidade e fraternidade dos senhores em relação aos seus cativos. O fato de ser, ou ter, escravo já é por si uma prática aviltante ao direito e à cidadania (Funes, 2015, p. 108).

Esse adendo feito pelo historiador Eurípedes Funes (2015) não é usado como argumento por nenhum dos livros didáticos que analisamos. A perspectiva de abordagem desse fenômeno é semelhante à historiografia mais tradicional sobre as causas da abolição na província cearense, que liga o pequeno contingente de escravizados ao sucesso do processo abolicionista local.

3.2.2 Tráfico interprovincial

O tráfico interprovincial é um dos fatores centrais apontados pela historiografia cearense que influenciaram para o pioneirismo da abolição. Apesar da grande relevância dada à Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, o tráfico interno teria sido o principal determinante, inclusive para a diminuição do número de cativos. Diante da

[...] carência de braços das regiões exportadoras de café do sudeste brasileiro, a Guerra do Paraguai (em que muitos cativos foram engajados nas tropas brasileiras) e as crises sociais e econômicas que os cearenses atravessavam nos momentos de crise do algodão (década de 1870) e de seca (1877–1879). Já em 1847 tem-se registro de vendas casuais de escravos para o sudeste (Farias, 2012, p. 197).

Todos os LDs trazem o tráfico interprovincial, diretamente relacionado à Lei Eusébio de Queiroz, como causa fundamental do pioneirismo da abolição na província do Ceará, a exemplo do LD2 e LD5:

Não se pode esquecer de um outro conjunto de fatores para a abolição no Ceará. Em 1850, o governo do Império decretou a Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o comércio internacional de escravos da África para o Brasil. Naquele momento, ocorria a expansão da lavoura de café em São Paulo e no Rio de

Janeiro, onde era empregada a mão de obra escrava. Como não podiam mais comprar escravos da África, São Paulo e Rio de Janeiro passaram a comprar escravos do Nordeste, a exemplo do Ceará.

Esse comércio interno de escravos, ou seja, dentro do Brasil, ficou conhecido como tráfico interprovincial. Dessa forma, o Ceará cada vez mais perdia cativos, o que enfraquecia aqui a escravidão e facilitava a abolição (LD2, 2011, p. 106).

Através de lei de 1850, a Monarquia proibiu a entrada de escravos no Brasil. Os escravocratas, então, tiveram de comprar os que haviam no Brasil. Os donos de escravos do Ceará e de outras províncias passaram a vendê-los para as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, onde a lavoura de café expandia-se bastante e precisava de muitos cativos (LD5, 2016, p. 59).

O LD3, após fazer a mesma correlação, com a Lei Eusébio de Queiroz e a demanda das províncias produtoras de café, explicita de forma mais direta as causas locais que fizeram com que o tráfico interno na província fosse tão forte:

Os escravocratas cearenses venderam grande número de escravos, principalmente na década de 1870, por causa da crise econômica pelo declínio da exportação do algodão do Ceará para a Europa. Esta crise agravou-se com a grande seca de 1877-1879, que intensificou a venda de escravos da província cearense (LD3, 2011, p. 22).

Falando do vertiginoso aumento desse tráfico interprovincial de cativos no pós-1850, Assunção (2009) traz estimativa de que entre 1850 e 1881 em torno de 200 mil escravizados saíram da região nordeste para o sudeste, sobretudo destinados às lavouras de café. Quase metade desse contingente em menos de uma década, entre 1873 e 1881. No Ceará, especificamente, foram “[...] 1.345 escravos deslocados entre 1856 e 1861, 2.170 entre 1863 e 1870, 3.168 entre 1872 e 1876, e 7.667 nos anos entre 1877 e 1880” (Assunção, 2009, p. 80). A historiadora esclarece tratar-se apenas dos escravizados negociados legalmente, levantando a possibilidade de um número muito maior se tivéssemos como acessar os dados do tráfico clandestino.

A demanda por mão-de-obra escrava por parte do sudeste elevou consideravelmente o preço dos escravizados, tornando a venda um negócio muito lucrativo, sobretudo se considerarmos as condições em momento de seca. Farias (2012, p. 198) afirma de forma categórica que “o negro escravo, ante os efeitos trágicos da seca, em 1880, virara quase que a única moeda em circulação no Ceará”. O tráfico interprovincial, atividade muito lucrativa, tornou ainda mais escassa a população de escravizados na província cearense.

A província cearense está entre as que mais venderam escravizados no tráfico interno, a principal do Nordeste, sobretudo em virtude das grandes secas. Porém, registra-

se de igual modo que, mesmo no período mais próximo da abolição, a província também comprou escravos de fora.

Na vila de Acarape-CE, por exemplo, a maioria dos 140 escravizados, segundo censo de 1872, era proveniente da própria província, 116 – 61 homens e 55 mulheres. Mas existiam escravizados de outras províncias: quatro do Piauí — três homens e uma mulher –, oito do Rio Grande do Norte — cinco homens e três mulheres –, uma mulher da Paraíba e um homem de Pernambuco. O censo aponta também a chegada na vila de moradores livres provenientes desses estados, o que pode justificar a entrada de escravos com eles, não necessariamente provenientes do comércio.

3.2.3 Secas

Outro fenômeno que explicaria o pequeno número de escravizados são as secas, citadas de forma explícita apenas pelo LD3 e o LD5. Além dos períodos de escassez de alimentos e epidemias, o número de sertanejos que não possuíam terra ou trabalho era grande, e facilmente se revestiam de mão de obra barata para os latifundiários da região: em troca de comida, moradia e segurança.

[...] a seca de 1877-1879 veio contribuir para a redução do número de escravos. Muitos senhores, proprietários de escravos, se viram então forçados a vendê-los para a região Centro-Sul do País. O tráfico de negros entre as províncias, que existia desde a extinção do comércio com a África, em 1850, aumentou (LD3, 2011, p. 22).

O historiador Pedro Oliveira Silva (2011) assim sintetiza, como exemplo, os efeitos da “grande seca” que atinge o Ceará entre 1877 e 1879, que influenciou diretamente o processo de abolição:

Primeiramente, estagnou em três anos a economia agropecuarista dominante, reduzindo a 1/3 seu potencial anterior. Em segundo lugar, ativou de forma assustadora a saída dos cativos restantes. Em terceiro lugar, dizimou, devido às pestes que ocorreram naquele período, a população da Província inclusive a escrava. Por último, influuiu para modificar a estrutura socioeconômica e, um pouco, a mentalidade conservadora existente, principalmente nas classes média e popular que sofreram com mais intensidade as consequências da estiagem (Silva, 2011, p. 107).

Alguns dados numéricos apresentados por Silva (2011) dão a dimensão dos impactos dessa seca. Em 1878, por exemplo, 54.927 pessoas teriam deixado a província

do Ceará em direção a outras regiões, 118.927 faleceram de causas ligadas à estiagem, das quais 57.780 apenas em Fortaleza, em virtude de uma epidemia de varíola.

De forma geral, os LDs em análise, não exploram de forma mais aprofundada os efeitos da seca de 1877-1879. O LD2, por exemplo, sequer cita nesse contexto do processo abolicionista cearense. A abordagem trazida pela historiografia didática analisada, no entanto, não difere em muito do entendimento sacralizado pela historiografia cearense. Qual seja o de que o pequeno contingente de escravizados, fenômeno agravado pelas grandes secas — sobretudo a de 1877-1879 — e o tráfico interprovincial — correlacionado diretamente como consequência da Lei Eusébio de Queiroz — foram molas propulsoras para que o Ceará se tornasse província pioneira no processo de abolição.

3.3 O MOVIMENTO ABOLICIONISTA CEARENSE

3.3.1 As associações abolicionistas

A abolição é a temática mais recorrente da historiografia cearense. Nessas narrativas, são representadas com protagonismo as associações e jornais abolicionistas que surgem sobretudo a partir da década de 1870. O LD5 as descreve como associações formadas por setores da elite e da classe média que “contribuíram para acabar de vez com a escravidão que já estava declinando em todo o Ceará” (LD5, 2026, p. 59).

Grupos que, de forma geral, segundo Farias (2012) e Silva (2011), são conservadores, defendendo como propósito único a abolição da escravidão, quase sempre ordeiramente, sem grandes perturbações ou transformações sociais. Não havia discussão sobre o dia seguinte, como essa população, agora livre, mas sem terras, trabalho ou instrução, iria viver.

A Perseverança e Porvir está entre as entidades abolicionistas de mais destaque na historiografia cearense. Fundada em 1879, ainda no contexto da “grande seca”, e composta sobretudo por jovens abastados ligados ao comércio fortalezense, como outros grupos existentes no Brasil: “promoviam muito alarde, realizavam reuniões sem muitos objetivos práticos e formavam fundos de emancipação para comprar cartas de alforria aos cativos — e só” (Farias, 2012, p. 199).

O LD3 é o único a registrar essa associação, relacionando sua criação, inclusive, à origem do movimento abolicionista cearense: “O abolicionismo no Ceará teve início

em 1879, com a Sociedade Perseverança e Porvir, cujo objetivo era arrecadar dinheiro para comprar alforrias de escravos” (LD3, 2011, p. 23).

No ano seguinte, 1880, foram os membros dessa entidade que fundaram o mais celebrado grupo de abolicionistas da província cearense: a Sociedade Cearense Libertadora — SCL. Apesar de casos isolados de maior “radicalismo”¹⁴, Farias (2012) afirma que essa associação era tão “ordeira” quanto as outras, contando, inclusive, com a aprovação do poder provincial.

Oliveira (2022) adota tom mais positivo que Farias (2012) quando apresenta a SCL, falando da defesa de uma “liberdade irrestrita” para os escravizados, diferindo de grupos como o Centro Abolicionista 25 de dezembro, fundado em 1882, que não concordava com formas de liberdade mais radicais (Oliveira, 2022).

Não constatamos haver consenso historiográfico de que a condução do processo por parte da SCL se dera de forma ordeira, como sugere Farias (2012). Na própria literatura didática em análise, o LD5 reproduz discurso de João Cordeiro, presidente da associação, que ilustra postura mais radical:

Nós queremos uma sociedade (...) que se ocupe (...) da libertação dos escravos por todos os meios ao alcance dos nossos recursos pecuniários, de nossa inteligência e de nossa energia. Os estatutos que nos convêm devem ser simplesmente estes: art. 1º — **Libertar os escravos, seja por que meio for**; art. 2º — Todos por um e um por todos. (Revista do Instituto do Ceará. Fortaleza: Editora do Instituto do Ceará, volume 55, 1945, p. 276, *apud* LD5, 2016, p. 60).

O historiador Paulo Martins (2014), citando reunião da SCL ocorrida em 30 de janeiro de 1881, relata a dificuldade inicial de diálogo entre seus membros, alguns mais radicais. Destaque-se um relato de Antônio Bezerra (1906)¹⁵, presente na ocasião:

Depois de fechada a porta da entrada e acêsas as velas das lanternas, João Cordeiro, que ocupava o centro da cabeceira, levanta-se e arrancando da cava do colête um punhal, atira-o com força no meio da mesa, onde ficou cravado, oscilando cinistramente ao reflexo das luzes e disse: Meus amigos, exijo de cada um de nós um juramento sôbre êste punhal, pâra matar e morrêr, se fôr preciso, em bem da abolição dos escravos (Bezerra, 1906, p. 44)

¹⁴ Farias (2012) relata, como exemplo, ocasião em que um presidente interino da SCL, o comerciante João Cordeiro, teria proclamado em reunião o desejo de abolir a escravidão “seja por que meio for”. O que teria, inclusive, feito alguns membros deixarem o recinto.

¹⁵ BEZERRA, Antonio. **O Ceará e os cearenses**: ligeiras apreciações. Fortaleza: Typ. Miverva, 1906. (Ed. Fac-símile).

Segundo Martins (2014), mais da metade dos sócios teria se retirado do recinto após esse episódio, deixando a entender que, pelo menos nesse momento, a SCL é formada por maioria que defendia um processo abolicionista mais radical. O LD3 é o único a reproduzir esse episódio, apostando no radicalismo de parte dos membros da associação.

A Sociedade Cearense Libertadora anotando no momento de sua instituição 225 sócios e com finalidades mais radicais e processos mais atrevidos, senão violentos nos quais se destacam, João Cordeiro, Antônio Dias Martins, José e Isaac Amaral, Antônio Bezerra, Antônio Cruz Saldanha, Filipe Sampaio, padre Dr. João Augusto da Frota, Pedro Artur de Vasconcelos, Almino Alvares Afonso, Frederico Borges, José Teles Marrocos, Manuel Alvano Filho, Justiniano de Serpa, João Carlos da Silva, Jatai, Alfredo Salgado, Dr. Pedro Borges, José Albano Filho. E quantos outros que, nas colunas do jornal "Libertador" ou comprando e furtando negros, seguiam à risca patético juramento feito. Certo dia, a mão posta, não nos evangelhos mas no cabo do punhal de João Cordeiro, fincada à mesa coberta de pano preto com duas lanternas aos extremos, no centro da "Sala de Aço", um tanto lúgubre e adrede preparado prometem "morrer ou ser morto em bem da associação" (LD3, 2011, p. 79).

Os relatos de Antônio Bezerra trazem outros episódios de um caráter mais subversivo da SCL que destoam bastante da historiografia cearense até hoje. A exceção do LD3, os LDs que analisamos, assim como a historiografia com a qual se vincula, não compartilham da representação construída pelo historiador abolicionista em suas memórias. Pelo contrário, em sua maioria, apesar de reproduzir o protagonismo dado à associação, destacam a forma ordeira adotada por todo o movimento abolicionista.

Além das associações supracitadas, as mais recorrentes na historiografia cearense, são também muito lembradas: a Sociedade das Senhoras Libertadoras (1883), o Clube Abolicionista Caixeiral (1883) — composto por caixeiros, atendentes no comércio —, e a Libertadora Estudantil (1883). Farias (2012) ainda relata o envolvimento de membros da maçonaria e sacerdotes católicos na causa abolicionista. De forma geral, chamando mais uma vez a atenção para o caráter ordeiro, destaca:

[...] essas entidades promoviam reuniões as quais não passavam de convêscotes públicos de elementos ricos e 'distintos' da sociedade, que através de festas, quermesses e bailes arrecadavam fundos para alforriar cativos em pomposas cerimônias sob aplausos efusivos e discursos melosos cheios de patriotas humanitárias (Farias, 2012, p. 201).

Há uma fotografia bastante difundida na historiografia, reproduzida pelos livros didáticos em análise, que pouco corrobora com essa representação mais radical trazida

pelo LD3, por exemplo. A fotografia mostra um grupo de treze homens, bem vestidos com trajes formais da época — paletós, coletes e camisas de colarinho alto. Estão em um ambiente fechado, salão ou sala de reuniões, ao redor de uma mesa com papéis ou documentos. A composição da fotografia é muito formal e organizada, dando a entender que é um grupo de pessoas influentes.

Figura 7 - Fotografia dos membros da Sociedade Cearense Libertadora. Segundo o LD5, o registro é de 1881.



3.3.2 A imprensa abolicionista

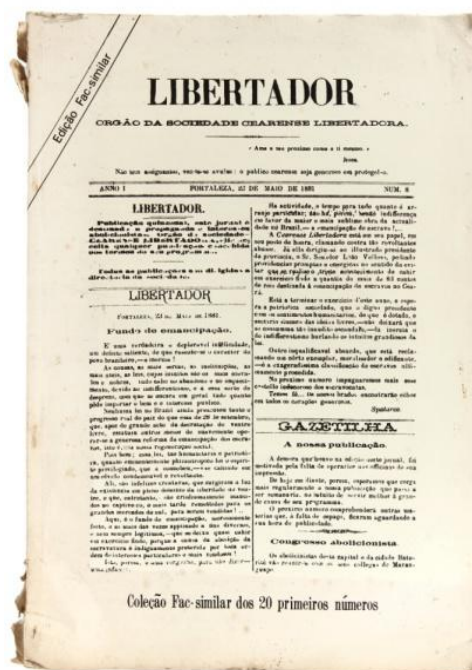
Os anos finais da década de 1860 assistem a uma proliferação de jornais que cada vez mais adquirem influência sobre a opinião pública, em especial sobre um dos fenômenos estruturantes do Império brasileiro: a escravidão. Segundo Mesquita (2021), tal “explosão da palavra impressa” está ligada ao

[..] ambiente de crítica e contestação às antigas estruturas sociopolíticas que ainda sustentavam o Império, gestado tanto pela ampliação do espaço público quanto pela modernização dessa nação, reflexo da batalha intralite, [...], além da discussão de temas como a centralização ou descentralização política, a política nacional de imigração, as trocas ministeriais, a separação entre Estado e Igreja e a escalada do republicanismo, a luta contra o regime escravocrata ganhou muita repercussão na imprensa (Mesquita, 2021, p. 238).

Toda a historiografia didática em análise nesta tese representa a imprensa como um dos personagens centrais do movimento abolicionista cearense, meio pelo qual os abolicionistas e suas associações se comunicam diretamente com a opinião pública. A

fundação de jornais, destaca o LD3, foi uma das ações mais comuns entre as abolicionistas. “Comerciantes, advogados, professores, empregados públicos, estudantes e fazendeiros participavam de manifestações, e fundavam jornais e grupos abolicionistas (...), para pressionar pelo fim da escravidão” (2011, p. 106).

Figura 8 - Edição nº 1 do jornal Libertador.



Nesse contexto, o grande destaque dado pela historiografia profissional e didática locais é o jornal Libertador, lançado em 1881 pela SCL, cujo grande propósito é a mobilização da opinião pública cearense em prol da abolição. Ele é citado, sempre relacionado à SCL, por todos os LDs em análise:

A Sociedade Cearense Libertadora (1880) foi a mais importante associação abolicionista do Ceará. Através de seu jornal Libertador, ela divulgava a importância da abolição e procurava obter apoio da população para lutar pela extinção da escravidão no Ceará (LD5, 2016, p. 59).

A causa abolicionista contava com muitos adeptos aqui no Ceará e tinha como principais propagandistas a “Sociedade Libertadora” e o jornal O Libertador (LD1, 2008, p. 113).

Em 1880, foi fundada a Sociedade Cearense Libertadora, a mais importante associação abolicionista do Ceará. Através de seu jornal Libertador, ela divulgava a importância da abolição e também procurava obter apoio da população para lutar pelo fim da escravidão no Ceará (LD3, 2011, p. 23).

ligado aos liberais-paula¹⁷, como não simpatizante do abolicionismo, não citado pela historiografia didática que analisamos.

3.3.3 O apoio popular à causa da abolição

3.3.3.1 A greve dos jangadeiros

Segundo as historiografias profissional e didática, a campanha dos grupos abolicionistas cearenses teve forte adesão popular. Na base desse argumento é alocada a “greve dos jangadeiros” no início da década de 1880, cujo personagem mais famoso é Chico da Matilde¹⁸, o Dragão do Mar, codinome do jangadeiro negro Francisco José do Nascimento. Seguramente um dos episódios mais celebrados da história cearense, ocasião em que, dentro do contexto do tráfico interprovincial, um grupo de jangadeiros cearenses recusou-se a embarcar escravizados¹⁹ que seriam transportados para o sudeste brasileiro, sobretudo para as lavouras de café.

