

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Textos e Imagens na Construção da História na Escola

Victor Doutel Pastore *

Resumo: O presente artigo explora os discursos e perspectivas sobre a Abolição da Escravidão transmitidos pelos livros didáticos de História do Brasil do início do século XX até a década de 1980. Para tanto, considerou-se as atuais linhas teóricas de pesquisa, baseadas em autores como Alain Choppin e Circe Bittencourt, que pensam os manuais escolares como documentos históricos, objetos da cultura material responsáveis por produzir e disseminar valores de determinada época, com intenções específicas e parciais. Além disso, são objetos cuja função ultrapassa o caráter ideológico, pois representam currículos, pedagogias e métodos escolares e editoriais que também são históricos. A pesquisa busca aliar tanto o campo das representações quanto o campo metodológico-pedagógico para a análise de alguns autores clássicos de diferentes momentos da produção didática brasileira, como Antônio José Borges Hermida e Joel Rufino dos Santos. Partindo da problemática de como é representado o tema da Abolição e qual o lugar concedido aos negros escravos nessas fontes - considerando a articulação entre textos e imagens - pode-se refletir a construção e consolidação de perspectivas sobre a História e o papel da escola nesse processo.

Palavras-chave: Livros Didáticos; Abolição; Escravidão; Ilustrações; Representações.

Introdução

Desde a década de 1980, no Brasil, a temática dos livros didáticos tem chamado atenção de pesquisadores, seja no estudo das disciplinas escolares, seja no campo da educação. No início, no que diz respeito à área de História, eram valorizadas as pesquisas quase unicamente voltadas para a análise ideológica do conteúdo de tais obras. Nesse sentido, eram vistas como meros instrumentos da classe dominante para

* Graduando em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

alienar o público escolar e construir a identidade nacional. Além disso, os livros didáticos eram comparados com o saber produzido nas universidades, sendo pensados apenas como meio de transposição do conhecimento historiográfico para a escola.

Tais perspectivas não podem dar conta do todo complexo que é o livro didático e o transformariam, nas palavras de Circe Bittencourt, no “vilão da história escolar”, seus autores sempre considerados como os principais responsáveis por um ensino ideologicamente comprometido e preocupados exclusivamente com recompensas financeiras oriundas da indústria cultural” (BITTENCOURT, 2011, p.499). As tendências atuais de pesquisa sobre a temática, desenvolvidas desde meados da década de 1990, concebem o livro didático no contexto em que a escola seria um ambiente de produção de saberes específicos e não mera reprodução de saberes acadêmicos.

A partir de então outras funções dos livros didáticos passaram a ser consideradas. O historiador francês Alain Choppin distingue mais três funções essenciais dessas obras: são suportes de currículos educativos, técnicas e habilidades específicas a serem transmitidas às novas gerações (“função referencial”); portadores de atividades e métodos de aprendizagem sistematizados (“função instrumental”); portadores de documentos textuais e iconográficos que buscam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (“função documental”)¹. Além disso, o livro didático não é o único elemento constitutivo de uma aula; coexiste com diversas outras mídias e seu uso varia muito segundo o professor e a escola em questão (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Nessa linha teórica, os livros didáticos são documentos históricos, objetos da cultura material, produtos de sociedades específicas e, comotais, representam pedagogias, métodos e conteúdos próprios de seu tempo. São também mercadorias vinculadas à lógica da indústria cultural, inseridas num contexto editorial que muda ao longo dos anos; aspecto que geralmente torna-as obras não dependentes somente de um autor, mas de uma ampla equipe editorial. Estão vinculados aos interesses do mercado e restritos às técnicas gráficas e editoriais de cada época. Desde sua escrita

¹ Essa última função é ainda muito recente na literatura escolar brasileira e, conforme aponta Choppin, não é universal, dependendo do tipo de escola e da vertente de ensino para a qual a obra é voltada.

**A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:
Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

por um autor até chegar ao aluno, esses livros passam por um conjunto cada vez mais amplo de procedimentos e trabalhadores especializados (ilustradores, diagramadores, avaliação e adequação aos currículos, por exemplo) (CHOPPIN, 2004, p.553-554), fator a ser ponderado por qualquer pesquisador que utilize-os como fonte primária.