A Greve dos Jangadeiros é o acontecimento ligado ao processo de abolição que mais tem espaço nas narrativas da literatura didática que analisamos. O LD4 e o LD5 assim representam o movimento:

O movimento liderado pelo jangadeiro Dragão do Mar e seus companheiros pescadores foi um passo decisivo para mudar os destinos da escravidão no Ceará. Naquela época, os escravos vendidos para as províncias do Sul e Sudeste do Brasil viajavam em navios que atracavam nas proximidades da costa cearense. E o trajeto da praia até os navios era feito por jangadas. No dia 27 de janeiro de 1881, os jangadeiros se negaram a transportar os escravos até os navios. Com isso, o tráfico de escravos para o sul do país foi interrompido (LD4, 2011, p. 128).

Em 1881, liderados por dois trabalhadores do mar, o liberto José Napoleão e o mulato Francisco José do Nascimento (O Dragão do Mar), os jangadeiros de Fortaleza entraram em greve. Recusaram-se a levar até os navios negreiros os escravos que seriam vendidos no sudeste do Brasil. Exigiam, também, a imediata libertação dos cativos no Ceará (LD5, 2016, p. 61).

¹⁷ Agremiação política cearense aliada aos conservadores ao nível nacional na década de 1880. O nome está ligado ao político cearense Vicente Alves de Paula Pessoa, que ocupou o cargo de senador entre 1882 e 1889.

¹⁸, posteriormente chamado de Dragão do Mar.

¹⁹ As jangadas eram utilizadas para transportar os escravizados até as embarcações maiores em virtude das condições naturais da costa cearense, que dificultava a aproximação de embarcações maiores.

Farias (2012), ecoando a historiografia cearense mais tradicional, relaciona o movimento a uma articulação feita com membros da SCL, para que os jangadeiros se recusassem a transportar os escravos em suas jangadas. Em 27 de janeiro de 1881, na presença de mais de 1500 pessoas, segundo o jornal *O Libertador*, “um grupo de negros e humildes jangadeiros” (Farias, 2012, p. 201) negou-se a transportar negros escravizados até o navio “Pará”. Corrobora com a tese da relação a presença do Dragão do Mar na célebre fotografia dos membros desta associação.

A relação é pouco explorada pela literatura didática que analisamos. O LD1, por exemplo, destaca o apoio da SCL ao movimento e relaciona em um mesmo parágrafo, a associação, o jornal *O Libertador* e a greve dos jangadeiros, mas não necessariamente como uma ação conjunta:

A causa abolicionista contava com muitos adeptos aqui no Ceará e tinha como principais propagandistas a “Sociedade Libertadora” e o jornal *O Libertador*. No dia 27 de janeiro de 1881, um acontecimento importante iria fazer a luta avançar. Nessa data, os jangadeiros decidiram bloquear embarcações dos escravos vendidos para as províncias do Sul (LD1, 2008, p. 113).

Os relatos, historiográficos e da imprensa, destacam a presença de Francisco José do Nascimento e do alforriado José Luís Napoleão²⁰, sobretudo por serem negros²¹. Em certa medida, uma resposta às críticas feitas pelos proprietários de escravos, e escravocratas de modo geral, de que o movimento abolicionista cearense era feito por pessoas brancas.

José Luís Napoleão, ex-escravo alforriado, é citado pela literatura didática que analisamos, mas, refletindo a historiografia cearense, com muito menos destaque que Francisco José do Nascimento. A notoriedade dada ao Dragão do Mar pela historiografia, segundo Farias (2012), pode dever-se ao próprio José Luís Napoleão, um dos grandes articuladores da greve de 27 de janeiro de 1881. Homem muito humilde, talvez tenha apontado para Francisco José do Nascimento como o verdadeiro líder do movimento: prático-mor do porto, “sempre andava bem vestido, com barba bem feita e tinha noções de inglês e alemão — o que sinaliza que não era tão pobre como se difundiu tradicionalmente” (Farias, 2012, p. 203).

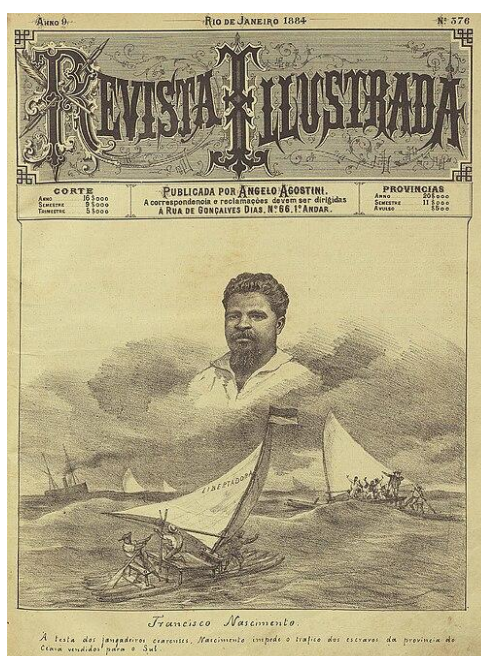
²⁰ Segundo Farias (2012), o ex-escravizado José Luís Napoleão comprou a própria alforria e a de quatro irmãos.

Resende e Souza (2022) sugerem, em pesquisa que tem como foco a construção histórica da representação do Dragão Mar, que o silenciamento de José Luís Napoleão, além dos motivos apontados por Farias (2012), pode dever-se mesmo à estratégia narrativa adotada pelos biógrafos que ajudaram a construir a imagem de Dragão do Mar como herói do movimento abolicionista cearense.

3.3.3.1 O Dragão do Mar

A capa da Revista Ilustrada, de 1884 (Figura 2), com desenho de Ângelo Agostini representando Francisco José do Nascimento em primeiro plano, sob um mar revolto que abriga várias jangadas, alusão direta à Greve dos Jangadeiros, é reproduzida por todos os livros didáticos que analisamos. Trata-se de edição do periódico fluminense, por ocasião da ida de Dragão do Mar à capital federal, em homenagem ao herói cearense semanas antes do grande feito a ser concretizado em 25 de março de 1884.

Figura 10 — Capa da Revista Ilustrada, 1884.



Toda a historiografia didática em análise faz alusão a Francisco José do Nascimento nos mesmos moldes dessa biografia mais difundida, como líder do movimento dos jangadeiros e “símbolo da resistência popular cearense contra a escravidão”, como o descreve o LD3 (2011, p. 97).

O LD2 fala de Chico da Matilde já em um poema que introduz a temática da abolição, destacando no verso “Salve o Dragão do Mar”, relatando sua liderança na Greve dos Jangadeiros e sua ida à então capital do Império para receber homenagem por sua “coragem e apoio à causa abolicionista” (LD2, 2011, p. 106).

Em termos mais gerais, a representação feita pelo LD3 é ilustrativa da forma geral como é representado o Dragão do Mar:

Em 30 de agosto de 1881, o movimento abolicionista fechou o porto de Fortaleza ao embarque negro, tendo à frente o jangadeiro Francisco Nascimento, também conhecido por Chico da Matilde. Símbolo da resistência popular cearense contra a escravidão, "Dragão do Mar", agora, designa, com justo merecimento, um Centro de Arte e Cultura que leva o seu nome pelo que ele e seus colegas ousaram fazer em nome da liberdade, nas areias da Praia de Iracema (LD3, 2011, p. 97).

Francisco José do Nascimento, cearense nascido em 1839 no município de Aracati, terra famosa pela praia de Canoa Quebrada. Negro, livre e filho de uma família de pescadores. Ficou órfão de pai aos 8 anos, recebendo ainda jovem a alcunha de Chico da Matilde, nome de sua mãe. Segundo Xavier (2009), a viúva, com poucas condições de custear o sustento da família, é quem consegue um emprego para o filho como “garoto de recados” em navios que faziam o percurso entre Ceará, Pernambuco e Maranhão.

Na década de 1870, já em Fortaleza, ganha notoriedade como jangadeiro. Segundo Xavier (2009), foi nomeado 2º Prático da Capitania dos Portos em 1874, profissional responsável por auxiliar os navios a atracar, auxiliando a tripulação no transporte das embarcações até a praia. Entre as pessoas e propriedades transportadas constavam muitos escravizados. Como já discurremos, há uma intensificação do tráfico interprovincial nesse período, agravada ainda mais pela grande seca (1877-1879).

Consta no perfil biográfico traçado por Edmar Morel²² (1967) a informação de que Chico da Matilde já era próximo de membros da SCL antes mesmo do episódio da Greve dos Jangadeiros. Que, por exemplo, ajudou membros dessa associação no auxílio aos retirantes: “Nesta pungente tragédia que abate o Ceará e outros Estados, João Cordeiro desempenha o papel de Comissário Geral dos Socorros Públicos e o seu melhor auxiliar, entre os pescadores, é Francisco José do Nascimento [...]” (Morel, 1967, p. 77). Xavier (2009), sobre esta parceria, destaca que em texto publicado pela Revista do

²² MOREL, Edmar. **Vendaval da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Instituto Histórico, em 1945, onde fala deste momento da história cearense, sequer menciona Chico da Matilde.

Muitos dos fatos que compõem essa biografia mais difundida de Francisco José do Nascimento são imprecisos e carentes de documentação histórica. Em referência à obra “Vendaval da Liberdade”, de 1967, biografia produzida pelo jornalista Edmar Morel — talvez a representação mais difundida de Francisco José do Nascimento na historiografia profissional e didática até os dias de hoje —, Rezende destaca tratar-se

[...] de uma narrativa que busca, ao máximo, por meio de justificativas, cobrir as lacunas da história, mas que, erroneamente, alargam demasiadamente tais rupturas. Isso é demonstrado a partir dos documentos referenciais de Morel, sendo destacado um diário de Chico da Matilde, “cheio de episódios pitorescos” (MOREL, 1967, p. 63), em que relata momentos e situações de sua vida, até mesmo da infância — mesmo que tenha aprendido a ler e escrever por volta de seus vinte anos. A suposição da existência ou não de tal diário do jangadeiro não tira o mérito da contribuição de Edmar Morel, entretanto corrobora uma das análises do primeiro capítulo: a presença das ilusões cunhadas por Bourdieu nas biografias heroicas (Rezende e Souza, 2022, p. 84).

Xavier (2009) também chama a atenção para a falta de rigor nas citações e crítica de fontes na biografia feita por Edmar Morel (1967): “o autor está muito mais preocupado em edificar um perfil do Dragão do Mar e em reafirmar sua posição de herói, não um herói qualquer, mas um herói do povo, que merecia ter sua história contada” (Xavier, 2009, p. 4).

A investigação acerca da Greve dos Jangadeiros e da trajetória de Francisco José do Nascimento, conhecido como o Dragão do Mar, conforme apresentado nos livros didáticos, evidencia como as historiografias didática e profissional elaboram narrativas influenciadas por escolhas seletivas e hierarquizações. Ao se atribuir centralidade ao Dragão do Mar, em detrimento de figuras históricas negras, como José Luís Napoleão, evidencia-se, mais uma vez, a prevalência de uma interpretação heroica do processo abolicionista, que tende a silenciar uma dimensão mais conflituosa e coletiva.

4 REPRESENTAÇÕES DO PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ

A noção de pós-abolição — ou pós-emancipação — não corresponde, na historiografia, a uma etapa rigidamente datada, mas a um campo de experiências sociais que se estende do ano de 1888 aos dias atuais. Trata-se de um conceito que não delimita um período específico, e sim evidencia tensões, continuidades e silenciamentos que atravessam a formação da sociedade brasileira no período posterior à abolição da escravidão. Longe de estar deslocado da História do Brasil, o pós-abolição busca justamente recolocar no centro da narrativa nacional os sujeitos históricos e seus enfrentamentos cotidianos, problematizando leituras hegemônicas sobre cidadania e liberdade da população afro-brasileira.

Nos livros didáticos analisados, entretanto, o termo pós-abolição não aparece nomeado nem conceituado. Assim como na historiografia acadêmica que nos orienta (Roza, 2014; Domingues, 2009; Mattos e Rios, 2004), a categoria não é tratada como recorte temporal delimitado, mas, diferentemente da produção científica, o material escolar deixa de explicitar seu sentido e suas implicações, reproduzindo um conjunto de representações fragmentadas sobre a experiência histórica de afro-brasileiros no pós-1888. Como destaca Roza (2014, p. 106-107), pensar o pós-abolição implica “reposicionar o lugar ocupado pelos negros na narrativa nacional”, interpelando versões consolidadas da ideia de nação e desestabilizando memórias oficiais que tendem a apagar conflitos.

Neste capítulo, a partir de categorias produzidas na etapa de pré-análise (Bardin, 2016), discutimos como a historiografia didática vem representando esse pós-abolição, sobretudo no contexto cearense. Para isso, após breve balanço historiográfico de como se aborda a temática, organizamos a discussão em torno de alguns eixos centrais: o mito da “Terra da Luz” e seus apagamentos; as representações do Movimento Negro; a legislação antirracista e sua presença nos livros didáticos; as práticas culturais, religiosas e de lazer; e, por fim, a permanência da escravidão no hodierno. Tais eixos nos permitem compreender como diferentes dimensões da experiência negra são mobilizadas, minimizadas ou silenciadas nos materiais escolares, contribuindo para a problematização de uma memória sobre o pós-abolição marcada por lacunas, deslocamentos e tensões.

4.1 O PÓS-ABOLIÇÃO: PANORAMA HISTORIOGRÁFICO

A reflexão sobre as relações etnicorraciais, como aspecto histórico da sociedade brasileira, assim como a condição de ex-escravizados e seus descendentes, já é tema discutido de forma mais acentuada na academia pelo menos desde a década de 1950²³, sobretudo no campo da sociologia. Não obstante, somente na década de 1990²⁴ é que aprofundam-se investigações com foco em identificar e compreender estratégias criadas pelos afro-brasileiros com o objetivo de ampliar a cidadania e enfrentar práticas discriminatórias, característica marcante da sociedade brasileira que ganha contornos duradouros após a abolição da escravidão em 1888. Uma das questões que transpassa este capítulo é exatamente a análise do quanto a historiografia didática avança nessa reflexão.

Roza (2004) identifica pelo menos duas tendências na forma como a condição de ex-escravizados e afrodescendentes foi abordada ao longo do século XX:

Uma ancorada na História Social do Trabalho e na Sociologia do Trabalho ocupava-se com a marginalização dos ex-cativos no mercado de trabalho livre em expansão e a chamada “integração do negro na sociedade de classe”. A outra voltada para a investigação dos projetos formulados pelas elites com o objetivo de conduzir os destinos dos libertos nesse novo contexto de modernização nacional e tentativa de ruptura com o passado escravocrata (Roza, 2014, p. 104).

Em ambas as perspectivas, há um silenciamento (Trouillot, 2016), ou mesmo, “apagamento histórico” de escravizados, ex-escravizados e afrodescendentes. Mattos e Rios (2004) apontam que o quadro pintado por essas investigações retrata que, no pós-abolição, os escravizados foram retirados das senzalas, mas também da História, sendo em uma e outra situação substituídos pelos imigrantes europeus. A produção historiográfica, nesse sentido, colabora para a produção de representações (Chartier, 2002a; 2002b) estereotipadas e simplificadoras desses sujeitos históricos que ainda está presente em parte da historiografia didática que analisamos.

²³ Nesse contexto, podemos citar: Florestan Fernandes, com *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1964) e *Branços e Negros em São Paulo* (com Roger Bastide, 1955); Roger Bastide, com *Branços e Negros em São Paulo* (1955) e *As Religiões Africanas no Brasil* (1960); e Gilberto Freyre, com *Casa-Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936).

²⁴ Nesse contexto, vale destacar as obras de: Kabengele Munanga, com *Rediscutindo a Mestiçagem o Brasil* (1999) e *Negritude: Usos e Sentidos* (1986); Sueli Carneiro, com artigos e ensaios reunidos em *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011 — mas escritos desde os anos 1990); e Lélia Gonzalez, com ensaios reunidos em *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano* (produção desde os anos 1980, enorme influência nos 1990).

Refletindo sobre as representações dessa historiografia, Petrônio Domingues (2009) afirma que durante boa parte do século XX sustentou-se que no pós-abolição

[...] os negros foram preteridos do mercado de trabalho, marginalizados socialmente, excluídos do mundo da política institucionalizada e impedidos de acesso à educação formal. Sem renda, poder e prestígio, por um lado, e desprovidos de qualificação cultural e técnica para competir com os brancos nos albos da República, por outro, passaram a viver na condição de párias, em estado de desajustamento e anomia social (Domingues, 2009, p. 218).

A representação generaliza, reduz a problemática da condição de ex-escravos e afrodescendentes no pós-abolição. É evidente as condições sociais adversas que essa população passou e passa, mas certamente, suas trajetórias não foram

[...] lineares, típicas ou padronizadas. A história é regida por contradições, ambivalências, experiências dissonantes, pluridimensionais e multifacetadas, por isso não é exato afirmar que eles eram, universalmente, desempregados (ou subempregados), vadios, analfabetos, xucros, alienados, irresponsáveis e promíscuos (Domingues, 2009, p. 218).

Essa historiografia evidencia a existência do racismo como prática de “ampla circulação em diferentes espaços, voltada para a exclusão dos negros no pós-abolição” (Roza, 2014, 105). No entanto, chama-se a atenção para o fato de ela não avançar no sentido de problematizar o negro como sujeito histórico (Trouillot, 2016). É na reflexão sobre essa produção intelectual durante o século XX que alguns pesquisadores da área (Roza, 2014; Mattos e Rios, 2004) utilizam o termo “encapsulação”, no sentido de dizer que ex-escravizados e afrodescendentes foram relegados à marginalização e exclusão: tanto pela inaptidão ao trabalho livre ou mesmo por projetos políticos e, acrescente-se, pela historiografia.

Em balanço bibliográfico sobre a produção que tem como foco a experiência de ex-escravizados e afrodescendentes no pós-abolição, identifica-se uma mudança de perspectiva somente na década de 1990. Produção essa ancorada, sobretudo, em dois fatores: um interno e outro externo a ela. Em âmbito que diz respeito à própria historiografia, Roza (2014) assinala ser

[...] a pulverização de leituras do passado, ancoradas em perspectivas macroestruturais, em narrativas nacionais e o advento de propostas investigativas que colocavam no centro da discussão sujeitos, representações, micropolíticas, práticas culturais, outrora indignos de serem “recuperados”

pelos historiadores nas reservas da memória e do esquecimento (Roza, 2014, p. 105-106).

Em âmbito externo, que transcende a operação historiográfica, aponta-se como relevante o “advento de sensibilidades marginais, sugeridas pelo multiculturalismo e o pós-colonialismo, em diversas instâncias do mundo social” (Roza, 2014, p. 106). Momento marcado sobretudo pela adoção de políticas afirmativas por parte do governo brasileiro, com grande destaque para as cotas raciais em universidades públicas — assunto que abordamos em momento posterior.

Houve, nesse contexto, uma “emergência política e discursiva da visibilidade negra” (Roza, 2014, p. 106). Exemplo disso, em âmbito da educação formal, é a Lei 10.639 de 2003, que obriga a inclusão no currículo da educação básica o estudo da história e cultura afro-brasileira, que por si só já gera um debate que transcende os muros da escola sobre as relações étnico-raciais. A historiografia atual, conclui-se, aborda o pós-abolição como espécie de eixo articular sob o qual se desenvolve reflexão cujo objetivo é revelar as ações de afro-brasileiros como sujeitos históricos no sentido atribuído por Trouillot (2016).

Nesse contexto, Joan Scott (1988) chama a atenção para o cuidado com a tendência identificada na historiografia atual que busca recuperar o passado de grupos silenciados pela história, como negros, mas também mulheres, crianças, homossexuais etc., de simplificar e/ou homogeneizar experiências históricas. Acrescente-se a essa tentativa de visibilizar a tendência de apenas celebrar sem problematização efetiva das narrativas hegemônicas.

Conclui-se, a partir desse breve balanço historiográfico, que não tem sido objetivo da produção acadêmica mais recente vitimizar os afro-brasileiros ou reduzir sua trajetória à soma das adversidades que sofreram, tampouco promover a mera heroicização de personagens como Zumbi dos Palmares. A perspectiva contemporânea busca, antes, revisar criticamente as interpretações consolidadas pela historiografia tradicional, incorporando negros e negras como sujeitos históricos plenos — e não apenas como atores coadjuvantes —, nos termos discutidos por Trouillot (2016). O foco desloca-se para “a reflexão acerca dos embates travados em torno dos sentidos e significados de raça, trabalho e cidadania construídos por tais sujeitos a partir do final do século XIX no Brasil” (Roza, 2014, p. 107).

Esse movimento historiográfico abriu diversas frentes de investigação que, embora consolidadas no âmbito acadêmico, nem sempre encontram correspondência nos livros didáticos de história. Entre as questões emergentes, uma das mais relevantes é o esforço de compreender as experiências afro-brasileiras para além dos espaços formais de atuação política, sobretudo nas três primeiras décadas do século XX. Tais pesquisas destacam a presença negra em áreas como a imprensa, a arte — especialmente música e teatro —, revoltas urbanas e rurais, e nos chamados “espaços de circulação negra”, a exemplo de clubes recreativos, grupos carnavalescos e times de futebol. Esses ambientes, como argumenta Martha Abreu (2010), constituíam não apenas espaços de sociabilidade, negócio e entretenimento, mas também locais de disputa simbólica acerca dos sentidos de nação e cidadania.

Os livros didáticos analisados não dialogam com essa historiografia recente sobre o pós-abolição que reconhece a centralidade dos espaços de sociabilidade negra. A imprensa, as organizações recreativas, os grupos carnavalescos, os clubes, as associações de auxílio mútuo, lugares de disputa política e afirmação identitária não são temas relevantes em nenhuma das obras.

Outra vertente de investigação diz respeito à participação da população afro-brasileira na política institucional. A historiografia já acumulou estudos expressivos sobre figuras como José do Patrocínio, Luiz Gama e André Rebouças, bem como sobre a presença negra em instituições como a Guarda Nacional e em movimentos sociais como a Guerra de Canudos e a Revolta da Vacina. No entanto, como indica Dantas (2012), tal abordagem é muito menos frequente na historiografia didática dedicada ao pós-abolição — lacuna cujos reflexos podem ser observados nos livros didáticos que analisamos.

Também permanece limitada a incorporação da diversidade étnico-racial nas narrativas da História Social do Trabalho, frequentemente centradas na figura do imigrante europeu e silenciando a presença e a experiência dos trabalhadores negros. Soma-se a isso o reduzido espaço dedicado, até recentemente, às trajetórias educacionais de afro-brasileiros, seja na escolarização formal, seja em iniciativas de formação não escolar, marcadas pela criação de escolas, cursos e associações voltadas à população negra.

No entanto, talvez o eixo mais consolidado da produção acadêmica sobre o pós-abolição seja aquele dedicado à atuação cultural e política dos afro-brasileiros, sobretudo no período imediatamente posterior a 1888. Grande parte dessa historiografia tem se concentrado na análise da imprensa negra e das associações negras. De um lado,

periódicos produzidos por homens e mulheres negros constituíram espaços fundamentais para o debate público, a construção de identidades e a formulação de projetos políticos. De outro lado, multiplicaram-se organizações voltadas à sociabilidade, ajuda mútua, beneficência, práticas religiosas, recreação e educação, como sociedades beneficentes, clubes sociais, grêmios, agremiações carnavalescas, times de futebol e centros cívicos. Esses espaços, fundados em grande medida em resposta à interdição de participação negra em instituições dirigidas por brancos, desempenharam papel essencial na construção de formas organizadas de protagonismo político, sobretudo a partir da década de 1930 (Roza, 2014).

A historiografia mais recente também tem se dedicado à análise das fases do Movimento Negro Organizado, discutindo suas inserções no debate público, seus embates com o mito da democracia racial, e suas estratégias de reivindicação de direitos e reconhecimento (Domingues, 2009). Ainda que tais debates tenham ingressado no campo educacional por meio da legislação antirracista — especialmente a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 —, os livros didáticos analisados neste capítulo incorporam de maneira desigual as contribuições dessa historiografia. Na maior parte das vezes, temas como imprensa negra, associações, luta política organizada ou trajetórias de mulheres negras aparecem fragmentadamente ou não aparecem de modo algum.

Por fim, outro campo que vem ganhando força na produção recente diz respeito ao lugar das mulheres negras no pós-abolição — seja na política, no mundo do trabalho, nos movimentos sociais, na imprensa ou nas organizações comunitárias. Ainda que avanços sejam visíveis na historiografia, é notável a quase completa ausência dessas trajetórias nos livros didáticos, que tendem a reproduzir uma narrativa na qual as experiências femininas permanecem à margem ou reduzidas a personagens anônimas.

Em conjunto, esse balanço evidencia que, enquanto a historiografia acadêmica tem ampliado e diversificado os enquadramentos possíveis para compreender o pós-abolição, a historiografia didática — como demonstram os livros analisados — mobiliza apenas parcialmente essas contribuições. Ela concentra-se em alguns eixos tradicionais e silencia outros fundamentais para a compreensão da experiência histórica afro-brasileira, em especial no estado do Ceará.

4.2 O MITO DA “TERRA DA LUZ”: MEMÓRIA, COLONIALIDADE E EXCEPCIONALISMO RACIAL

O racismo, enquanto sistema histórico de dominação e hierarquização social, estrutura-se no Brasil desde a colonização portuguesa. A escravidão, mais que um regime de trabalho, funcionou como eixo organizador das relações sociais, políticas e culturais, produzindo desigualdades materiais e simbólicas entre grupos racializados. Como formula o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009, p. 73), o colonialismo impôs “uma classificação racial/étnica [...] como pedra angular do referido padrão de poder”, operando em todas as dimensões da vida social. Essa lógica hierarquizante foi reforçada tanto pelas estruturas de poder quanto por uma produção científica eurocêntrica que naturalizou o modelo de humanidade “branco, europeu e masculino”, legitimando a subalternização de povos africanos e indígenas.

Entre os livros analisados, o LD2 é o único a explicitar que o racismo não surge após a abolição, mas já operava como lógica estruturante durante o próprio período escravista: “Havia forte preconceito (racismo) contra os negros, considerados ‘gente inferior’ e ‘perigosa’ [...]” (LD2, 2011, p. 102). Essa observação é fundamental porque permite compreender o racismo como elemento constitutivo — e não acidental — da formação social brasileira. O fato de essa reflexão aparecer apenas em um dos materiais evidencia um padrão de ocultamento que não é circunstancial.

Esse padrão se articula ao que Trouillot (2016) denomina de “momentos do silenciamento” na produção histórica: criação do fato, composição dos arquivos, elaboração das narrativas e significância retroativa. O livro didático atua sobretudo nesse terceiro momento, quando determinados agentes, conflitos e tensões são incorporados ou omitidos. Ao narrar a escravidão sem explicitar o racismo como sistema, as obras analisadas participam de um processo ativo de silenciamento que molda as representações sobre a escravidão e o pós-abolição, conformando-as a uma visão tradicional e acrítica.

Essa tendência a circunscrever a ação negra ao período da escravidão, apontada por Trouillot como forma de silenciamento estrutural, também é identificada por Mattos *et al.* (2009). Ressalta-se que mesmo quando personagens como Zumbi são mencionados, sua ação política é deslocada do contexto histórico em que emergiram e raramente vinculada às lutas posteriores pela cidadania negra. Isso está muito evidente

especialmente no LD1, que não utiliza o termo racismo e menciona “preconceito” apenas de forma periférica, vinculando-o à legislação contemporânea.

Quando o tema racismo aparece, surge em atividades e não no corpo principal dos textos, revelando possível posição marginal na narrativa. Tais escolhas podem reforçar a ideia de que o Ceará teria experimentado uma trajetória de excepcionalidade racial, contribuindo para a consolidação do mito da “Terra da Luz” — um espaço onde o racismo seria menos intenso ou quase inexistente.

Coerente com sua abordagem mais crítica, o LD2 é um dos que melhor articula o processo da abolição ao racismo e às desigualdades persistentes. Partindo de uma cronologia de acontecimentos de ordem mais política e legal, a obra consegue relacioná-los a uma problematização mais crítica:

Em janeiro de 1883, a cidade de Acarape (atual Redenção) passou para a história nacional como a primeira cidade do Brasil a libertar seus escravos. Fortaleza deu liberdade a seus cativos em 24 de maio de 1883. Finalmente, a 25 de março de 1884, promulgou-se lei extinguindo a escravidão em todo o território cearense, embora haja evidências de que continuou a existir algum trabalho escravo em áreas mais distantes, como em Jardim, no Cariri.

Mas a lei deu apenas a liberdade aos escravos. Sem terra, sem instrução e alvo de forte preconceito, os negros ficaram em situação difícil na sociedade. Hoje, 130 anos depois da abolição, a maioria dos negros e mestiços não tem condições de vida dignas. Pobreza, analfabetismo, desemprego, violência urbana, precárias condições de moradia afetam principalmente negros e mestiços, que constituem a maioria da população brasileira. A maior parte dos pobres, analfabetos, desempregados, presidiários e moradores de favelas é de negros ou mestiços. São eles que recebem os menores salários e exercem as profissões mais humildes.

Os negros são também vítimas de um “silencioso” racismo no Brasil e no Ceará. Poucas pessoas se dizem racistas, mas muita gente age preconceituosamente. Preste atenção nos programas de TV, nas músicas, nas propagandas, nas piadas etc. e veja como o negro sempre ocupa um papel secundário ou é retratado em condições humilhantes — isso quando não é completamente ignorado (LD2, 2011, p. 107).

Ao reconhecer explicitamente que o pós-abolição não eliminou o racismo, o LD2 rompe parcialmente com a tradição narrativa que invisibiliza tensões raciais no Ceará. Entretanto, sua singularidade entre os cinco livros analisados evidencia que a memória escolar cearense ainda se apoia em representações conciliadoras, que privilegiam a celebração da liberdade, mas silenciam os conflitos e desigualdades que a sucederam. Nesse sentido, o questionamento “Terra da Luz, mas para quem?”, continua pertinente.

4.3 O MOVIMENTO NEGRO COMO NÃO-SUJEITO DA NARRATIVA ESCOLAR

O modo como o Movimento Negro é representado — quando citado — nos livros didáticos analisados reflete um conjunto amplo de práticas escolares e historiográficas marcadas pela colonialidade (Ramallo, 2016; 2017). A sala de aula tradicional, organizada em filas, centrada na autoridade do professor e estruturada pela lógica da heteroformação (Pineau, 2014), também constitui um espaço de circulação de narrativas históricas que frequentemente silenciam sujeitos subalternizados. Esse modelo privilegia a transmissão de conteúdos historicamente legitimados, selecionados por uma elite letrada, em detrimento de experiências históricas que confrontam a narrativa oficial.

Dentro dessa lógica, alguns grupos sociais, como africanos escravizados, afrodescendentes, indígenas, mulheres e crianças, aparecem apenas marginalmente, quando não são completamente excluídos. Tal ausência não é acidental: insere-se nos “momentos de silenciamento”, conforme explicitado por Trouillot (2016), que marcam desde a experiência histórica em si, à produção das fontes, até à elaboração das narrativas dos livros didáticos que chegam aos estudantes. A história escrita e ensinada no espaço escolar tende, assim, a reproduzir a historiografia à qual é vinculada: celebratória, conciliadora e pouco sensível aos conflitos e às disputas que moldaram o passado brasileiro.

É justamente nesse ponto que se situa a representação — ou a sub-representação — do Movimento Negro nos livros didáticos. A ação política, cultural e social de coletivos negros, decisiva para a construção da cidadania no Brasil, é raramente tratada como parte integrante da história nacional ou regional. Quando mencionada, aparece de forma fragmentada, descontextualizada ou reduzida a efemérides, como o 20 de novembro. Esses tratamentos reforçam a colonialidade do saber (Quijano, 2009), que hierarquiza conhecimentos e reconhece como legítimos somente os discursos produzidos nos centros hegemônicos.

Por outro lado, se considerarmos o potencial pedagógico da escrita da história escolar sob uma perspectiva decolonial — conforme refletido em Ramallo (2016; 2017) e Walsh (2013) —, o Movimento Negro constitui um campo privilegiado para desnaturalizar narrativas históricas consagradas e revelar as disputas que atravessam a construção da sociedade brasileira. Trabalhar o Movimento Negro não é apenas reconhecer sua existência: é desafiar discursos que o relegam ao espaço da marginalidade, é tensionar a escrita da história e, sobretudo, permitir que estudantes compreendam o pós-

abolição como processo atravessado por conflitos, resistências e permanências estruturais.

Analizamos o Movimento Negro a partir desses pressupostos, considerando sala de aula, currículo, historiografia e colonialidade. Acreditamos que essa perspectiva permite situar por que as narrativas didáticas frequentemente silenciam ou minimizam sua importância. Não se trata de uma lacuna casual, mas de uma configuração histórica produzida e reproduzida pela escola, pelos materiais didáticos e por determinadas interpretações da história do Ceará e do Brasil. É nesse quadro que examinamos as representações do Movimento Negro nos livros didáticos analisados.

O LD1 e o LD3 fazem referências ao Movimento Negro apenas indiretamente, quase sempre vinculadas a atividades, datas comemorativas ou pequenas menções a políticas públicas. Não há esforço em: situar a emergência do Movimento Negro no Brasil, apresentar suas organizações, discutir articulações locais ou relacionar suas ações ao pós-abolição.

O Movimento Negro aparece como reflexo de legislação — não como agente histórico. Isso reforça a lógica bancária e eurocentrada já discutida anteriormente: o livro didático comunica datas, leis e marcos, mas não se comunica com experiências da população negra. O resultado é uma narrativa despolitizada, que contribui para o silenciamento retroativo de que fala Trouillot (2016).

O LD2 é o material que mais se aproxima de uma abordagem crítica e integral do Movimento Negro. Assim como reconheceu o racismo como estrutura presente já na escravidão, também apresenta referências explícitas ao preconceito racial e à relação entre desigualdades contemporâneas e o legado escravista. Contudo, mesmo no LD2, o Movimento Negro não aparece organizado como sujeito coletivo da história.

O movimento negro cearense

Você com certeza já ouviu a famosa frase: A união faz a força, não é mesmo? Pois ela faz todo sentido quando queremos, por exemplo, falar da luta dos negros por mais espaço na sociedade, menos preconceito e menos discriminação. Essa luta e a vontade de ver seus direitos garantidos e respeitados por todos levaram muitos a se organizar em grupos para se fortalecer e alcançar seus objetivos. Foi assim que surgiram os movimentos negros em todo o Brasil.

O movimento negro cearense existe desde 1982. Lutar pela valorização e difusão da história e cultura do povo afro-brasileiro, reivindicar políticas públicas que visem melhorias nas condições de vida dos negros no estado, pela redução dos casos de discriminação racial, pelo reconhecimento e demarcação das terras remanescentes de quilombos etc., são alguns dos muitos objetivos do movimento.

Dentre os diversos grupos que compõem o movimento, podemos citar o Instituto Negra do Ceará, o Grupo das Mulheres Negras e a Associação Cultural e Educacional Afro-brasileira de Fortaleza (LD2, 2011, p. 109-110, grifo nosso).

O LD4, por sua vez, reduz o Movimento Negro ao 20 de novembro e a explicações sobre a importância da data. O tratamento segue a lógica da “inclusão mínima”: o tema aparece, mas sem densidade histórica ou articulado a desigualdades sociais e estruturais do período pós-abolição.

No LD5, o Movimento Negro surge quase exclusivamente vinculado às leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O conteúdo é relevante, porém apresentado sem historicidade, protagonismo ou conflito — tornando o movimento social um “tema transversal”, e não agente da história.

Desde a abolição da escravidão até o presente, os negros brasileiros continuam lutando por seus direitos e contra a discriminação e o preconceito racial. Essa luta estimulou a criação de entidades negras em vários estados brasileiros.

O movimento negro no Ceará surgiu em 1982. Várias entidades o compõem, como a União de Negros pela Igualdade, o Movimento Negro Unificado e o Grupo de Mulheres Negras do Cariri (LD5, 2026, p. 67).

O LD2 traz informação relevante quando elenca quais seriam os objetivos do Movimento Negro, o que as outras obras não fazem:

Alguns objetivos do movimento negro são:

- resgatar a história e a cultura negras;
- lutar pela superação das desigualdades sociais dos negros na sociedade brasileira;
- exigir o cumprimento da lei de cotas em todas as universidades;
- buscar o reconhecimento e a titulação das terras remanescentes de quilombos ou ocupadas por comunidades negras;
- ver cumpridos os direitos assegurados por lei, como não ser discriminado racialmente e ter acesso a melhores condições de saúde, trabalho, educação, moradia e lazer (LD5, 2026, p. 68).

A análise dos cinco livros evidencia que o Movimento Negro é tratado de modo periférico, fragmentado ou ausente. Quando aparece, surge sem historicidade, sem conflito, sem articulação com o pós-abolição, sem contextualização regional e sem reconhecimento de sua atuação política. Isso confirma o padrão de silenciamento estrutural discutido anteriormente: a escola e o livro didático atuam como instâncias retroativas de produção da história, reforçando mitos regionais e esvaziando processos sociais centrais para compreender o Brasil contemporâneo.

4.3.1 A legislação antirracista esvaziada: quando a norma não vira história

As mudanças no ensino de História no Brasil refletem transformações sociais mais amplas. A trajetória das políticas educacionais e historiográficas revela um deslocamento de uma narrativa tradicional, branca, cristã e masculina, para paradigmas que incorporam sujeitos historicamente excluídos. A década de 1980, marcada pela redemocratização, intensificou esse movimento, abrindo espaço para debates que enfatizavam novos temas, novas fontes e novas problematizações. Nesse contexto, Silva e Alegro (2010, p. 287) destacam que os currículos passaram a privilegiar grupos antes invisíveis: crianças, mulheres, trabalhadores, afrodescendentes e povos indígenas.

Especificamente sobre a escravidão, as autoras ressaltam que emergiram, na historiografia, sujeitos até então esquecidos, silenciados ou generalizados: africanos livres, afro-brasileiros, mestiços e afrodescendentes. A inclusão da história da África, das culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas avançou especialmente após a LDB (1996) e os PCNs (1998), que buscaram responder às demandas por uma educação democrática e plural. A LDB, por exemplo, segundo Silva e Alegro (2010), foi a primeira legislação educacional brasileira a colocar explicitamente a diversidade étnico-racial no centro do debate.

A legislação posterior amplia esse movimento. Como aponta Bittencourt (2018a), as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 surgem da luta dos movimentos negros e indígenas e determinam o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Tais dispositivos legais, embora ainda inseridos em currículos eurocentrados, anunciam uma formação política voltada à cidadania e ao combate ao preconceito.