Enquanto objetos de estudo da História Cultural, os manuais escolares constituem um dos meios fundamentais de circulação de representações. Pensadas sob o prisma da corrente historiográfica de autores como Roger Chartier e Robert Darnton, as representações são formas de interpretar o mundo construídas historicamente segundo interesses de um determinado grupo da sociedade. Não são discursos neutros, uma vez que moldam ou perpetuam práticas no mundo concreto e, dessa forma, o inevitável que estejam em tensão permanente com outras representações. Esse embate seria, nas palavras de Chartier, um mecanismo “pelo qual um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p.17). Portanto, a análise de qualquer temática no livro didático deve buscar compreender quais valores, tradições e interesses são representados e quais as motivações para isso. Como bem colocou Choppin, a sociedade apresentada no livro didático assemelha-se mais a uma sociedade ideal para o autor do que ela realmente foi (CHOPPIN, 2004, p.557).

A influência que as representações contidas nos materiais didáticos exercem na mentalidade coletiva brasileira é significativa. Levando-se em conta que se trata de um país cuja população leitora é notoriamente baixa, o contato com a leitura no decorrer da vida de muitos se dá quase exclusivamente por meio dos manuais escolares. Ademais, a autora Lana Siman demonstra em *Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes* que os discursos apreendidos durante a trajetória escolar na juventude são, em grande parte, os que permanecem por longo tempo no imaginário das pessoas (SIMAN, 2001, p.164). É inegável que a escola pode acabar por tornar-se uma forma eficiente de transformar a história dominante em consciência coletiva, mesmo porque se trata de um saber autorizado.

Com tais reflexões metodológicas em mente, o foco do presente artigo será a análise dos discursos produzidos em diferentes momentos pelos manuais escolares de História do Brasil a respeito da temática da Abolição da Escravidão. A partir do estudo Epígrafe, São Paulo, Edição Dois, pp. 109-135, 2015

de diversas obras do acervo didático do LEMAD (Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da USP), foram identificadas certas tendências periódicas na produção nacional e selecionadas algumas obras-chave de cada um desses períodos para serem detalhadas e aprofundadas nesse trabalho². Foram escolhidos autores do início do século XX até a década de 1980, cujos livros tiveram ampla aceitação e distribuição no cenário escolar brasileiro, passando por inúmeras impressões e edições.

Vale notar que os discursos presentes nos livros didáticos não são construídos apenas pelo texto; outros elementos devem ser levados em conta. Um dos mais relevantes dentre eles é a ilustração, gradualmente incorporada nos manuais ao longo da história escolar. Por isso, a relação texto-imagem também será considerada nesse artigo para análise da temática histórica em questão. Faz-se necessária uma pequena reflexão acerca dos usos desse recurso no ensino.

Uso de imagens no Ensino de História

A importância da imagem no contexto escolar foi notada ainda no século XIX, estimada como um elemento atrativo ao leitor - principalmente por se tratar de crianças e adolescentes - que poderia dinamizar o ensino por ser, em tese, menos cansativo do que a leitura. Nas palavras de Viriato Correia, escritor que se aventurou na criação de um livro didático, “às crianças só interessa o que é vistoso. Os livros que mais lhes sabem são os livros de figuras; as figuras - as coloridas; os brinquedos - os que deslumbram os olhos; os objetos - os que lhes enchem a vista” (CORREIA, 1967, p.10). Em muitos casos a ilustração também é associada problematicamente à ideia de concessão de veracidade às cenas históricas. Não importa se são retratos, obras de arte ou fotografia, até hoje no senso comum a imagem é tida como prova dos acontecimentos passados, não como representações específicas destes, produzidas pela percepção subjetiva de um autor sobre o real.

²Para a lista completa das obras analisadas de cada período, consultar a bibliografia de livros didáticos ao final do artigo.

**A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:
Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

Tal ideia sempre teve aceitação no ambiente escolar. No século XIX, o historiador positivista Ernest Lavissee já afirmava que “as crianças têm necessidade de ver cenas históricas para compreender a História. [...] desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens” (LAVISSEE, apud BITTENCOURT, 2008, p.202). Partindo do mesmo princípio - do “aprender com os olhos” -, no decorrer de todo o século XX elas seriam incorporadas progressivamente aos livros didáticos, impulsionadas pela melhoria e difusão das técnicas gráficas e pela diminuição dos custos de edição e impressão de livros em geral, fenômeno que no Brasil ocorreu a partir da década de 1930 (BITTENCOURT, 2008, p.202).