Nesse sentido, Silva e Alegro (2010, p. 289) observam que o ensino de História deixou de tratar o “escravo” genericamente — figura abstrata e econômica — para reconhecê-lo como sujeito múltiplo, dotado de história, cultura e agência. A Lei 10.639/2003, em especial, busca confrontar representações negativas da África e do negro que foram historicamente associadas ao escravizado, perpetuando discriminações. As autoras enxergam no ensino escolar a possibilidade concreta de mudanças de atitudes, ao promover reconhecimento de diferenças e pluralidades étnico-culturais (Silva e Alegro, 2010, p. 290).

Os livros didáticos analisados dedicam considerável espaço à legislação relacionada à diversidade étnico-racial, embora a forma e a profundidade dessa

abordagem variem significativamente entre as obras. O LD1, por exemplo, cita de maneira vaga a Constituição Federal de 1988 como um marco de enfrentamento ao racismo, afirmando que ela “criou um artigo que condena qualquer tipo de discriminação contra negro; dá cadeia e não tem fiança” (LD1, 2008, p. 116). Contudo, o livro não explicita a qual dispositivo constitucional se refere. Trata-se, porém, do Art. 5º, inciso XLII, que estabelece: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

O LD3 também menciona a Constituição de 1988, mas apenas indiretamente, ao contextualizar o Decreto Presidencial nº 4.887/2003, responsável por regulamentar o procedimento de identificação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas (LD3, 2011, p. 69). Já os LD4 e LD5 não fazem nenhuma referência direta ao texto constitucional.

Entre as legislações, a Lei 10.639/2003 é a que recebe maior atenção nos livros. O LD1 apresenta um quadro explicativo que destaca a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos sobre a História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e a participação negra na formação da sociedade nacional. O mesmo quadro reforça também que o artigo 79-B institui o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (LD1, 2008, p. 116).

O LD2 relaciona explicitamente a Lei 10.639/2003 à atuação do Movimento Negro, apresentando atividade que convida os estudantes a refletir sobre igualdade racial em sua própria realidade. As questões propostas reforçam a investigação sobre organizações locais de luta racial e o debate sobre preconceito nas escolas.

A atuação do movimento negro é muito importante. É ele, por exemplo, um dos reivindicadores do cumprimento da Lei 10.639, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileiras em todas as escolas do Brasil (LD2, 2011, p. 111).

O LD5 também insere a Lei 10.639/2003, enfatizando seu caráter de conquista histórica do Movimento Negro e mencionando reivindicações desde 1993. Reconhece que essa legislação integra um conjunto de pautas políticas voltadas ao reconhecimento das culturas de matriz africana e à luta contra o racismo (LD5, 2016, p. 67).

Por outro lado, chama atenção que LD3 e LD4 não mencionam a Lei 10.639, o que é particularmente significativo considerando que ambos foram publicados após a institucionalização dessa legislação. Surpreende também a ausência completa da Lei

11.645/2008, que amplia o escopo da Lei 10.639 ao incorporar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena — nenhum dos livros a menciona.

A legislação de cotas para o ensino superior é igualmente pouco explorada. Apenas dois livros referem-se a ela: o LD5, ao citá-la como uma das pautas do Movimento Negro, enfatizando a necessidade de seu cumprimento nas universidades; e o LD1, que menciona a discussão sobre cotas como um projeto ainda em tramitação à época.

Em 2004, o governo estudou meios para garantir o acesso do negro ao ensino superior. Criou-se um projeto de lei que reserva uma parcela de vagas das universidades públicas a alunos vindos de escolas públicas, afrodescendentes e indígenas (LD1, 2008, p. 117).

Quanto ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro), sua abordagem também é desigual. O LD1 relaciona diretamente a data à morte de Zumbi dos Palmares, estimulando atividades de pesquisa sobre sua trajetória e propondo reflexões sobre a condição histórica e atual da população negra (LD1, 2008, p. 115):

20 de novembro — Dia Nacional da Consciência Negra

Zumbi, conhecido por todo o Brasil, é considerado o único e verdadeiro ídolo que defendeu o povo negro. Esse personagem merece sua pesquisa. Em grupo, pesquise em livros, enciclopédias ou na Internet alguns dados da história de Zumbi e sua luta a favor dos negros no famoso quilombo dos Palmares. Se conseguir uma música que fale sobre ele, leve para cantar com os colegas e o professor. Tire xerox de sua imagem e cole em sua pesquisa. Mas não deixe de refletir seriamente sobre a situação do negro no passado e no presente. O dia da morte de Zumbi — 20 de novembro — é comemorado como o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil (LD1, 2008, p. 115).

O LD5 segue a mesma linha, contextualizando o quilombo de Palmares e enfatizando a luta contra o preconceito racial (LD5, 2016, p. 38):

O Quilombo de Palmares existiu entre 1585 e 1695. Foi destruído pelas tropas do bandeirante Domingos Jorge Velho, contratado pelos escravocratas. O principal líder de Palmares foi Zumbi. O dia em que ele foi morto, 20 de novembro de 1695, é celebrado como o Dia Nacional da Consciência Negra, data que simboliza a luta contra o preconceito racial e pelos direitos dos afro-brasileiros. 1. Que atividades sua escola realiza no Dia Nacional da Consciência Negra? (LD5, 2016, p. 38).

Já LD2, LD3 e LD4 não fazem referência direta ao 20 de novembro, mesmo quando discutem temas relacionados às populações negras, como quilombolas (caso do LD3). Essa ausência é significativa por revelar a pouca centralidade atribuída à data, apesar de sua institucionalização e de sua relevância sociopolítica.

Em síntese, embora a legislação antirracista apareça nos livros didáticos, sua incorporação é desigual e, muitas vezes, superficial. Há predominância de menções normativas, sem um debate mais crítico, descolado de contexto histórico e ausente de problematizações sobre suas motivações e impactos, caso do LD1 e LD5; o LD2 vincula ao Movimento Negro, mas em atividade, não o cita no texto principal; LD3 e LD4 omitem a data nos textos principais.

Isso confirma a permanência dos silenciamentos apontados por Trouillot (2016): a legislação antirracista, fruto de disputas políticas e históricas, é apresentada sem historicidade, sem conflito e com pouca conexão com o pós-abolição. A incorporação normativa — leis, datas, projetos — não se converte em reflexão histórica substantiva.

Ao reinserirmos a legislação antirracista no conjunto das mudanças historiográficas e pedagógicas das últimas décadas — e ao cruzarmos isso com as representações nos livros didáticos — percebemos que a disputa pela memória da escravidão e do pós-abolição continua ativa. A ausência de aprofundamento sobre tais legislações reforça o mito de uma suposta superação precoce do racismo no Ceará e contribui para a reprodução da narrativa celebratória da “Terra da Luz”.

4.4 HERANÇA CULTURA NEGRA ESTETIZADA: ENTRE O FOLCLORE E O APAGAMENTO POLÍTICO

Entre todos os temas abordados, ‘herança cultural’ é o mais presente nos livros didáticos, pelo menos o que ocupa mais texto, sendo contemplado com maior número de imagens, sobretudo ligadas à religiosidade. Porém, é também o menos problematizado, com evidente despolitização do tema. Expressões culturais afro-brasileiras são apresentadas de modo folclorizado, como uma identidade cearense pautada na diversidade e na miscigenação, celebrando contribuições culturais, mas negando — omitindo ou silenciando — conflitos e desigualdades.

Vejamos o excerto do LD1:

Nenhum povo participou tanto da cultura popular do Brasil como os negros de origem africana. Todas as vezes que o Brasil participa de eventos esportivos de grande porte, predomina a presença de negros nas aberturas, mostrando uma beleza contagiante. Nos Jogos Pan-Americanos de 2007, no Rio de Janeiro, a presença dos negros na abertura comoveu o país com danças estilo afro ao ritmo de tambores, reco-reco, chocalhos etc. (LD1, 2008, p. 114).

É evidente uma fabricação de uma memória positiva, orgulhosa e desprovida de tensões raciais. A cultura funciona, assim, como deslocamento da discussão sobre desigualdade e racismo, esvaziando o debate sobre o pós-abolição. A principal temática trabalhada nesse aspecto são as religiosidades afro-brasileiras.

4.4.1 Religiosidades afro-brasileiras: entre repressão e exotização

A religiosidade afro-brasileira e as manifestações festivas aparecem nos livros didáticos predominantemente como elementos folclóricos e culturais, destituídos de historicidade e despolitizados. Apesar de tratarem de práticas que atravessam a experiência negra no pós-abolição, os livros as apresentam como formas harmônicas de convivência cultural, sem abordar os conflitos, perseguições e disputas raciais que marcaram sua trajetória histórica.

A única menção explícita à perseguição religiosa ou criminalização é encontrada no LD2, que reconhece que os “cultos afro-brasileiros [...] foram, por décadas, reprimidos pela polícia” (LD2, 2011, p. 105). Esse é um dado central, por confirmar que o próprio livro reconhece que tais práticas não são apenas folclore, mas parte de uma história de resistência negra diante da repressão estatal e do racismo.

A partir da noção ampliada de documento histórico (Cellard, 2012), compreendemos que expressões religiosas, festas, danças e rituais deveriam ser tratados como práticas sociais e políticas situadas no pós-abolição, por constituírem modos de organização comunitária, de afirmação identitária e de resistência frente às desigualdades raciais. Todavia, os livros didáticos analisados silenciam esse caráter político, apresentando tais manifestações apenas como patrimônio cultural, reforçando uma visão harmônica e conciliadora da presença negra.

O próprio LD2, ainda que mencione discriminação, adota um tratamento ambíguo: combina trechos críticos com imagens e explicações que reforçam o caráter festivo e exótico dessas práticas. No lugar de problematizar disputas raciais, destaca o “colorido”, a “beleza”, a “tradição”, esvaziando as tensões sociais que estruturam essas manifestações.

4.4.1.1 Iemanjá e as oferendas: “tradição recente”

Figura 11 — Fotografia de cerimônia em homenagem a Iemanjá



A imagem reproduzida pela LD2, retrata um grupo de cearenses em uma festividade na virada do ano em Fortaleza-CE, em que fazem “oferendas a Iemanjá”. Uma prática ligada a cultos afro-brasileiros. O livro descreve a prática como “recente no Ceará”, destacando que reúne adeptos do Candomblé nas primeiras horas do ano novo. Da mesma forma o faz o LD5, descrevendo-o como um festejo realizado em 15 de agosto que reúne milhares de devotos.

As descrições são superficiais, não abordando o papel dessa prática como: forma de afirmação religiosa, continuidade da religiosidade afro-atlântica ou espaço de enfrentamento ao preconceito religioso, para citar algumas perspectivas de interpretação mais críticas. A fotografia e o texto reforçam a dimensão estética da festa, sem contextualizá-la no pós-abolição ou na história de resistência dos terreiros, que foram alvos constantes de repressão policial ao longo do século XX.

4.4.1.2 Maracatu: manifestação negra espetacularizada

É dado grande destaque também ao Maracatu, descrito como “tradicional manifestação artística de origem africana presente na cultura popular cearense” (LD2, 2011, p. 100). No mesmo período do carnaval, segundo o livro, as pessoas se reúnem para ver desfiles de grupos de maracatu. Assim, o LD2 descreve o maracatu:

O ritmo do maracatu cearense é lento e cadenciado. Os participantes usam roupas luxuosas e coloridas e muitos pintam o rosto de preto. Há vários

personagens no cortejo, como porta-estandarte, baianas, índios brasileiros, casal de pretos velhos, pajens e o rei e a rainha. A música do desfile é feita pelos batuqueiros e tiradores de loas, que cantam em homenagem aos orixás (divindades africanas) e figuras expressivas da cultura e da história da África e do Brasil.

Há muitas dúvidas sobre o nascimento do maracatu cearense. Possivelmente surgiu no século XIX, ou mesmo antes, com as festas dos negros das Irmandades do Rosário, grupos de negros que se reuniam para cultuar Nossa Senhora no período colonial.

De qualquer forma, o maracatu é uma prova de como não se pode ignorar a presença negra em nossa história e cultura, mesmo sendo verdade que o uso do trabalho escravo sempre foi pequeno ao longo da história do Ceará (LD2, 2011, p. 101).

Apesar da abordagem mais histórica, ligando seu surgimento às Irmandades de Nossa Senhora do Rosário no século XIX, falta a problematização central: as irmandades foram espaços de sociabilidade negra no pós-abolição; funcionaram como formas de apoio mútuo e resistência comunitária; eram instituições nas quais negros negociavam direitos, visibilidade e pertencimento em uma sociedade marcada pelo racismo.

O LD5 adota o mesmo tom na apresentação do maracatu, apenas o apontando como a principal manifestação cultural da população afrodescendente no Ceará, principalmente no carnaval: “O seu cortejo real, com rainha, rei e príncipes, representa as condições de liberdade que os negros viviam na África, antes de serem escravizados pelos europeus (LD5, 2016, p. 41). Apesar da referência às condições de liberdades anteriores dos africanos escravizados, não há proposição, nem mesmo nas atividades, a problematização mais profunda.

Utilizando fotografias, a maior parte dos livros apresenta figurinos, personagens, batuques e a beleza dos desfiles do maracatu, reforçando um caráter estético e performático:

Figura 12 — Fotografia de manifestação artística do Maracatu



A representação feita pelo LD2, para citar outro exemplo, reconhece “a presença negra”, mas esvazia a dimensão política dessas práticas, reforçando, mesmo que implicitamente, o mito de uma convivência racial pacífica, especialmente no Ceará. Do mesmo modo, o LD3 e o LD5, que citam o maracatu como manifestação da cultura africana que influenciou o Brasil, com alusões como: “Na música brasileira, a herança negra deixou [...] característica do batuque e do maracatu” (LD5, 2016, p. 40).

4.4.1.3 Festa do Congo: sincretismo sem conflito

A festa do Congo é um desfile ou procissão com elementos culturais africanos e portugueses. Mistura catolicismo e crenças africanas, num processo cultural chamado de sincretismo religioso. Como não podiam praticar livremente suas crenças religiosas no Brasil, os negros associavam as entidades dos cultos africanos aos santos católicos, por exemplo, o orixá Ogum (entidade da guerra e do fogo) era associado ao santo católico São Jorge.

Na procissão da festa do Congo há música, danças e cantos, tendo como ponto alto a coroação de um rei e de uma rainha dos negros, coroação que, no passado, acontecia na escadaria de uma igreja. A festa do Congo, também chamada de congada, era muito prestigiada na época da Colônia e do Império, com a presença inclusive de religiosos e de brancos das elites. Em algumas regiões do Ceará, ainda temos a festa do Congo, que costuma ocorrer em outubro, mês dedicado à Nossa Senhora do Rosário (LD2, 2011, p. 104).

Não destoando das demais manifestações religiosas, a Festa do Congo é outra apresentada como um evento colorido, sincrético e “muito prestigiado” na Colônia e no

Império. O LD2 afirma que “negros associavam entidades africanas a santos católicos”, mas não reflete sobre as causas desse fenômeno. Por exemplo, não correlaciona tais práticas ao fato de que suas religiões eram perseguidas, criminalizadas e proibidas pelo Estado brasileiro até meados do século XX. O livro narra o sincretismo como uma escolha cultural, não como estratégia de resistência e até sobrevivência religiosa. Assim: elimina o conflito, apaga a repressão, e dilui a resistência negra.

4.4.1.4 Festa de Reis: nostalgia folclórica

Outra festa que já foi bastante popular no Ceará, também de origem negra e portuguesa, é a festa de reis ou folia de reis. Atualmente não é mais tão comemorada. Essa festa acontecia no dia 6 de janeiro, quando as pessoas saíam às ruas em cortejos de músicos, dançarinos e cantores representando a chegada dos reis magos a Belém para levar presentes ao menino Jesus. As pessoas, particularmente os negros, se vestiam com roupas elegantes e coloridas e passavam de porta em porta dos vizinhos em busca de oferendas, que podiam variar de um prato de comida a uma simples xícara de café.

Ao se aproximar de uma casa, os brincantes cantavam:

- Ó de casa, ó de fora / Alegria esse morador / Que o glorioso santo Reis / Na sua porta chegou.

- Sôr dono da casa / Vem abri as portarias / Recebe santo Reis / Com sua nobre folia.

- Sôr dono da casa / Alegria o seu coração / Arreceba santo Reis / Com todos os seus foliões. (LD2, 2011, p. 105)

A Festa de Reis aparece como celebração alegre, com cortejos e trajes elegantes, enfatizando a participação dos negros “em busca de oferendas”. Mas a descrição não contextualiza que: cortejos como esse eram formas de organização comunitária no pós-abolição; garantiam visibilidade a grupos negros em cidades profundamente hierarquizadas; eram momentos de afirmação pública e crença compartilhada; sofreram restrições e declínio também devido ao preconceito racial. A celebração é apresentada como “uma festa que já foi bastante popular” — sem análise das razões sociais e raciais para sua redução.

Enfim, as práticas religiosas e festivas descritas — oferendas a Iemanjá, Maracatu, Festa do Congo e Festa de Reis — são apresentadas nos livros didáticos como elementos folclóricos, desvinculados de lutas políticas, dinâmicas do pós-abolição, repressão religiosa, formação de redes comunitárias, disputas de memória, e permanências do

racismo. O único ponto que rompe esse padrão é a breve referência do LD2 à repressão policial, mas ela não é desenvolvida nem articulada ao conjunto das manifestações.

Esse tipo de apresentação despolitizada corresponde ao que Mattos *et al.* (2009) identificam como a tendência dos livros didáticos de tratar as manifestações culturais negras como “influências” e não como espaços de construção identitária, negociação e disputa. Segundo as autoras, nem mesmo práticas como a manutenção de tradições religiosas africanas são compreendidas como ação política, sendo reduzidas à categoria genérica de “resistência cultural”. Ainda que a historiografia tenha avançado na compreensão da ação política dos afrodescendentes no pós-abolição — como demonstra Mattos *et al.* (2009) —, os livros didáticos analisados permanecem presos a narrativas folclorizantes ou heroico-celebratórias.

Apesar do não aprofundamento, julgamos relevante a introdução sobre as heranças culturais afro-brasileiras. Entendemos, como Francisco Ramallo (2016), que a introdução dessas discussões pode contribuir na reparação histórica e construção de

[...] espacio de resistencia a la narrativa eurocentrada y racializada, en un rescate de la memoria colectiva y de la historia de la comunidad negra que no sólo es importante para la reivindicación y visibilidad de las culturas negras de nuestra región sino que también lo es para todos los seres humanos (Ramallo, 2016, p. 13).

Arantes e Costa (2017) defendem não se tratar de negar o passado trágico da escravidão, mas, sim, de problematizar essa história limitada, propagadora de uma visão única, generalizadora. Tal atitude tem reflexo direto na questão racial, partindo do princípio de que a imagem negativa perpetuada do continente africano é associada imediatamente ao negro, gerando e reforçando visões discriminatórias: “diversificar as visões de África, atentando para a diversidade do continente, não é somente abrir espaço para outras histórias frente à história única, mas também para outras histórias do negro” (Arantes e Costa, 2017, p. 194). Assim, efetivamente, estaríamos contribuindo na luta contra a discriminação racial.

Entendemos o episódio como exemplar das manifestações culturais com o que Funes relata sobre os momentos de lazer como forma de resistência: “As festas constituíam, para os escravos, momentos de ruptura com a vida cotidiana. Oportunidade em que vestiam os seus melhores trajes e as relações antagônicas tornavam-se fragilizadas” (Funes, 2015, p. 122), como se livres e escravos possuíssem igualdades comuns.

A cultura e a história dos povos negros são exemplos vivos. Estamos convencidos de que “estos pasados combaten al racismo y la racialización que caracterizan nuestros contextos educativos” (Ramallo, 2017, p. 9). A valorização dessas experiências e vozes silenciadas, memórias e identidades marginalizadas durante nossa história, e pela história acadêmica e escolar, pode contribuir significativamente para o questionamento e combate de memórias e práticas racistas.

4.5 LÉXICO AFRICANO E LÍNGUA PORTUGUESA: PRESENÇA SEM HISTORICIDADE

Entre os elementos frequentemente mobilizados pelos livros didáticos para evidenciar a presença negra na formação da sociedade brasileira estão as chamadas “palavras de origem africana”. No conjunto de obras que analisamos, a proposta aparece de forma mais explícita nos LD2 e LD5, em quadro explicativo que enumera termos como bunda, cachaça, cachimbo, caçula, fubá, moleque, quindim, quitanda, fubá, dengue, cochilo, cafuné, quenga, entre outros, como exemplos da influência das línguas africanas no português brasileiro. Esse tipo de abordagem é relevante na medida em que reconhece, ainda que de forma não muito aprofundada, a dimensão linguística da herança africana, rompendo com a ideia de que a contribuição negra se resumiria ao trabalho forçado, à música, à dança ou à religiosidade.

Todavia, essas palavras são apresentadas superficialmente. Os livros não problematizam quais línguas africanas estiveram envolvidas nesse processo de forma mais direta — se o quimbundo, o quicongo ou o iorubá, por exemplo, nem explicam como esse vocabulário foi incorporado, reelaborado e, certamente, ressignificado no contexto da escravidão e do pós-abolição. O LD2, por exemplo, propõe como única via de reflexão sobre essas palavras uma atividade em que interroga os estudantes se eles “desconhecem” o significado de algumas dessas palavras. De forma análoga, o LD5 apenas solicita para que se pesquise o significado das palavras *iaiá*, *nagô* e *axé*.

Outro aspecto ausente são as referências à violência linguística imposta pela escravização. Houve apagamento das línguas africanas? Proibição do seu uso em espaços públicos ou privados? Aconteceu a imposição da língua portuguesa em algum momento? É evidente, também neste aspecto, a despolitização do debate, transformando a presença africana na língua portuguesa numa espécie de curiosidade vocabular.

Arantes e Costa (2017), ao discutirem as representações sobre a África nos materiais didáticos, chamam atenção para o risco de reduzir a experiência africana a um repertório exótico de palavras, comidas e ritmos. Nesse tipo de abordagem, África e afrodescendência aparecem como “influências” isoladas, e não como componentes estruturais da formação histórica e cultural do Brasil. No caso específico das palavras de origem africana, trata-se de oportunidade pouco explorada para discutir como sujeitos negros, falantes de diversas línguas, reconstruíram formas de comunicação, criaram léxicos específicos e, por meio deles, produziram também formas de resistência simbólica.

A permanência e circulação de palavras de origem africana na língua portuguesa poderiam ser lidas também como indício de continuidade cultural que atravessou o período escravista e se projetou também no pós-abolição. No entanto, os livros didáticos não estabelecem essa conexão temporal claramente. Não se interroga, por exemplo, em quais espaços essas palavras eram utilizadas, que grupos as preservaram, de que forma foram marcadas por estigma ou por valorização. Ao não problematizar o vocabulário de seus contextos sociais, os livros didáticos reforçam uma memória despolitizada da presença africana, reafirmando o padrão de silenciamento que atravessa outras dimensões tratadas neste capítulo.

Assim, o tratamento das palavras de origem africana nos livros analisados confirma uma tendência mais ampla: reconhecer a contribuição negra apenas no plano da curiosidade cultural, sem um vínculo mais explícito com processos históricos de dominação, resistência e produção de saberes. A língua, que poderia ser abordada como campo de disputa — no qual hierarquias raciais se inscrevem e são contestadas —, é apresentada como terreno neutro, reforçando a ideia de uma convivência harmônica e apagando, mais uma vez, o conflito e o racismo estruturais.

4.6 A ESCRAVIDÃO NO HODIERNO: O NÃO-DITO ESTRUTURAL

Uma das características das representações do processo de abolição e pós-abolição em livros didáticos é a forma como se estabelece a relação entre o passado escravista e algumas características da sociedade brasileira contemporânea. No conjunto das obras analisadas, apenas LD2 e LD5 explicitam essa conexão de maneira mais direta. O LD2, por exemplo, afirma que

Hoje, 130 anos depois da abolição, a maioria dos negros e mestiços não tem condições de vida dignas. Pobreza, analfabetismo, desemprego, violência urbana, precárias condições de moradia afetam principalmente negros e mestiços, que constituem a maioria da população brasileira. A maior parte dos pobres, analfabetos, desempregados, presidiários e moradores de favelas é de negros ou mestiços. São eles que recebem os menores salários e exercem as profissões mais humildes.

Os negros são também vítimas de um "silencioso" racismo no Brasil e no Ceará. Poucas pessoas se dizem racistas, mas muita gente age preconceituosamente. Preste atenção nos programas de TV, nas músicas, nas propagandas, nas piadas etc. e veja como o negro sempre ocupa um papel secundário ou é retratado em condições humilhantes — isso quando não é completamente ignorado (LD2, 2011, p. 107).

O livro é categórico em reconhecer que, mais de um século após a abolição, a maioria dos negros e mestiços brasileiros ainda vive em condições de pobreza, com baixos salários, moradias precárias e forte exposição à violência urbana, configurando um quadro de racismo silencioso que estrutura a sociedade brasileira.

Os demais livros, quando mencionam a herança da escravidão, tendem a fazê-lo de forma genérica, sem articular dados, exemplos ou situações concretas que permitam aos estudantes refletir sobre a permanência dessas desigualdades em seu cotidiano. O LD5, por exemplo, apenas atesta a existência de formas de escravidão ainda no século XXI, reproduzindo como fonte ilustrativa uma matéria do jornal O Povo sobre a libertação de 483 pessoas em situação de escravidão somente no Ceará:

O Grupo de Fiscalização Móvel de Combate ao Trabalho Escravo libertou um total de 483 pessoas encontradas em trabalho escravo, no Ceará, entre os anos de 2006 e 2014. (...) Somente no ano passado (2014), foram 68 pessoas localizadas em condições degradantes de trabalho. Em 2013, foram 96. (...) Denúncias de trabalho escravo podem ser feitas para o Disque 100, da Secretaria dos Direitos Humanos (O Povo, 2015 *apud* LD5, 2016, p. 34).

Essa ausência de problematização é particularmente significativa se considerarmos que, há décadas, pesquisas em ciências sociais, educação e história vêm demonstrando a centralidade do racismo na constituição das hierarquias sociais brasileiras.

A noção de racismo estrutural, amplamente debatida na produção acadêmica contemporânea, destaca que a escravidão não foi apenas um sistema de exploração econômica do trabalho, mas um regime de classificação racial que organizou o acesso à terra, à educação, à moradia, à saúde e à própria condição de humanidade. Mesmo assim, os livros didáticos analisados raramente utilizam essa chave interpretativa. Quando

desigualdades são mencionadas, aparecem mais como “problemas sociais” genéricos do que como efeitos históricos de um sistema racializado de poder.

O resultado é que a escravidão surge, nas narrativas didáticas, como um passado encerrado, ainda que lamentável, mas circunscrito ao século XIX. Os conflitos, as violências e as estratégias de controle sobre a população negra no pós-abolição — como criminalização da pobreza, repressão a manifestações culturais, exclusão escolar sistemática e barreiras de acesso ao mercado de trabalho — aparecem pouco ou não aparecem. Essa forma de narrar contribui para naturalizar o presente, dissociando-o de suas raízes históricas e reforçando a ideia de que o racismo seria apenas fruto de atitudes individuais, preconceitos isolados ou “falta de consciência”, e não de uma estrutura que organiza a sociedade.

Ao explorar pouco a conexão direta entre escravidão e hodierno, os livros didáticos analisados também limitam o potencial formativo do ensino de história. Como defendem Silva e Alegro (2010), compreender o passado escravista implica enfrentar a permanência de hierarquias raciais e discutir o lugar ocupado por negros e negras na sociedade contemporânea. Sem essa articulação, o ensino pode reforçar uma percepção moralizante — na qual a escravidão é vista apenas como um “erro” já corrigido —, esvaziando o debate sobre direitos, cidadania e justiça social no presente.

Do ponto de vista da noção de pós-abolição trabalhada neste capítulo, o não-dito sobre a escravidão no tempo presente é um dos aspectos mais reveladores do padrão de silenciamento identificado nos livros didáticos em análise. Fala-se da abolição como conquista, celebra-se a liberdade jurídica, destacam-se alguns personagens e datas, mas não se nomeiam consistentemente as estruturas que mantêm, em novas formas, desigualdades profundamente racializadas. Assim, a escrita da história escolar produzida por esses livros participa da operação que Trouillot (2016) descreve como “silenciamento na significância retroativa”: ao produzir uma narrativa que encerra o passado e neutraliza seus desdobramentos, limita-se um pouco a capacidade dos estudantes de reconhecerem o racismo como problema histórico e político de seu tempo.

As análises empreendidas ao longo deste capítulo evidenciam que as representações do pós-abolição nos livros didáticos cearenses permanecem marcadas por silenciamentos, deslocamentos e simplificações. Ainda que haja avanços pontuais — como o reconhecimento explícito do racismo como estrutura no LD2 ou a inserção da legislação antirracista em todos os livros didáticos —, o quadro geral é de uma memória

escolar que privilegia mitos regionais, narrativas conciliadoras e abordagens folclorizantes da presença negra.

Ao confrontarmos essas representações com a historiografia recente sobre o pós-abolição, o movimento negro e as experiências culturais e políticas dos afrodescendentes, possibilita-se perceber a distância entre o que a pesquisa histórica tem produzido e o que chega, de fato, às salas de aula. Enquanto a produção acadêmica enfatiza a agência dos sujeitos negros, suas formas de organização, suas disputas por direitos e seus enfrentamentos ao racismo, os materiais didáticos tendem a restringir essa presença a fragmentos: datas comemorativas, quadros explicativos, vocábulos isolados ou manifestações culturais esvaziadas de conflito.

Esse descompasso não é apenas um problema de atualização de conteúdos. Ele aponta para a permanência de uma matriz de colonialidade que orienta a escrita e o ensino da história, definindo quem pode aparecer como sujeito histórico, quais conflitos são narráveis e que tipo de memória se pretende consolidar. Ao reproduzirem o mito da “Terra da Luz” como espaço de pioneirismo libertário, mas pouco marcarem as continuidades de desigualdade racial, os livros didáticos analisados contribuem para a manutenção de uma imagem do Ceará como região menos marcada pelo racismo, em contraste com evidências históricas e sociológicas em sentido diverso.

Compreender tais limites é passo fundamental para pensar um ensino de história comprometido com perspectivas decoloniais e com a efetiva implementação da legislação antirracista. Reconhecer o pós-abolição como eixo estruturante da história brasileira e cearense implica não apenas inserir novos conteúdos, mas deslocar o lugar ocupado pelos sujeitos negros na narrativa, passando de objetos a protagonistas da história. É na tensão entre essas representações — as que os livros ainda veiculam e as que a historiografia propõe — que se abrem possibilidades para a construção de outras memórias e de outras práticas pedagógicas, menos silenciosas e mais comprometidas com a justiça racial.

5 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO CEARÁ

Neste capítulo, refletimos sobre a proposta pedagógica dos livros didáticos de História do Ceará e como ela colabora para a construção das representações dos processos de abolição da escravidão, assim como do período denominado pós-abolição. Para tal, inicialmente empreendemos reflexão sobre a escrita da História escolar (Freitas, 2009) e as características que ela deve possuir enquanto escrita dedicada a alcançar os objetivos didáticos da história (Prats, 2006). Na mesma seção, identificamos como o Plano Nacional do Livro Didático de História Regional dos anos de 2008 e 2013 incorpora e prescreve esses fins educativos da história.

Em seção posterior, refletimos diretamente sobre as atividades propostas pelos livros didáticos em análise. Como elas dialogam com essa escrita escolar, assim como com os fins educativos da história (Prats, 2006; Freitas, 2009; Bittencourt, 2018a). Quais são as características assumidas por essas atividades e como elas corroboram ou não para a construção de representações sobre os afrodescendentes, tendo em vista os processos de abolição e pós-abolição da escravidão? Nesse ínterim, ainda refletimos sobre como, pedagogicamente, são incorporadas as legislações que obrigam a presença da história e cultura afrobrasileiras (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008).

Encerramos o capítulo refletindo sobre a colonialidade e sua presença nos livros didáticos e no ensino de história. Por fim, quais características assumiria um ensino de história decolonial, com o objetivo de desnaturalizar narrativas e memórias tradicionais, que soam como naturais quando não problematizadas historicamente, e, ainda, como promover uma educação antirracista.

5.1 A ESCRITA ESCOLAR E OS FINS EDUCATIVOS DA HISTÓRIA

Partindo do princípio de que se ocupa da experiência dos homens sob uma perspectiva temporal, é possível afirmar que a escrita produzida para os livros didáticos de História também é escrita da História. Seguindo a operação historiográfica delineada por Michel de Certeau (1982), o autor de livros didáticos parte de questões que articulam passado e presente, seleciona e reúne fontes — ainda que mediadas por obras de referência —, formula hipóteses interpretativas e submete sua narrativa a quadros explicativos.

Na construção dessa narrativa, o autor do livro didático, ao menos idealmente, segue os preceitos da ciência histórica, situando sua abordagem “nos âmbitos cultural, social, econômico, político, das mentalidades, do cotidiano, entre outros, aplicando as mesmas escalas (micro e macro), ritmos (lento e rápido) e durações (longa, conjuntural e breve) inventadas pela historiografia acadêmica” (Freitas, 2009, p. 26).

Uma particularidade dessa história escolar (Freitas, 2009) é que ela não é escrita somente por historiadores profissionais, mas também por literatos e professores da educação básica. É comum encontrar obras de História elaboradas por profissionais de outras áreas das Ciências Humanas — como Geografia, Filosofia ou Sociologia — que assumem a tarefa de produzir textos para o ensino fundamental.

A escrita da História escolar cumpre ainda uma das funções mais relevantes da disciplina: a difusão do conhecimento histórico e sua dimensão formadora, orientadora da vida prática. Essa função educacional manifesta-se amplamente no ensino de História na educação básica, que ultrapassa a transmissão do passado e inclui a formação para o exercício da cidadania.

É possível afirmar, portanto, que a escrita da História dirigida às crianças segue, em linhas gerais, o mesmo método da escrita profissional, porém submetida às finalidades e especificidades do ensino de História (Prats, 2006). Tais finalidades dizem respeito às demandas internas da escola e, também, às pressões externas — do Estado, dos currículos, das famílias, dos movimentos sociais etc.

Segundo Freitas (2009), essas finalidades:

“[...] são produzidas em meio aos jogos de interesse do Estado, da corporação de professores, pais de alunos, dos movimentos sociais que refletem nas decisões do Congresso Nacional. São traduzidas em conceitos-chave como formação para a cidadania e construção de identidades (individuais, de gênero, étnicas, locais e nacionais) e expostas em parâmetros nacionais, currículos e programas estaduais e municipais, e nos projetos pedagógicos de cada instituição escolar” (Freitas, 2009, p. 27).

Prats (2006) chama de “fins educativos da história” os elementos capazes de auxiliar a formação integral dos alunos — intelectual, social e afetiva. O ensino de História justifica-se, nesse contexto, por contribuir para: a) a compreensão do presente; b) a vida adulta; c) o interesse pelo passado; d) o fortalecimento de identidades; e) o reconhecimento das raízes culturais; f) o desenvolvimento da tolerância e da empatia; g) o desenvolvimento cognitivo; h) o conhecimento do método histórico; i) o enriquecimento de outras áreas (literatura, filosofia etc.).

Para atingir tais finalidades, o conhecimento histórico deve ser organizado com objetivos didáticos bem definidos, entre os quais: compreender os fatos do passado e seus contextos; reconhecer interpretações históricas distintas; identificar e avaliar formas de adquirir informações sobre o passado; transmitir, organizadamente, o que foi compreendido (Prats, 2006).

O primeiro objetivo diz respeito à compreensão e contextualização temporal — processo central no ensino de História. Pressupõe que os alunos aprendam convenções temporais básicas (“antes/depois”), as divisões tradicionais da historiografia europeia (Antiguidade, Idade Média, Modernidade), e desenvolvam capacidades de relacionar causas, consequências, mudanças e permanências. Prats (2006, p. 6) enfatiza ser necessário “demonstrar uma compreensão clara das características das distintas formações sociais e das complexidades da inter-relação entre causa, consequência e mudança nos fatos históricos”.

O segundo objetivo — reconhecer diferentes interpretações — relaciona-se à noção de que o passado não é único ou transparente. Os estudantes devem ser capazes, em diferentes estágios cognitivos, de reagir criticamente a narrativas, reconhecer múltiplas versões e compreender que o historiador, como indicou Certeau (1982), ocupa um lugar social que condiciona suas interpretações: “os valores de sua época, de sua classe e nacionalidade, ou suas crenças, afetam os historiadores em seus juízos sobre o passado” (Prats, 2006, p. 7).

O terceiro objetivo — identificar e avaliar informações históricas — introduz o trabalho com fontes. Inicialmente com materiais simples e selecionados pelo professor; em seguida, com fontes mais complexas, até que os alunos reconheçam diferentes tipologias, pertinência, limites e possibilidades de interpretação.

Por fim, o quarto objetivo — transmitir o que foi compreendido — envolve comunicar oralmente e por outros meios (mapas, textos, desenhos etc.) explicações coerentes sobre o passado, estruturando informações, sintetizando o essencial e defendendo argumentos fundamentados (Prats, 2006).

Esse conjunto de preceitos influencia diretamente a escrita da História escolar. Os autores de livros didáticos não podem pautar-se exclusivamente pela ciência histórica de referência; devem, antes, responder às finalidades educativas do ensino. Essa interferência determina a relevância atribuída a alguns temas, em detrimento da omissão de outros. É o caso da ampliação recente do espaço dedicado à história e cultura afro-

brasileira e indígena, impulsionada não apenas pela produção acadêmica, mas sobretudo pelas demandas dos movimentos sociais e a força das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ressalte-se que tais finalidades não se modificam rapidamente, independentemente das tendências historiográficas ou pedagógicas. “Alguns conceitos e informações permanecerão nos escritos para as crianças por anos a fio (a chamada vulgata histórica), mesmo que os historiadores já os considerem pouco importantes” (Freitas, 2009, p. 28). Há, portanto, limites claros à autonomia autoral:

[...] os autores de histórias para crianças incorporam valores e procedimentos, atividades de retenção, aprofundamento ou verificação da aprendizagem, veiculados por conceitos e proposições relacionadas aos campos do ensino e da aprendizagem, originárias da Sociologia, Ética, Semiótica e Psicologia, por exemplo (Freitas, 2009, p. 28).

Prats (2006) destaca ainda a necessidade de considerar o desenvolvimento cognitivo, a faixa etária e as estruturas mentais às quais se destina o ensino. Por isso, as narrativas dos livros didáticos seguem o princípio didático clássico: partir do simples para o complexo, do próximo para o distante, do concreto para o abstrato (Freitas, 2009).