Para o presente estudo, leva-se em conta que a concepção, pedagogia e metodologia acerca do uso de imagens nos livros escolares modifica-se ao longo do período estudado. Isso porque as próprias concepções de ensino mudam historicamente. Assim, a já referida “função instrumental” do livro didático também é considerada (CHOPPIN, 2004, p.553).

Outro ponto a ser paralelamente analisado é a ideologia implícita nas ilustrações sobre a Abolição, na maioria das vezes em consonância com o discurso textual do livro. Questiona-se qual versão de História construíram e procura-se entender quais as intenções e implicações das representações passadas nas escolas em cada época, o porquê de serem passadas dessa maneira, quais as permanências e modificações do discurso e por que motivos ocorrem. Tal problemática foi pensada a partir da constatação da diferença entre a abordagem historiográfica contemporânea da Abolição e a sua representação nos livros didáticos durante todo o período estudado. Conforme já foi dito, não se deve esperar a simples reprodução do saber acadêmico nos livros didáticos, nem mesmo nos mais atuais, visto que seus objetivos são outros que não a formação de pequenos historiadores - além de terem a obrigação de se enquadrar em normas e parâmetros curriculares limitados, busca-se resultados em relação ao desenvolvimento do raciocínio do jovem que não estão vinculados necessariamente à assimilação de conteúdos. Apesar disso, são as novas abordagens historiográficas e as problemáticas do seu tempo que instigam o historiador a pensar antigos objetos a partir de novos ângulos.

A Abolição nos Livros Didáticos

A historiografia mais recente prioriza a ideia dos negros como agentes históricos e protagonistas no processo de abolição da escravidão. Partindo do estudo dos movimentos sociais ocorridos tanto nas fazendas quanto nas áreas urbanas e de atos de rebeldia escrava que se tornaram caso de polícia em fins do Segundo Reinado, estudos como *O Plano e o Pânico*, de Maria Helena Machado, rebatem a tradicional ideia da abolição produzida “pelos elites e para as elites, sem nenhuma participação dos interessados, isto é, escravos, forros, homens livres pobres” (MACHADO, 1994, p.227). Consta-se que a abolição foi resultado de movimentos social e ideologicamente plurais, sendo o projeto dos abolicionistas das cortes urbanas apenas um dentre muitos outros. Segundo Emília Viotti da Costa,

o discurso abolicionista unificou os grupos mais diversos e deu expressão aos interesses mais variados. A convivência de amplos setores da sociedade permitiu às camadas populares e aos escravos se mobilizarem na luta contra a escravidão. Foi essa mobilização que levou à aprovação da Lei Áurea. (COSTA, 2010, p.129)

Nessa perspectiva, a lei teria apenas corroborado o que na prática já ocorria, a derrocada da instituição escravista.

Já nos livros didáticos, de modo geral, o assunto é abordado através das leis aprovadas gradualmente nos debates parlamentares. A necessidade de extinguir a escravidão é explicada unicamente a partir de questões como a provável ineficácia desse modo de trabalho perante o trabalho livre, a pressão inglesa por mercados consumidores para seus produtos industrializados e até mesmo um suposto “sentimento nacional” contra os atrasados vestígios da colônia. Os tópicos seguintes tratam de analisar os discursos dos manuais escolares - entre textos e imagens - divididos em três grandes períodos, com objetivo de problematizar as mudanças e permanências dessa perspectiva histórica.

a) Primórdios do século XX à década de 1950 - a predominância da História Política

A partir do levantamento feito no acervo do LEMAD, constata-se a escassez de ilustrações na produção didática nacional pré-1930. Isso deve-se principalmente aos obstáculos para a sua edição. Toda a dispendiosa impressão dos manuais era feita por Epígrafe, São Paulo, Edição Dois, pp. 109-135, 2015

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:**Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

editoras francesas e as imagens utilizadas vinham dos acervos europeus que serviam bem à demanda dos livros de História Geral, mas, evidentemente, não possuíam muitas obras referentes à História do Brasil. Portanto, houve necessidade de se criar um acervo iconográfico brasileiro que contribuísse para a construção da identidade nacional e de sentimentos patrióticos (BITTENCOURT, 2004, p.69-70).