A escrita da História escolar apresenta ainda três características ausentes da produção acadêmica. Primeiro, ela é elaborada predominantemente a partir de referências bibliográficas, e não de fontes primárias — algo apontado por Zavala (2014). Segundo, na necessidade de responder às finalidades do ensino e às demandas sociais, recorre frequentemente a diferentes matrizes teóricas, combinando interpretações divergentes. Por fim, muitos textos didáticos apresentam versões distintas de um mesmo acontecimento histórico, formando “uma espécie de mosaico — contraditório (para alguns historiadores) e/ou plural (para alguns professores do ensino fundamental e médio)” (Freitas, 2009, p. 29-30).

Essas características explicam, em parte, a relutância de alguns historiadores em reconhecer nos livros didáticos uma escrita da História. No entanto, como afirma Freitas (2009, p. 30), o elemento decisivo: “é o trabalho com a experiência dos homens no tempo, partindo da estrutura (teórica) da História, em forma de narrativa, cumprindo uma relevante função social: a orientação da vida prática de todos os humanos”.

Diante disso, reconhecemos que a escrita da História escolar, mesmo submetida a finalidades educativas e a limites próprios do ensino, continua sendo escrita histórica, por trabalhar com a experiência humana no tempo e cumpre função social relevante. Esses condicionamentos — das escolhas temáticas às interpretações apresentadas — foram

considerados na análise das representações da abolição e do pós-abolição nos livros didáticos de História do Ceará.

Conforme demonstram Prats (2001; 2006) e Freitas (2009), a escrita da história escolar opera sob a exigência de traduzir um conhecimento historicamente complexo em uma narrativa acessível, estável, formativa, mas também de produto vendável. Nos livros didáticos de história do Ceará que analisamos, essas tensões se manifestam na organização dos conteúdos, na seleção das vozes autorizadas a narrar o passado e, sobretudo, na produção de silêncios estruturais que afetam a compreensão dos processos de escravidão, abolição e pós-abolição.

A escrita da História escolar não pode ser compreendida como uma mera adaptação simplória da escrita acadêmica. Ela possui lógica própria, não sendo mera narrativa sobre determinado passado, “[...] mas uma intervenção orientada para a vida prática” (Freitas, 2009, p. 27). Esse caráter interventivo emerge na forma como os manuais produzem identidades coletivas, estabilizam memórias e constroem imagens consensuais do passado.

As análises dos livros didáticos de História do Ceará revelam esse movimento: reforça-se uma identidade regional que privilegia o pioneirismo abolicionista e minimizam-se, quando não esquecem ou silenciam, conflitos sociais e raciais. Assim, as obras reproduzem uma dinâmica em que “os livros didáticos apresentam a sociedade mais como os seus produtores gostariam que ela fosse do que como ela realmente é” (2009, p. 30).

Prats (2006) identifica o mesmo fenômeno, colocando como estrutural a tendência do ensino e da escrita da história escolar em apagar a dimensão conflitiva do processo histórico narrado. Para o historiador espanhol, isso corrobora, inclusive, para os estudantes verem a disciplina como um “assunto para memorizar e esquecer” (Prats, 2006, p. 12), uma vez que a escola tende a apresentar narrativas “acabadas”, sem controvérsias ou disputas interpretativas.

Os livros didáticos examinados nesta tese confirmam esse diagnóstico. Sobre tudo nas seções dos textos dedicadas à escravidão e à abolição, a violência física e psicológica, a resistência de escravizados e os efeitos de longo prazo desse processo, que descamba em um racismo estrutural que ainda alcança nossa contemporaneidade, aparecem, muitas vezes, minimizados ou mesmo se fazem ausentes.

Prevalece, de igual modo, um enredo linear, no qual o Ceará surge como “terra iluminada” que libertou seus escravizados antes do restante do país. Narrativa que,

embora possua fundamento histórico, é tratada sem muitos tensionamentos, como se fosse produto de uma heroica evolução moral das elites locais brotada naturalmente.

Outro aspecto que chama a atenção é tendência à adaptação dos conteúdos históricos para o público infantil e, frequentemente, em sequências lineares e simplificadas, ferindo a prerrogativa de que a compreensão da História exige que lidemos com “conceitos abstratos, relações complexas e múltiplas temporalidades” (Prats, 2006, p. 15). É perceptível isso no LD4, por exemplo, quando se afirma que “a introdução da mão-de-obra escrava no Ceará é indeterminada”, sem maior reflexão sobre o contexto político, econômico e social que possibilitou essa introdução, mesmo que não consigamos datá-la com exatidão. A obra sequer apresenta argumentos para a ausência da informação.

Em relação às fontes, Freitas (2009) e Zavala (2014) complementam que a escrita da história escolar recorre predominantemente a fontes secundárias, organizando-se “a partir do princípio didático clássico: do simples ao complexo” (Freitas, 2009, p. 29). Essa estrutura, embora necessária para a progressão cognitiva dos estudantes, acaba reforçando uma apresentação compartimentalizada do passado, onde conflitos são atenuados e a experiência dos grupos subalternizados — especialmente negros, indígenas e trabalhadores pobres — é frequentemente substituída por explicações econômicas ou morais.

No caso da narrativa dos livros analisados, isso se manifesta na ênfase recorrente às secas, ao baixo número de escravizados e até à pobreza das elites, bases para um certo “caráter humanitário” que caracterizaria a província e corroborou para seu pioneirismo no processo abolicionista. Interpretação que encontra resistência na historiografia mais recente, que denuncia que elas ocultam práticas sistemáticas de venda de escravizados para outras regiões do país, o disciplinamento dos trabalhadores e a continuidade da exploração racial no pós-abolição. Quando os livros didáticos silenciam esses aspectos, acabam reproduzindo o que Freitas descreve como “vulgata histórica” (2009, p. 28), isto é, versões estabilizadas que persistem na escola mesmo após terem sido questionadas pela pesquisa acadêmica.

Outro elemento importante na construção da escrita escolar é a heterogeneidade teórica dos manuais. De acordo com Freitas, os livros didáticos funcionam como “mosaicos — contraditórios ou plurais” (2009, p. 30), por combinarem teorias distintas para atender currículos e expectativas de professores. Na análise dos livros didáticos, esse mosaico é notório: textos que enfatizam a miscigenação e a convivência harmônica convivem com imagens de práticas culturais afro-brasileiras esvaziadas de conflito,

enquanto dados históricos sobre comércio interprovincial de escravizados e sobre quilombos aparecem apenas marginalmente.

Prats (2006) aponta que a formação crítica dos alunos depende do uso pedagógico das ferramentas do historiador: classificar, interpretar e confrontar fontes. Contudo, os livros didáticos analisados raramente convocam os estudantes a operar com fontes primárias. O conhecimento histórico é majoritariamente apresentado de forma expositiva, organizada em textos contínuos que já oferecem a interpretação considerada correta. Isso contribui para os alunos perceberem a História como verdade estável, e não como campo de disputa. Esse caráter mais reflexivo, como discutiremos, é relegado sobretudo às atividades propostas.

Assim, os silenciamentos identificados — ausência de conflitos, apagamento da resistência negra, pouca atenção ao pós-abolição — não são acidentais, mas resultam das próprias condições de produção do livro didático. Como já discutimos, o livro didático é produto comercial e está submetido a uma série de fatores externos que, combinados, explicam por que as narrativas sobre a escravidão no Ceará tendem a normalizar a violência, apresentar a abolição como processo harmônico e, de forma geral, omitir os conflitos do período pós-1884.

Reconhecer esses limites é fundamental para repensar práticas de ensino que incorporem a diversidade das experiências negras, valorizem interpretações críticas da abolição e ofereçam novas possibilidades para a construção de memórias históricas comprometidas com a justiça social e racial.

5.2 A HISTÓRIA REGIONAL NO PNLD: OPERACIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD reconhece na história regional uma função pedagógica central para a formação do conhecimento histórico escolar. Estudar o local e regional possibilita, segundo o PNLD de 2008 e 2013, a articulação entre experiências mais concretas, processos históricos de maior escala e a própria trajetória formativa dos estudantes. No caso do estado do Ceará, essa orientação adquire relevância especial quando se consideram as narrativas sobre os processos da abolição da escravidão e o pós-abolição, tendo em vista serem marcos identitários da história cearense frequentemente mobilizado e de vínculo explícito com a história nacional, que nem sempre são devidamente problematizados em sua complexidade histórica e social.

Segundo o PNLD 2013, os livros didáticos regionais, dedicados aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, devem trabalhar com os estudantes conceitos estruturantes da História, tais como tempo, espaço, identidade, memória, semelhança, diferença, conflito e permanência, todos articulados com locais e regionais.

Porém, a análise por nós empreendida nesta tese, revelou que os livros didáticos de história regional do Ceará, ao apresentar a temática abolição, como elemento ímpar da trajetória histórica do estado, tendem a privilegiar uma narrativa consensual e linear, sem grandes conflitos, centrada na ideia de antecipação cronológica da Lei Áurea. Não é foco das narrativas, a problematização das disputas sociais desse processo, as experiências dos negros escravizados e afrodescendentes, assim como das continuidades das desigualdades raciais no período pós-abolição.

Não é explícita uma convergência dos livros didáticos analisados com as orientações do PNLD. Com exceção mais clara sobretudo dos LD2 e LD5, eles, diferindo das diretrizes, restringem a discussão da experiência negra quase que exclusivamente ao período da escravidão, promovendo, a partir da abolição, um progressivo silenciamento dos afrodescendentes como sujeitos históricos ativos. Destaque-se, não há apagamento, mas uma narrativa que não coloca os afrodescendentes como sujeito histórico nos termos colocados por Trouillot (2016).

No tocante ao pedagógico, o PNLD enfatiza ainda o quanto são importantes atividades que estimulem práticas de leitura crítica, investigação e interpretação, assim como o uso de fontes históricas diversificadas. Aspecto em que, não de forma generalizada, percebemos que, nos livros analisados, sobretudo nos LD2 e LD5, há sim uma operacionalização desses princípios quando se trata das temáticas da abolição e do pós-abolição no Ceará.

Nos demais livros ainda predomina em algumas atividades propostas, a concentração na identificação de datas, personagens e eventos. Isso reforça uma abordagem mais tradicional, informativa e memorialista, propostas que não fomentam a problematização de narrativas consolidadas ou ainda a análise das permanências das desigualdades raciais mesmo no período posterior à abolição.

Outras orientações feitas pelo PNLD são o cuidado com a articulação texto, imagens e atividades. Recomenda-se que as imagens sejam tratadas como fontes históricas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação. Percebemos um avanço, como foi possível constatar sobretudo no capítulo IV, que o *corpus* analisado nesta tese, avança em relação a representação da população negra nessas imagens quando se trata da

temática escravidão, não a representando apenas no cativeiro e em forma de submissão. Sobretudo no pós-abolição, há inúmeras imagens e atividades que contribui para a visibilização da história e herança cultura afrodescendentes.

De modo geral, os livros analisados incorporam o prescrito pelo PNLD, encarando a história regional como importante eixo de construção do conhecimento histórico, mesmo que em alguns casos, limitando-se a uma abordagem mais descritiva e pouco problematizadora da abolição e do pós-abolição. Essa constatação cria o terreno analítico para o exame mais detalhado das atividades presentes nas obras, permitindo a reflexão sobre o quanto tais recursos didáticos contribuem — ou não — para a construção de representações mais críticas sobre a experiência negra no Ceará durante o processo de abolição e após o fim formal da escravidão em 1884.

5.3 AS ATIVIDADES: ENTRE MEMORIZAÇÃO E REFLEXIVIDADE

Um dos mais referenciados teóricos da área da didática, pelo menos desde a década de 1990, André Chervel (1990), não distingue o que seria “exercício” e “atividade”, como o fazem a maioria dos materiais e livros didáticos, e os professores. O teórico afirma: “[...] se chama de exercício toda atividade do aluno observável pelo mestre” (Chervel, 1990, p. 204).

Itamar Freitas (2009), em reflexão que denomina *A fixação dos conteúdos históricos*, afirma parecer que os professores adotam o termo atividade como sendo mais moderno e inovador, ao passo que exercício soa como mais tradicional, conservador. De fato, constata-se que, até do ponto de vista etimológico, o vocábulo exercício remete aos séculos XVIII e XIX, e “à determinada concepção de produção e aquisição de conhecimento, fundada no desenvolvimento, conservação e ampliação da capacidade da memória, ou melhor, do músculo/faculdade memória” (Freitas, 2009, p. 56). Ao passo que a atividade, que se situa nas duas primeiras décadas do século XX, está mais relacionada à concepção de ensino e aprendizagem mais centrada no estudante.

Em texto clássico, *História das disciplinas escolares*, Chervel (1990) diz que os exercícios são tão indispensáveis às disciplinas quanto os próprios conteúdos explícitos; juntos, eles formam seu núcleo. Através deles, é feita uma espécie de inversão de funções entre professores e estudantes, elemento histórico e fundamental do diálogo que ocorre em sala de aula. Sem os exercícios “[...] e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos

exercícios aos quais elas podem se prestar” (Chervel, 1990, 204). Eles devem, independentemente do componente curricular, fazer com que os estudantes desenvolvam sua

[...] inventividade, a criatividade, a espontaneidade, ou o espírito de rigor nas deduções ou na aplicação das regras. Os exercícios podem então se classificar em uma escala qualitativa; e a história das disciplinas descobre uma tendência constante que elas apresentam a melhorar a posição de suas baterias de exercícios (Chervel, 1990, p. 204).

Freitas (2009), a partir de apurada síntese teórica e referencial, constata, similarmente, que os exercícios são aplicados como estratégia do ensino de história. Eles podem responder com eficácia, por exemplo,

1) os “quatro passos formais” de Johann Herbart (s.d., p. 111) — apresentação, comparação, generalização e aplicação — na forma de resumos, exemplos e símbolos que auxiliam o trabalho da memória; 2) o “método de pensar” de John Dewey (1979, p. 167-180) — selecionar experiência cotidiana, criar um problema significativo, empregar conhecimentos, elaborar hipóteses, testar ideias e descobrir — em forma de projetos; 3) a “instrução programada” de Fredric Burrhus Skinner (1972), com sua aprendizagem passo a passo, a sequência de problemas respondidos pelo aluno e o feedback fornecido pelo professor; 4) os exercícios de demonstração de laboratório sugeridos por Jerome S. Bruner (1968, p. 26-27, 77-87), que ajudam “o aluno a captar a estrutura subjacente de um fenômeno” ou de uma disciplina e permitem que o professor assegure se de que o aluno compreendeu; 5) nas teorias pós piagetianas de Vergnaud e Karmiloff-Smith (Cf. Seal e Cunha, 2007) em forma de atividades de explicitação dos pensamentos e no trabalho com pares para a aprendizagem dos conceitos; 6) na vertente construtivista que compreende o aluno como o principal responsável pela aprendizagem (Cf. Coll e Marti, 2004, p. 57-58) — “atividade mental construtiva, encoberta, dirigida para assimilar e dotar de significado os conteúdos escolares” (Coll e Solé, 2004, p. 249-250) (Freitas, 2009, p. 57-58).

Em investigação feita com livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental, Faricelli (2005) identifica tendência à valorização em demasia do “saber do aluno” em detrimento do próprio conhecimento histórico de referência. Segundo ela, coloca-se a historiografia profissional como análoga aos “fatos diários registrados pelos meios de comunicação de massa, as reelaborações feitas pela história-mercadoria vendida diariamente nos programas de TV, filmes e reportagens” (Faricelli, 2005, p. 139).

Adotamos em nossa tese, para reflexão sobre os exercícios, os indicadores utilizados por Freitas (2009) em investigação similar, quais sejam: a quantidade e a temática central das atividades; as ações propostas aos estudantes, com ênfase nos verbos

e comandos utilizados; os agentes mobilizados para a execução das atividades; e o conteúdo trabalhado.

5.3.1 Quantificação e divisões temáticas das atividades

A tabela abaixo identifica a quantidade de atividades e como elas estão distribuídas ao longo dos textos:

Tabela 3 – Quantificação e divisão temática das atividades dos livros didáticos

LD	Escravidão (<i>lato sensu</i>)	Abolição	Pós- Abolição	Indefinido	Total
LD1	1 bloco com 2 questões	1 bloco com 2 questões	1 bloco com 6 questões	1 bloco com uma questão	4 blocos com 11 questões
LD2	1 bloco com 2 questões e 1 com uma questão	3 blocos, cada um como uma questão	1 bloco com 2 questões	1 bloco com uma questão	5 blocos com 23 questões
		1 bloco com 15 questões			
LD3	1 bloco com 5 questões	1 bloco com 9 questões (Escravidão e Abolição).	-	-	2 blocos com 14 questões
LD4	3 blocos com, respectivamente, 4, 4 e 3 questões				3 blocos com 11 questões
LD5	3 blocos, cada um como uma questão	4 blocos com, respectivamente, 2, 2, 4 e uma questões	3 blocos com, respectivamente, 3, 4 e 2 questões	1 bloco com duas questões	11 blocos com 23 questões

O LD1, o LD2 e o LD5 distribuem as atividades em quatro blocos bem demarcados em relação à temática, os três primeiros dedicados explicitamente, respectivamente: ao fenômeno da escravidão em si, ao processo abolicionista e ao pós-abolição — cuja delimitação temporal é muito abrangente, de 1884 aos nossos dias, como já discutimos anteriormente. O LD2 trabalha ainda um bloco com 15 questões que

mesclam reflexões sobre os processos de abolição e pós-abolição conjuntamente. Os livros dedicam ainda um bloco de questões que englobam toda a complexidade do fenômeno escravidão, sem explorar aspecto definido de um período ou acontecimento específico.

O LD3 concentra em um só bloco de nove questões os fenômenos da escravidão em si e o do processo de abolição. Um conjunto de cinco questões que explora o fenômeno da escravidão em sentido bem amplo, sua concepção do século XIX à nossa contemporaneidade. Curiosamente, não são exploradas questões com a temática do pós-abolição de forma explícita.

O LD4 apresenta a particularidade de não trabalhar as questões em blocos específicos e dedicados à temática determinada, os três blocos de questões que traz são todos dedicados aos fenômenos ligados à escravidão em sentido amplo, seja a escravidão em si, seu processo de abolição ou o pós-abolição.

Quantitativamente, como explicitado na tabela, o LD1 trabalha no total com 11 questões, o LD2 com oito, o LD3 com 14, o LD4 com 11 e o LD5 com 23. Esse número total de questões, não necessariamente tem correlação com a quantidade de informações apresentadas ou páginas dedicadas aos conteúdos — como descritos no capítulo II.

As atividades presentes nos livros didáticos, de modo geral, constituem um dos elementos centrais da cultura escolar e do ensino de História. Segundo Freitas (2009, p. 56), “o exercício é componente básico da disciplina escolar e parte de qualquer sequência didática”, servindo tanto à fixação de conteúdos quanto para a avaliação. Alguns pesquisadores, como Bittencourt (2018a), acrescentam que os exercícios, na maioria das vezes, prescrevem como os conteúdos devem ser ensinados, expressando práticas pedagógicas e concepções de cada disciplina.

5.3.2 Atividades reprodutivas e de memorização

Historicamente, as atividades são associadas à verificação da aprendizagem, reforçando modelos de ensino centrados, sobretudo, na memorização. Nos livros didáticos analisados, apesar de não predominante, ainda aparecem comandos como: copiar, localizar informações e responder questões diretas — ações que contribuem pouco para a produção e desenvolvimento da aprendizagem da história.

Não fugindo a essa regra, nos livros didáticos de história do Ceará analisados nesta tese, há também atividades reprodutivas, com comandos como “explique com suas

palavras”, “identifique”, “responda”, “complete” ou “copie” características do período, sem articulação com fontes ou aprofundamento do debate em termos históricos. Freitas (2009, p. 58) demonstra que tais verbos compõem cerca de 70% das atividades nos manuais, o que chama de “pedagogia da repetição”.

Os verbos “escreva”, “pesquise” e “leia” são os mais recorrentes nos livros didáticos analisados. Comandos de ação respaldados por concepções de prática de ensino de história mais tradicionais. Esses verbos convidam o estudante, de modo geral, à execução de tarefas vinculadas à cultura escrita, sem claramente mobilizar operações cognitivas mais complexas que seriam próprias do pensamento histórico (Prats, 2006), como o seriam “problematizar”, “interpretar”, “confrontar narrativas” ou “historicizar processos”. É exemplo a atividade proposta pelo LD1:

Pesquise em livros ou na Internet músicas que falam do povo negro do Brasil. **Copie** as letras em folhas separadas com ilustrações de autoria do grupo, escrevam o nome dos cantores, dos compositores, da gravadora e o ano em que foram gravadas e façam um cartaz. **Cole** no mural de sua classe (LD1, 2008, p. 117, grifo nosso).

O LD3, por sua vez, destaca os verbos “recorte” e “cole”, deixando implícita a ação de pesquisa: “**Recorte** e **cole** em seu caderno 3 anúncios de jornais nos quais, trabalhadores de hoje oferecem seus serviços” (LD3, 2011, p. 20, grifo nosso). Porém, talvez caiba o questionamento se não estariam atividades como essa, que propõem ações como desenhar, copiar e colar, mais em acordo com a faixa etária e estruturas mentais (Prats, 2006) para a qual os livros são produzidos: crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que têm em média entre 9 e 10 anos de idade.

Ainda que verbos como “pesquisar” e “procurar” — também muito utilizados — recomendem, em tese, o incentivo à autonomia intelectual, no cotidiano da sala de aula eles costumam, aparecer dirigidamente, com percursos previamente delimitados. Por exemplo, na atividade “**Pesquise** em jornais, revistas, livros e internet denúncias de trabalho escravo no Brasil” (LD3, 2011, p. 20, grifo nosso), há a indicação da ação pesquisar, mas de uma forma que limita a construção efetiva do aluno como sujeito produtor de conhecimento histórico.

De forma geral, a principal tríade de verbos utilizados pelos LDs, “ler”, “pesquisar” e “escrever”, tende a reforçar uma lógica mais de transmissão de conhecimentos já previamente dados a serem acessados e reorganizados pelo estudante,

não um resultado de disputas interpretativas e leituras sobre a experiência humana no tempo.

É possível que essa escolha de verbos contribua para a manutenção de leituras descritivas e pouco problematizadoras dos processos de abolição e pós-abolição da escravidão. Eles tendem a dificultar a emergência de reflexões mais críticas sobre mudanças ou permanências, conflitos e desigualdades estruturais que marcam esse processo histórico.

Esse tipo de atividade pode contribuir mais à fixação de conteúdos, mas não ao desenvolvimento de habilidades analíticas. Oliveira e Stamatto (2007, p. 38) afirmam que muitas propostas didáticas se reduzem a “atividades que não articulam operações históricas, limitando-se à cópia e repetição mecânica”, crítica não confirmada de forma generalizada no conjunto dos livros que analisamos.

No LD3, por exemplo, é solicitado dos estudantes: “1. Desenhe no seu caderno um escravo de ganho com um cesto. Dentro, **desenhe** as frutas do lugar onde você mora” (LD3, 2011, p. 20, grifo nosso). Não há uma mediação crítica clara, o que pode desenvolver representação de uma experiência histórica extremamente violenta em exercício mecânico e ilustrativo.

Oliveira e Stamatto (2007) defendem que o ensino de História deve aproximar os estudantes do modo de produção do conhecimento histórico, sobretudo a análise de fontes, comparação de narrativas e formulação de problemas. Entretanto, reconhece-se que “a maioria das atividades ainda se distancia do trabalho com fontes e da construção de problemas” (Oliveira e Stamatto, 2007, p. 40). Reforça-se que uma atividade só se realiza como atividade humana intencional quando promove apropriação crítica do conhecimento.

5.3.3 Atividades reflexivas

Com menos reincidência, são registrados o uso de verbos como “compare”, “discuta”, “converse” e “diferencie”, o que aponta para uma ampliação, mesmo que limitada, de operações cognitivas um pouco mais complexas nos livros didáticos. Diferentemente de “ler”, “escrever” e “pesquisar”, esses verbos remetem a práticas que se aproximam de forma mais direta à construção do pensamento histórico, na medida em que convocam o estudante ao estabelecimento de relações, identificação de diferenças ou semelhanças, articulação de pontos de vista e argumentação tendo por base informações

históricas. Esse grupo de comandos sugere uma preocupação, pelo menos do ponto de vista mais discursivo, com o desenvolvimento de competências interpretativas e dialógicas, fundamentais para compreender o caráter relacional, comparativo e conflitivo do conhecimento histórico (Prats, 2006).

No entanto, a eficiência de tais operações depende do modo conforme operacionalizadas nas atividades propostas. Se elas forem circunscritas a respostas fechadas ou discussões pouco problematizadas, os verbos tendem a perder seu potencial formativo, convertendo-se em variações retóricas de práticas tradicionais.

Ainda assim, a presença desses verbos sinaliza tensões internas nos livros didáticos. Confrontando lógicas transmissivas e de memorização com a incorporação de abordagens que apontam para a formação de sujeitos capazes de interpretar, comparar narrativas e refletir criticamente a experiência histórica de ordem complexa, com interferência expressiva na contemporaneidade, como o são os processos de Abolição e o Pós-Abolição.

De modo geral, o conjunto de verbos e/ou comandos identificados — que inclui verbos e expressões como “compare”, “discuta”, “justifique”, “explique”, “diferencie”, “reflita”, “por que”, “como”, “você concorda” etc. — revela a coexistência de diferentes níveis de complexidade cognitiva nas propostas dos livros didáticos em análise.

De um lado, permanecem, ainda em maioria, comandos associados a ações mais mecânicas e reprodutivas, como “copie”, “cole”, “preencha”, “registre”, “desenhe”, “veja (as imagens)” e “leia”, que, de modo geral, tendem a reforçar uma lógica de execução e de fixação de conteúdos previamente dados. De outro, incorporam-se também comandos que solicitam comparação, justificativa, explicação, diferenciação e reflexão, apontando para tentativa de mobilização de operações cognitivas mais elaboradas, próximas à construção do pensamento histórico, que exigem do estudante a articulação de informações, formulação de argumentos e estabelecimento de relações entre temporalidades, sujeitos e narrativas.

Podemos citar como exemplo: “O fato de o Ceará ter sido pioneiro na abolição, episódio muito destacado nos monumentos e nas ruas de Fortaleza, trouxe uma condição social melhor para os ex-escravos? **Justifique**” (LD2, 2011, p. 109, grifo nosso). O verbo “justificar”, nesse contexto, propõe desenvolver habilidades cognitivas mais complexas, aproximando-se do que Laville (2005) e Prats (2006) identificam como competências ligadas à explicação histórica, e não apenas à mera memorização de fatos.

São muito recorrentes nos livros didáticos em análise, ainda, expressões interrogativas como “você concorda?” “por que?”, “como?”, convocando os estudantes a posicionarem-se e emitirem juízos de valor, mesmo que, muitas vezes, tais questionamentos permaneçam limitados a respostas esperadas e roteiros predeterminados.

Em menor número, mas há também um conjunto de atividades que englobam variados comandos que exigem habilidades cognitivas mais complexas:

Leia o que diz o historiador Raimundo Girão:

Texto 1

Nessa organização socioeconômica do Ceará [...], os homens afros pouco entraram em prós. Restrigeram-se aos mistérios da criação, quando as criancinhas e as babás, que não sofriam, em regra, o peso e os castigos do açoite, como nas zonas dos engenhos de açúcar e nas de mineração [...].

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 1971, p. 78.

Agora, veja o anúncio de um escravo que fugiu:

Texto 2

Da casa de Gaspar Pereira d'Oliveira Barros [...], fugiu, no dia 25 de dezembro [...], seu escravo de nome Francisco, de idade de 25 anos [...], com os sinais seguintes: mulato claro [...], de regular nas costas [...] da frente podres [...], tem cicatrizes de fendas nas canelas e boca chata com dentes da frente podres ([...]) Quem o pegar entregar a algum dos seguintes senhores — Luiz Vieira da Costa (...), Delegado Perdigão, na cidade de Fortaleza [...].

Jornal O Comercial, 17 de abril de 1856, p. 3.

1. **Compare** o texto 1 com o texto 2 e **descreva**, no quadro abaixo, as diferenças descritas no tratamento dado aos escravos.

2. Baseado nos textos 1 e 2 e no que estudou nesta unidade, **você concorda** com a versão de que a escravidão foi branda? **Explique** sua opinião (LD5, 2016, p. 64-65, grifo nosso).

Atividades como essa mobilizam operações cognitivas mais complexas: a comparação de fontes de naturezas diferentes, argumentação histórica e a exigência de posicionamento crítico dos estudantes diante da tese da “escravidão branda”. Confrontando um documento do século XIX com uma narrativa historiográfica, promove-se uma percepção do conhecimento histórico como um saber construído e fruto de disputas.

De modo geral, o repertório de atividades apresentadas, cujo foco colocamos, sobretudo, nos verbos utilizados, evidencia uma tensão estrutural nos livros didáticos. De um lado, dialogando expressamente com práticas mais tradicionais, centradas na reprodução, organização e memorização de informações; e de outro, esforços de incorporação de abordagens de valorização da problematização, da argumentação e da reflexão crítica.

No tratamento da temática do processo de Abolição e do Pós-Abolição da escravidão no Ceará, esse tensionamento é explicitado na oscilação entre atividades que reforçam narrativas já consolidadas e outras que abrem mais espaço para o questionamento de permanências. Ainda que, nem sempre, explorando todo o potencial formativo da temática.

5.4 AS ATIVIDADES E A REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A reflexão voltada à problematização dos temas raça, racismo, escravidão e pós-abolição é muito mais presente nas atividades do que nos textos. As atividades problematizam essas temáticas, com destaque para a resistência negra ou práticas culturais afro-brasileiras de forma bem mais crítica e reflexiva do que os textos.

Elas dialogam mais expressamente com o fenômeno que ganha força durante a década de 1980, em meio ao processo de abertura política e de redemocratização, em que houve retorno de vários movimentos sociais, reivindicando mudanças no currículo, tanto no oficial como no real: uma intensificação no âmbito teórico e metodológico “[...] em busca de novos temas e fontes que privilegiavam a história dos grupos até então excluídos dela, como crianças, mulheres, minorias e trabalhadores” (Silva e Alegro, 2010, p. 287).

Especificamente sobre a escravidão, para citar exemplo concreto, Silva e Alegro (2010, p. 294) destacam que se passou a identificar e compreender uma “série de grupos sociais até então desconhecidos pela historiografia (africanos livres, mestiços, afro-brasileiros, além de novas denominações que designam não apenas a cor da pele, mas também a ascendência com termos como afrodescendente, afro-americano)”.

No rol de mudanças e incorporação de novos agentes, destaca-se a inclusão da *história da África* e da *cultura afro-brasileira*. Fenômeno que Bittencourt (2018b) credita ao contexto pós-regime militar ditatorial, pontuando como marcos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Silva e Alegro (2010) apontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) como a primeira vez que a legislação educacional brasileira colocou no centro do debate educacional questões étnicas e de diversidade cultural. Fazem uma correlação direta com a perspectiva da “história vista de baixo”, enfatizando que essas novas orientações, advindas tanto da historiografia quanto da legislação, ensejam

[...] um ensino mais crítico e noções de cidadania que favoreceram a proposição de eixos temáticos — em detrimento da perspectiva cronológica — que privilegiaram grupos até então ausentes nos conteúdos dos manuais didáticos; como mulheres, crianças, negros, ou seja, as “falsas minorias” (Silva e Alegro, 2010, p. 288).

As historiadoras enxergam nesse contexto, inclusive, uma forma de quebrar com a lógica da narrativa histórica mais tradicional, com viés cronológico e destaque de personagens da elite. As respostas dadas pela história e seu ensino aos nossos tempos têm feito desmoronar marcos e temáticas históricas clássicas. Bittencourt (2018a) e Silva e Alegro (2010) destacam muitas conquistas nesse rol, pelo menos, inicialmente, do ponto de vista da legislação:

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais, foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático (Bittencourt, 2018b, 142).

Dando exemplo concreto sobre como o ensino de história aborda a questão da escravidão, foco de suas pesquisas, Silva e Alegro (2010, p. 289) destacam que a escravidão no Brasil

[...] tinha anteriormente a ênfase no “escravo” genericamente designado no quadro econômico. Segundo as novas orientações desloca-se e agrega ao estudo das suas origens, culturas, etc. O escravo passa a ter rosto, ou melhor, uma multiplicidade de rostos.

A Lei 10.639/2003, por exemplo, problematiza exatamente essa história limitada da África, e por conseguinte, da escravidão. Tal atitude tem reflexo direto na questão racial, partindo do princípio de que a imagem negativa perpetuada do continente africano é associada imediatamente ao escravizado e ao corpo negro, gerando e reforçando visões discriminatórias. Silva e Alegro (2010, p. 290) enxergam possibilidade concreta de

“promover, a partir da sala de aula, mudanças de atitudes em decorrência do reconhecimento de diferenças e diversidades étnicas e culturais”, assim, efetivamente, o ensino de história estaria contribuindo na luta contra a discriminação racial. Entendem que o “[...] foco na pluralidade pode contribuir para a desconstrução de discursos etnocêntricos” (Silva e Alegro, 2010, p. 294).

Destacam-se nas atividades trazidas pelos livros didáticos que analisamos **um** conjunto significativo, de atividades que apontam para possibilidades mais reflexivas. Destacam-se aquelas que propõem comparações entre o trabalho escravo do século XIX e formas contemporâneas de exploração do trabalho, assim como atividades propõem pesquisas sobre denúncias de trabalho análogo à escravidão no hodierno. Essas propostas problematizam diretamente a permanência das desigualdades sociorraciais e econômicas, a presença do regime escravista ainda no presente. Elas contribuem para tensionar a ideia de que a abolição representou uma ruptura definitiva nas relações sociais.

Em síntese, o conjunto de atividades propostas aqui analisadas corrobora com nossa tese de que, apesar da incorporação de historiografia mais crítica sobre as temáticas e diálogo com a legislação educacional, a proposta pedagógica ainda reproduz uma representação conciliadora e pouco conflitiva dos processos de abolição e pós-abolição no Ceará.

5.5 AS IMAGENS COMO RECURSO DIDÁTICO

As imagens ocupam lugar central nos livros didáticos de História, elemento tão importante quanto o texto-base e as atividades. Fotografias e ilustrações não apenas acompanham, ornamentam o texto escrito, mas participam ativamente da construção de representações sobre determinado passado. Julgamos que isso tenha um peso ainda maior na faixa etária que é público-alvo dos livros aqui analisados: crianças entre 10 e 11 anos.

Do mesmo modo que a estrutura narrativa e as atividades propostas, as imagens devem ser analisadas como elemento que ajuda na construção de novas representações, ora dando visibilidade a determinados temas e sujeitos históricos, outrora também os silenciando.

Conforme destaca Mauad (2007), as imagens nos livros de história devem ser encaradas como documento histórico. Seu caráter formativo será verdadeiramente explorado quando:

1. Ensejar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado;
2. Ser historicamente identificadas segundo a sua natureza (como indicado acima);
3. Ser acompanhadas da sua procedência (arquivo, museu, Internet, agência de imagem, imprensa, etc.);
4. Ter legibilidade adequada (imagens diminutas ou mal impressas não se prestam a uma leitura visual adequada);
5. Vir acompanhadas de indagações críticas sobre a natureza visual da representação (pintura, foto, filme, mapa), não somente o conteúdo apresentado.
6. Articular-se à informação verbal de forma complementar, e não acessória. (Mauad, 2007, p. 12).

Nos livros didáticos de história do Ceará que analisamos, a maior parte das imagens não cumpre esses requisitos. Do ponto de vista pedagógico, exercem mera função ilustrativa, apenas confirmando ou reforçando o que fora explanado em texto, geralmente, anterior. De modo geral, as atividades não utilizam essas imagens, problematizando-as. A maior parte sequer é acompanhada de crítica ao contexto de produção, autoria ou contexto histórico. Isso reproduz uma concepção tradicional do ensino de História, centrada no comunicar informações, sem problematizá-las.

Em relação à presença e silenciamento, nas imagens reproduzidas pelos livros didáticos, de forma geral, predominam imagens relacionadas a manifestações culturais, festas populares e religiosidades afro-brasileiras — a exemplo das que destacamos no capítulo 4. Não são feitas representações visuais sobre o trabalho da população negra no pós-abolição, por exemplo.

Figura 13 – Fotografia de manifestação do Maracatu reproduzida pelo LD1



Não quer dizer que esse aspecto cultural não deva ser destacado, mas ao privilegiá-lo, os livros didáticos acabam por reforçar uma representação conciliadora dos processos de abolição e pós-abolição no Ceará. O que dialoga com o mito da “Terra da Luz”, discutido anteriormente. Continua silenciado as resistências e a violência do pós-abolição, a precarização do trabalho e as desigualdades sociorraciais. Nos livros analisados, os sujeitos negros não são representados como agentes políticos, com voz ativa, são em maioria representados em contextos tradicionais e ritualizados.

Quase não são reproduzidas imagens que retratam conflitos sociais, organização política ou outras formas de resistência da população afro-brasileira. Essa fotografia reproduzida pelo LD3 (Figura 14) é uma exceção. Ela aparece em meio a uma seção do texto cuja temática é o movimento negro, sem legenda ou sem que seja feita a ela qualquer referência.

Figura 14 – Fotografia de manifestação popular sem legenda reproduzida pelo

LD3



O conjunto de imagens selecionadas, sobretudo fotografias, contribui para a reprodução de representações que associam a experiência negra quase que exclusivamente ao campo da cultura, sobretudo da religiosidade. Silenciando suas ações nos campos histórico, político e social, por exemplo.

As imagens possuem um grande potencial pedagógico, quando encaradas como documentos e fontes históricas. Quando devidamente problematizadas, conseguem fomentar o pensamento histórico e a consciência crítica dos estudantes. No entanto, nos livros didáticos analisados, esse potencial é pouco explorado. As legendas são, em sua maioria, descritivas e são poucas as atividades que exploram imagens, dificultando a leitura contextualizada e crítica desse importante recurso pedagógico.

5.6 POR UMA ESCRITA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL

Apesar de não a ter adotado como chave de leitura e referencial teórico para a análise das representações sobre os processos de abolição e pós-abolição nos livros didáticos de história do Ceará, enxergamos na abordagem decolonial da História um importante instrumento para a crítica e desnaturalização dessas narrativas. E não só isso, para uma prática de ensino de História mais crítica e problematizadora. É com esse intuito que encerramos esse capítulo com essa breve discussão.