Entre sete livros analisados datados de 1900 a 1928, apenas dois contam com ilustrações, sendo estas sempre retratos de “personagens ilustres”. Tal fato contempla a perspectiva da História Política, predominante nas escolas até pelo menos a década de 1950, mas com persistências até a atualidade. Contada a partir dos feitos dos “grandes homens”, governantes e generais, os manuais escolares biografaram esses personagens, solidificando representações a seu respeito no imaginário da população escolar da época³. Assim, a adjetivação positiva, épica e heróica de personagens como Joaquim Nabuco, Princesa Isabel e Barão do Rio Branco no texto é coroada com ilustrações.

Para o período de 1930 até a década de 50 foi feito um levantamento de dez obras, no qual pode-se perceber uma crescente no uso de ilustrações, explicado pelo início da impressão em território nacional e, segundo Circe Bittencourt, por “melhorias técnicas das gráficas, ao lado do desenvolvimento de estudos pedagógicos” (BITTENCOURT, 2008, p.201). Apesar dessas melhorias, as imagens ainda aparecem em preto e branco e verifica-se a ausência delas em três dos dez livros pesquisados, um número considerável.

Os livros restantes trazem maior diversidade de imagens em relação aos do período anterior, porém todos continuam a representar personagens políticos por meio de retratos. Em média, cada livro contém três deles no capítulo sobre a abolição - portanto, mais da metade das imagens de cada um - sendo a Princesa Isabel a mais recorrente, cuja ilustração aparece em seis. Via de regra, dois parlamentares, abolicionistas ou não, completam a seção de retratos - sendo João Alfredo de Oliveira e

³ Vale notar que tal população não era ainda tão numerosa quanto atualmente, uma vez que a chamada “democratização do ensino público” ocorre principalmente a partir dos anos 1960. Sobre esse tema consultar, por exemplo, FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de., 2014, p.49-119.

o Barão do Rio Branco os mais repetidos. Esse último é representado na imagem abaixo, bom exemplo da maioria das ilustrações desse período. A pose imponente e o traje aristocrático dão ao personagem um ar de importância e superioridade. Além disso, acompanham-no diversas medalhas que enfatizam características como honra e vitória. O retrato está inteiramente afinado com o discurso do texto, no qual se exalta as realizações administrativas do personagem.



Figura 1: Retrato do Barão do Rio Branco, no livro de Ary da Matta

As demais imagens são gravuras do século XIX, sendo as mais utilizadas as de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. Vitor Meireles também aparece com a obra *Juramento de Princesa Isabel*, de 1875. É significativo o início do uso de caricaturas nos livros didáticos – dois trazem os famosos desenhos de Angelo Agostini para a *Revista Ilustrada*. As obras dos autores citados permaneceram como as principais escolhas de ilustração para livros didáticos até a década de 80 e continuam presentes nos manuais contemporâneos, ainda que com menor frequência.

Diferentemente dos retratos mencionados, as gravuras passam a retratar outro personagem histórico, sem nome próprio: o escravo. Entretanto, o processo de abolição em si, com todas as rebeliões e movimentos sociais plurais com participação escrava, não é ilustrado - as imagens dessa seção dos livros didáticos somente mostram os escravos no cotidiano das fazendas, trabalhando ou conversando entre si, em atitudes passivas e pacíficas. Até mesmo o mercado de escravos é retratado como um ambiente tranquilo em pintura de Debret. Ao omitir as relações de conflito entre escravos e a camada senhorial, as ilustrações reforçam a ideia dos escravos como objetos, a serem posteriormente disputados no campo da política. As imagens abaixo tratam de dois exemplos claros dessas obras nos livros didáticos:

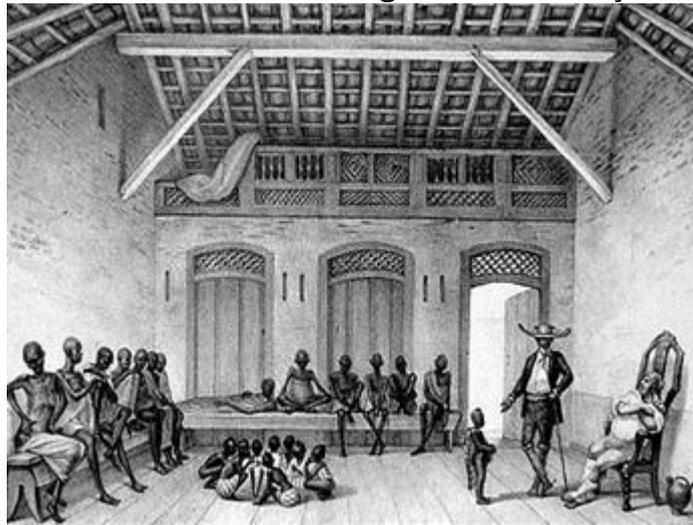
A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:
Textos e Imagens na Construção da História na Escola

Figura 2: *Mercado da Rua do Valongo* (1834-1839), de Debret, no livro de Fazoli Filho



Figura 3: *Negro e negra da Bahia*, de Rugendas, em Ary da Matta

Na primeira imagem os escravos são representados em atitude objetificada no mercado do Valongo no Rio de Janeiro, sentados de maneira comportada, como uma vitrine humana, enquanto aguardam um proprietário de escravos escolher qual deles comprará como mercadoria. Este personagem é o único de pé, portanto o maior, e centraliza a atenção de quem olha a imagem - é a figura para a qual a maioria dos outros está olhando e tem a ação principal na cena que se passa ali. Além disso, a relação de poder também se expressa no fato de ser o único “bem vestido” à moda europeia e calçado. A representação dos escravos - todos muito magros - sugere uma situação precária e de maus tratos que, no entanto, não é trabalhada nos textos.

Já na segunda ilustração, tem-se um exemplo do cotidiano dos escravos, pintado por Rugendas em diversas obras. Ao contrário da imagem anterior, a representação dos negros aqui não é cruel, mas pacífica, enfatizando os costumes. O objetivo é chamar atenção para o “pitoresco” (verbetes escolhido pelo artista para a compilação de sua obra, *Viagem pitoresca através do Brasil*, de 1835), o diferente em relação a sua própria cultura europeia - sintetizados, nesse caso, no turbante e nas roupas da negra. Essa era uma perspectiva comum nas obras de Rugendas que se deteve frequentemente em caracterizar os habitantes do Brasil, segmentando-os em “tipos”.

Nos livros desse período a perspectiva adotada pelos autores continua sendo a da abolição como um processo gradual conduzido pelas elites urbanas e precursor do período republicano. A própria divisão do capítulo vai nesse sentido. Como exemplo, escolhemos o livro de Ary da Matta, bacharel no Colégio Pedro II, destinado à quarta série ginasial, datado de 1946. O capítulo se inicia com uma breve descrição do problema da escravidão, especificando os costumes de alguns grupos étnicos africanos que desembarcavam no Brasil - momento no qual é inserida a gravura analisada acima. Em seguida, divide em diversas seções explicativas as políticas adotadas para extinguir o sistema escravista: primeiro a extinção do tráfico de 1827 (que na prática não se cumpre), depois a lei Bill Aberdeen e a Euzébio de Queiroz, ambas com o mesmo intuito da primeira, em seguida a Lei do Ventre Livre e a dos Sexagenários para enfim chegar na Lei Áurea. Em todas as partes segue-se a lógica de descrever quem e quando assinou, em que condições, se foi cumprida e quais suas consequências práticas. Tudo isso é retomado em um questionário que cobra a memorização.

Tal abordagem pode ser justificada pela ideia de exaltar a República e construir uma memória e identidade que vinculasse o novo período da História do Brasil à ideia de modernidade, em contraposição ao atraso simbolizado pelo período monárquico e colonial. Contada como episódio derradeiro da Monarquia e precursora da República, o discurso sobre a abolição concede valores positivos à elite ilustrada abolicionista e os antecipa como portadores dos ideais republicanos. Assim, cria-se a imagem do parlamentar como herói da nação, evidenciada pela caricatura de Angelo Agostini, na qual é retratado Joaquim Nabuco ao lado de uma mulher armada com uma espada, símbolo que remete à liberdade, conquistando a vitória no parlamento. A associação

Epígrafe, São Paulo, Edição Dois, pp. 109-135, 2015

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:**Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

entre guerra e política nessa imagem reforça o caráter heroico dos abolicionistas, assim como a legenda: “a briosa Província de Pernambuco dá uma tremenda lição nos negreiros da Câmara representados pelo seu chefe” (MATTA, 1946, p.134).