A história, enquanto narrativa científica, no século XIX e ao longo do XX, foi encarada pelo ensino e pela elite política e econômica como elemento fundamental na formação do cidadão, elegendo, para isso, narrativas únicas como verdadeiras e universais. Pensada a partir do continente europeu e por seus intelectuais, dividida em períodos que se sucedem cronologicamente, essa ainda é a narrativa mais presente em nossos currículos escolares. Comunicar os acontecimentos que erigiram e sustentam a civilização ocidental é seu objetivo principal.

Silenciando historias ancestrales, lxs profesores enseñaban y lxs niños-jóvenes en sus clases identificaban el origen del hombre en África, la invención de la escritura en la Mesopotamia, el esplendor cultural de Egipto, la cuna de la civilización occidental que significó la antigua Grecia, la unificación del mundo (sólo Mediterráneo) de los romanos y así continuaba esa línea de avance que llevaba a explicar (y naturalizar) la sociedad actual (Ramallo, 2017, p. 52).

Ribeiro e Santos (2021, p. 23) concluem que desde que fora instituído no Brasil, tendo em vista os espaços de contestação da narrativa colonizada quase inexistentes, o ensino de História “[...] foi reduzido a uma dimensão puramente instrumental-memorialística”, cumprindo como missão o enaltecimento da nação e seus heróis protagonistas. Os silenciamentos, marginalizações e exclusões são características desse ensino de história. Como afirma Azevedo:

As instituições educacionais reproduziam a lógica da segregação e normatização dos valores europeus, ou seja, a reprodução do currículo eurocêntrico. Estabeleceram, por meio das instituições propagadoras da cultura como a escola e seus respectivos currículos, práticas de exclusão e ausências consentidas e naturalizadas pela população em quase toda sua maioria (Azevedo, 2020, p. 147).

Ramallo (2016; 2017) defende em suas pesquisas que outras narrativas para o ensino são possíveis, que essa mesma ciência histórica e seu ensino podem auxiliar na desnaturalização dessa pretensa narrativa universal eurocêntrica, reprodutora de colonialidade. A história e seu ensino conseguem desenvolver a compreensão de que outras narrativas e realidades sempre são possíveis.

Albuquerque Júnior (2012), refletindo sobre a missão da história e seu ensino de “fazer defeitos nas memórias”, postula que conhecer historicamente algum fenômeno do passado implica criticar suas versões consagradas. A história está sim a serviço da lembrança, mas não podemos esquecer que também está à serviço do esquecimento e da desnaturalização de certas versões do passado, de memórias cristalizadas, sobretudo as que silenciam e excluem agentes históricos subalternizados:

[...] a história lembra também para produzir o esquecimento. O historiador de hoje não se dedica a cultuar as memórias. Sabe que deve ter com elas uma relação mediada pela problematização, pela interrogação, pelo questionamento. O historiador desfaz as memórias e as refaz usando o aparato conceitual aprendido em sua formação. As memórias são desfeitas para serem refeitas no discurso do historiador, discurso conceitual, competente e legitimado socialmente para violar as memórias e fazê-las falar, muitas vezes, aquilo que não quiseram dizer, pelo menos, conscientemente (Albuquerque Júnior, 2012, p. 37).

Entendemos que o papel das pedagogias com perspectiva decolonial seja exatamente denunciar a lógica perpetuada pelo ensino de história dito tradicional, analisar seus conteúdos e práticas silenciadoras. É preciso entender que o passado não é exatamente o que está sendo narrado, que outras narrativas e sujeitos existiram/existem e que foram/são silenciados e excluídos pela historiografia. É imprescindível narrar outras histórias e memórias. É necessário, como defende Walsh (2013), pensar pedagogias a partir das

[...] realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. Es en este sentido y

frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2013, p. 31).

A história serve, como postula Albuquerque Júnior (2012, p. 36), para forjar subjetividades livres e desejosas de liberdade: “[...] o desejar, o pensar e o praticar a liberdade. Liberdade não como aspiração metafísica, como utopia que realiza a si mesma, mas como prática concreta, historicamente situada e possível. Liberdade como luta constante, como conquista que se faz e se perde todo o tempo”.

A construção de uma educação, um ensino de história sob tais parâmetros, passa pela decolonização dos currículos e das práticas escolares: é preciso repensá-los. Azevedo (2020, p. 146) denuncia ambos como instrumento de "racialização das vidas negras e indígenas", que ao longo de nossa história os destituiu do "estatuto de corpos pensadores e fazedores de cultura".

Mesmo que não de forma explícita, essas proposições teórico-metodológicas que pensam um ensino de história decolonial, fazem parte do conjunto de princípios teóricos que orientaram a leitura e a análise das representações da abolição e do pós-abolição nos livros didáticos de História do Ceará examinados nesta tese.

Nesse sentido, concluímos que, embora os livros didáticos de História do Ceará incorporem parte da historiografia mais crítica. Evidenciando a cultura afro-brasileira, a resistência negra e, em menor escala, a pluralidade de sujeitos históricos, ainda prevalece uma representação pouco conflitiva e conciliadora dos processos de abolição e pós-abolição.

A colonialidade do saber, como pressupõe Ramallo (2016; 2017), manifesta-se exatamente na permanência dessas narrativas que privilegiam a celebração da harmonia social, o culto aos heróis e a ideia de ruptura definitiva com a escravidão e todas as suas consequências. Em detrimento disso, ainda é parca a problematização sobre as continuidades de fenômenos históricos e sociais como o racismo, as desigualdades sociorraciais e as disputas por cidadania no pós-1884, caso do Ceará.

Mesmo quando as atividades mais reflexivas, avançam em direção a uma problematização mais crítica dessas narrativas, o texto-base dos livros didáticos limita essas possibilidades. Revela-se o tensionamento, não pouco constante, entre renovação historiográfica, prescrição curricular por parte do Estado e práticas de ensino de história colonizadas, marcadas ainda por uma visão eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizarmos as representações do pioneirismo do processo de abolição da escravidão no Ceará, marco da memória histórica da região, demonstramos na tese como o evento está historicamente cristalizado como um feito excepcional das elites locais, do ponto de vista moral e racial. Que na maior parte das vezes o processo aparece dissociado das permanências estruturais frutos do período escravista e do racismo que marca sobretudo o período pós-abolição. Uma memória histórica que não é neutra, mas produto de disputas intelectuais, políticas e pedagógicas construída desde os primeiros anos após a culminância do processo, em 25 de março de 1884.

O diálogo com as pesquisas de Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2018a), nos permitiu traçar o entendimento do livro didático como objeto histórico, social, político e cultural, que está muito além de sua materialidade. Artefato central no cotidiano do ensino de história que não é pura e simplesmente um repositório de conteúdos, que, molda, muitas vezes, o currículo escolar de História. Ele é mediador relevante entre historiografia acadêmica, políticas públicas e a própria cultura escolar. Uma mediação que envolve escolhas de narrativas, seleção, silenciamentos e hierarquizações que induzem à construção de determinadas representações do passado, dos processos históricos e seus personagens.

Nossa investigação evidenciou especificidades, pontos fortes e fragilidades da historiografia didática cearense, marcada constantemente por tensões entre a inovação historiográfica e as permanências tradicionais que marcam a escrita da história escolar e seu ensino. Observamos que, não obstante muitos avanços proporcionados pela inserção da História Regional no PNLD, que, de certo modo, ao avaliar, prescreve como essa escrita deve ser feita, persistem problemas estruturais: a permanência de modelos narrativos da História do Brasil em seus moldes tradicionais, a celebração de heróis e eventos políticos e a dificuldade de incorporação de sujeitos historicamente subalternizados.

A análise das representações do processo de abolição da escravidão nos livros didáticos revelou a existência de uma escrita histórica escolar que supervaloriza o denominado pioneirismo cearense. Os livros ainda enfatizam fatores como o movimento abolicionista, a greve dos jangadeiros e a atuação de elites letradas, enquanto silenciam ou representam apenas de modo fragmentado as experiências dos escravizados como sujeitos históricos do processo.

Identificamos algum diálogo com a historiografia cearense mais recente, no entanto, ainda é persistente uma reprodução de uma leitura conciliatória e heroica do processo abolicionista local. As formas de resistência escravas aparecem pontualmente e sem problematizações mais profundas, na maioria das vezes desvinculadas de conflitos, negociações e violências estruturais, desse processo e do regime escravista em si.

É possível afirmar que o processo abolicionista é representado como uma consequência moral positiva e consensual das elites locais, não há, pelo menos de forma contundente, protagonismo da população negra escravizada. Essa construção contribui para a não reflexão das continuidades do racismo e das desigualdades sociorraciais que marcam o pós-abolição. Tais representações reforçam uma memória pouco estimuladora da análise crítica das heranças da escravidão que marcam a sociedade cearense.

Sobre o pós-abolição, é evidente a ocupação de um lugar marginal nessa escrita, que o representa fragmentadamente nos livros didáticos. Quando o assunto é abordado, surge com frequência dissociado de processos históricos de média e longa duração, tratado na maior parte das vezes por meio de referências culturais cujo grande foco é a estética, apenas com menções pontuais ao processo histórico que justifica sua existência ou mesmo à legislação antirracista. Não há um aprofundamento na análise dessas manifestações culturais e religiosas, principalmente, como resistência.

Nossa análise evidenciou ainda a força do mito da “Terra da Luz” como narrativa estruturante, sustentada na ideia de uma harmonia racial que não existe, mas que invisibiliza conflitos, desigualdades sociorraciais e resistências negras no período pós-abolição. O Movimento Negro, por exemplo, aparece como um não-sujeito na narrativa escolar, e as religiões afro-brasileiras, em especial, são frequentemente representadas sob uma lógica folclorizada ou de exotização.

Ao revelar tais silenciamentos, reforçamos a necessidade de uma escrita da história escolar que dialogue com movimentos como o decolonial, capaz de historicizar as permanências de uma história apresentada como natural: do racismo, do reconhecimento do protagonismo negro e da problematização crítica das heranças do passado escravista nos nossos dias.

Apesar de dedicar espaço mais específico apenas no último capítulo, nossa investigação refletiu em todo o texto as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos livros didáticos. Embora reconheçamos uma diversificação de fontes e atividades, predomina ainda uma lógica de ensino mais tradicional, marcada pelo incentivo à memorização e

uma baixa problematização histórica. Do mesmo modo, até de encontro às proposições teóricas da história regional, uma limitada articulação entre passado e presente.

As atividades propostas pela maior parte dos livros didáticos, pouco estimulam operações cognitivas mais complexas, como comparação de temporalidades, uma problematização mais crítica de alguns fenômenos ou mesmo reflexão sobre desigualdades estruturais e sua historicidade. As imagens, sobretudo fotografias, apesar de abundantes na maioria das obras, são, frequentemente, utilizadas apenas como ilustração e não como documentos históricos passíveis de análise.

Quando analisamos essas atividades, fica evidente que os livros didáticos também revelam limitações em relação às representações — identificadas nos capítulos que analisamos sobre o processo de abolição e o pós-abolição — em suas propostas pedagógicas. Há uma ausência de abordagem crítica e reflexiva em todo o *corpus* da pesquisa, reforçando a persistência de narrativas tradicionais, que não facilitam o desenvolvimento de uma prática de ensino de história comprometida com uma educação antirracista, com formação de sujeitos históricos críticos.

Essa tese aponta caminhos de aprofundamento em reflexões que não foi possível fazer durante essa pesquisa, mas que identificamos como lacunas relevantes, sobretudo a reflexão sobre como as imagens, sobretudo fotografia, são utilizadas nos livros didáticos de história. E mais que isso, como elas representam e corroboram com a construção de representações sobre a escravidão, o processo de abolição e pós-abolição da escravidão no Ceará.

De modo geral, na breve reflexão que foi possível fazer sobre as imagens, percebemos que elas são trabalhadas nos livros didáticos de História do Ceará reforçando, um distanciamento de leituras contemporâneas mais críticas da historiografia — da mesma forma como acontece com o texto-base. Não se fomenta uma leitura crítica do passado escravista, nem do pós-abolição. O conjunto de imagens reproduzidas são em grande maioria de manifestações culturais, sobretudo religiosas, sem maior aprofundamento ou problematização. As imagens selecionadas contribuem para a consolidação de uma pedagogia do consenso, estetizada, dificultando a construção de um conhecimento histórico escolar antirracistas e decolonial.

Outra via de investigação que identificamos, mas que aqui não foi possível aprofundar, é como a parte mais pedagógica dos livros didáticos, sobretudo atividades e imagens, fomenta a construção de representações sobre esses processos em torno da

temática escravidão em crianças entre 10 e 11 anos. Qual é a percepção desses estudantes sobre como é apresentada essa temática em sala de aula?

Em síntese, nossa tese demonstrou que os livros didáticos de História do Ceará, publicados entre 2008 e 2016, incorporam apenas parcialmente pesquisas historiográficas e a legislação educacional mais crítica e recente. Mais que isso, permanecem presos a narrativas tradicionais da história, supervalorizando, por exemplo, o pioneirismo cearense sem críticas mais aprofundadas, silenciando conflitos, resistências e desigualdades sociorraciais no pós-abolição.

Ao analisar essas representações do processo de abolição da escravidão e do pós-abolição, nossa tese contribui para o debate sobre o papel da escrita escolar da história, e do próprio ensino de História, para a desnaturalização de memórias, identidades e projetos de sociedade que soam como naturais.

Esperamos que nossa investigação possa contribuir para o debate entre professores da educação básica e superior, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Que estimule uma revisão crítica dos currículos escolares, sobretudo os de História, mas também dos livros didáticos e práticas pedagógicas. Em um contexto ainda marcado pela persistência do racismo estrutural, almejamos colaborar com o debate que reflete sobre como ensinamos a história da escravidão, da abolição e do pós-abolição, tarefa que julgamos sempre urgente e politicamente necessária.

FONTES

CORRÊA, Marlene. **Ceará: história para a construção da cidadania** (Ensino Fundamental I). Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2008.

DAMIÃO, Cosme. **História do Ceará: contribuindo para o desenvolvimento 4º e 5º Anos do ensino fundamental**. Fortaleza: Premium, 2011.

FARIAS, Airton; FREITAS, Gleiciane. **Ceará: nossa história**, volume único. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, Renata. **História do Ceará: história regional, 4º ou 5º ano: volume único**. São Paulo: Ática, 2011.

SOUZA, Simone; PONTE, Sebastião Rogério. **Construindo o Ceará História: ensino fundamental I. História**. 5 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2016.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. O crioulo Dudu: participação política e identidade negra nas histórias de Juiz de Fora (1900–1920). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 26, n. 43, p. 219–240, jan./jun. 2010.
- ALBURQUERQUE, Wlamyra, FRAGA, Walter. O fim da escravidão e o pós-abolição. In: ALBURQUERQUE, Wlamyra, FRAGA, Walter. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 171-199.
- ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. (Org.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.
- ARANTES, Erika Bastos; COSTA; Rafael Maul. Ensino de história, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. **Fronteiras e Debates**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 177-202, jan./jun. 2017.
- AZEVEDO, Veruska A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. In: ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (Org.). **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- ASSUNÇÃO, Mariana Almeida. **Escravidão e liberdade em Fortaleza, Ceará (Século XIX)**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BEZERRA, Antonio. **O Ceará e os Cearenses**: ligeiras apreciações. Fortaleza: Typ. Miverva, 1906.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018a.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-146, 2018b. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035.
- BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Dispõe sobre a repressão ao tráfico de africanos no Brasil (Lei Eusébio de Queirós). Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1850.
- BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei (Lei do Ventre Livre). Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1871.

BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil (Lei dos Sexagenários). Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1885.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil (Lei Áurea). Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1888.

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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 jan. 2024.

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”. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2008: História / Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CÂMARA, José Aurélio Saraiva. Uma página esquecida da abolição no Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, v. XC, p. 214–216, 1976.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.

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

DANTAS, Carolina Vianna. De Zumbi a José do Patrocínio: a construção de uma história nacional e republicana nas primeiras décadas do século XX. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 8, p. 126–150, abr. 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215-250, dez. 2009.

DUBY, Georges. Problemas e métodos em História Cultural. In: **Idade Média, Idade dos Homens**: do amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. P. 146-152.

ARICELLI, Marilu de Freitas. **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar**: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 7. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FREITAS, Itamar (org.). **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2011.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone *et. al.* (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2015. p. 103-132.

FUNES, Eurípedes A; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (Org.). **Histórias de negros no Ceará** [livro eletrônico] / Organizadores - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.

GIRÃO, Raimundo. **A abolição no Ceará**. 3. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

JORNAL DO SENADO. Rio de Janeiro, 14 maio 1888.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2005.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 57, p. 1-30, 2003.

MARTINS, Paulo Henrique de Souza. **Escravidão, abolição e pós-abolição no Ceará**: sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes no sertão cearense. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 299–318.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 109-113.

MESQUITA, Francisco Paulo de Oliveira. Novo jornalismo e abolicionismo: o jornal libertador e a imprensa política na província do ceará (1881-1884). **Revista Ars Historica**, nº 21, p. 237-265, jan./jun. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: saberes docentes e formação de professores**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREL, Edmar. **Vendaval da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

OLIVEIRA, Almir Leal de. As matrizes historiográficas do ensino de História do Ceará Colonial na Primeira República. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (Org). **Em tempo: história, memória, educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 263-277.

OLIVEIRA, Almir Leal de. **O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará: memória, representações e pensamento social (1887-1914)**. Tese (Doutorado em História) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, André Victor da Silva. **“Gloria in excelsis! O Ceará é livre!”: o espetáculo da abolição na imprensa cearense**. 2022. 142f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 13–32, jan./abr. 2006.

PAIM, Elison Antonio; VIEIRA, Guilherme Braunsperger de Lima. Uma análise de duas coleções de livros didáticos do ensino de História — ausências e silenciamentos. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 179-199, 2019.

PASTORE, Victor. A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Textos e Imagens na Construção da História na Escolar. Epígrafe, São Paulo, Edição Dois, p. 109-135, 2015.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RAMALLO, Francisco. Curriculum, identidad(es) y didáctica de las otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. **XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia**. Mar del Plata, set. 2016.

RAMALLO, Francisco. Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, Mendoza, v. 19, p. 1-10, 2017.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet Pereira (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170–198, jan./jun. 2004.

RESENDE, Gustavo Bhering B. M.; SOUZA, Altamir Fernandes de. Redenção ou liberdade: o herói Dragão do Mar e o seu papel na abolição do Ceará (1881-1884). **Revista Pergaminho**, Patos de Minas, v. 13, p. 76-106, 2022.

ROCHA, H. A.; CAIMI, F. E. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014.

ROZA, Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, p. 5–22, 1988.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais: diálogos com os estudos decoloniais. **Revista Grifos**, n. 41, p. 57-80, 2016.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; ALEGRO, Regina Célia. Ideias Fora do Lugar na Aula

de História: Historiografia e Conceitos dos Alunos Sobre Escravidão No Brasil. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 42, p. 285–313, 2010.

SILVA, Pedro Alberto de Oliveira. **História da Escravidão no Ceará**: das origens à extinção. 2. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2011.

SOUZA, Simone et. al. (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2015.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Ed.) Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

XAVIER, Patrícia Pereira. História, Memória e Historiografia: o Dragão do Mar na escrita de Edmar Morel (1949). Simpósio Nacional de História–ANPUH, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_233013c0f7f0c3f61e2e4e9d94734364.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

ZAVALA, Ana. Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis. **Secuencia**, n. 90, p. 165-189, septiembre-diciembre 2014.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.