Figura 4: Desenho de Angelo Agostini, na *Revista Illustrada*

Entretanto, em Ary da Matta, a necessidade de pensar o negro como agente histórico e a busca por um olhar da Abolição a partir dos movimentos dos próprios escravos já se faz presente. A falta de estudos na área de História sobre a temática é denunciada pelo autor quando afirma que “resta, por outro lado, o estudo sistematizado de sua (do negro) vida como grupo dentro dos eventos da história pátria, o relato de movimentos insuficientemente estudados, até agora, pelos nossos especialistas” (MATTA, 1946 p.119). Através dessa indagação percebe-se a falta de subsídio acadêmico para contar a história por outro lado que não o dos vencedores. Essa lacuna de pesquisas começou a ser preenchida somente a partir da década de 80, ainda havendo uma “defasagem natural” entre o momento em que são feitas e o momento em que os livros didáticos passam a acompanhá-las. No momento em que esse autor escreve, a bibliografia sobre o negro no Brasil ainda era fortemente marcada pelo mito de um caráter benevolente ou não violento da escravidão, apoiado principalmente na obra *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre.

Outro aspecto que chama a atenção na obra de Ary da Matta é que a relação texto-imagem não segue uma coerência rígida. Os personagens ilustrados não são

necessariamente de quem se está falando em cada seção e as pinturas nem sempre contém descrições detalhadas. Quando as tem, trata-se de uma legenda sobre a autoria da imagem ou que delimite genericamente o tema. Na época, não havia especificação sobre como citar a fonte visual, nem sequer era obrigação citá-la. O autor utiliza a imagem meramente “para ilustrar”, portanto, seguindo os preceitos do “aprender com os olhos” ao “mostrar as cenas históricas”. Não há nenhum trabalho de reflexão ou interpretação da ilustração, nem exercícios que a considerem como um documento passível de análise ou problematização - essa é uma preocupação de alguns livros escolares mais recentes. Vale destacar que o livro não contém nenhuma especificação sobre quem o ilustrou, o que leva a crer que provavelmente foi o próprio autor o responsável por fazê-lo.

b) As décadas de 1950 e 1960⁴

O segundo período delimitado engloba as décadas de 50 e 60, em cuja produção didática verifica-se mudanças e continuidades tanto em relação à abordagem do tema quanto em relação às imagens e técnicas gráficas. O autor escolhido para exemplificá-lo foi Antonio José Borges Hermida, um dos mais utilizados nas escolas brasileiras entre 1950 e 1970, com reedições tiradas até meados dos anos 90 que pouco mudaram a linha explicativa estabelecida desde sua primeira versão (BRAUNA, 2013, p.28-33). Hermida - que assim como Ary da Matta também lecionou no Colégio Pedro II - dedicou grande parte de seu tempo à produção de materiais didáticos.

Ainda com caráter nacionalista, a linha explicativa que segue esse autor é similar a de Ary da Matta. Porém, enfatiza a inevitável falência da instituição escravista e relativiza a crueldade da escravidão ao afirmar que o tratamento dispensado aos negros no Brasil “era em geral mais humano que nos outros países” ou que a prática religiosa católica

⁴ Muitos autores consideram o período de 1930 até 1970 ou mesmo 80 como homogêneo, pois não há, de fato, uma grande inovação nos discursos enunciados pelos manuais didáticos, considerados na maioria das vezes em função do caráter nacionalista que promovem. Entretanto, optei por dividi-lo em função de mudanças encontradas principalmente na diagramação e configuração dos livros, principalmente em relação às ilustrações, cuja frequência e tamanho aumentam, passam a ser coloridas e a representar mais as obras de artes visuais. Além disso, verifica-se uma maior presença da História Social e Econômica em algumas obras. Adotei-as, portanto, como uma transição entre os outros dois períodos recortados.

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:**Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

dos proprietários evitou que os escravos “sofressem castigos cruéis e permitiu seu descanso aos domingos e nos muitos dias santos” (HERMIDA 1964, p.266). Fica evidente a permanência das teses já citadas sobre o suposto caráter harmônico da relação senhor-escravo no Brasil, baseado no paternalismo dos senhores de engenho e na submissão natural dos escravos. Na historiografia, essas ideias começavam a ser questionadas com as obras de Jacob Gorender, Florestan Fernandes, entre outros, nas décadas de 60 e 70⁵. Entretanto, não são incorporadas de imediato nos livros didáticos.

Hermida também justifica o regime escravista pelo fato de o Brasil ser um país dependente de agricultura - o que sugere o enganoso par “agricultura-escravidão” em oposição a “industrialização-trabalho livre”. Além disso, menciona que após a Guerra do Paraguai os senhores começaram a libertar seus escravos porque “acharam que era justo” (HERMIDA, 1964, p.266) e que a população clamava pela substituição do escravo pelo trabalhador livre imigrante. Ao introduzir esse novo personagem na história, Hermida transmite a ideia de que a substituição da mão de obra foi tranquila e bem sucedida antes mesmo da abolição efetiva do tráfico. O restante do discurso permanece semelhante aos livros do período anterior, explicando todo o processo histórico da abolição a partir das leis e do sucesso dos abolicionistas nas cidades. Portanto, tem-se uma mistura da abordagem encontrada no período anterior com a introdução, ainda que breve, de questões mais estruturais, relacionadas à economia e ao contexto mundial. Ainda assim, permanece a imagem da escravidão não violenta, estando ausente qualquer abordagem sobre as revoltas e ações dos escravos - que mesmo na historiografia ainda não tinham destaque.

Os novos argumentos encontrados em Borges Hermida continuam a ocultar os conflitos sociais ou considerá-los “desvios”, conforme a tendência de explicar a História do Brasil como um movimento harmonioso, disseminada desde os tempos do IHGB no Segundo Reinado (FONSECA, 2001, p.93). Esse modelo criou discursos como o da unidade nacional e territorial concluídas desde 1822, ou até desde 1808, o qual ignora

⁵Novas perspectivas sobre a escravidão e o negro no Brasil são impulsionadas por obras como *O Escravismo Colonial* (1978) e *Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1964), dos respectivos autores já mencionados ou *Da Senzala à Colônia* (1966), de Emília Viotti da Costa.

os inúmeros choques da ordem contra as províncias para evitar a fragmentação do território e valoriza as disputas externas, como a expulsão dos holandeses no século XVII ou a Guerra do Paraguai no XIX como evidência da união nacional; o da democracia racial, no qual haveria uma sociedade miscigenada e hierarquizada onde cada “raça” teria um lugar delimitado na construção da nação - para o negro o trabalho, para o índio a natureza pura e romantizada, para o branco europeu a civilização. Inúmeras passagens ao longo de sua obra enfatizam tais discursos: “para a formação do *nativismo*, que é o sentimento de amor à terra natal, houve muitas causas, sendo a principal a luta contra os invasores, sobretudo os holandeses que haviam ocupado o Nordeste” (HERMIDA, 1964, p.165) ou “em Pernambuco, contra os holandeses combateram representantes dos três elementos formadores do povo brasileiro: o índio, o negro e o português” (idem, p.165). Nota-se que a categoria “brasileiro” é superior às divisões étnicas ou de classe no interior da sociedade e aparece como algo interiorizado no povo em acontecimentos muito anteriores à Independência.

A confluência do “tripé racial” com seus “três elementos formadores” é percebida desde o índice do livro de Hermida, onde tem-se a seção “Formação do Povo Brasileiro” subdividida em “o elemento branco”, “o indígena brasileiro” e “o negro e a escravidão” (HERMIDA, 1964, p.11). O legado de cada um dos componentes é descrito em seu respectivo item, mas claramente hierarquizado, sendo as contribuições dos dois últimos definidas em termos culturais (ervas, raízes, farinha de mandioca, língua tupi) enquanto o primeiro “propagou a civilização europeia pelas terras do Novo Mundo”, levando a religião e a atividade comercial (HERMIDA, 1964, p.25). Além das contribuições culturais, o negro teria sido essencial por seu trabalho, dado como uma vocação quase que natural desse grupo. De acordo com Hermida, “os negros já viviam na África em condição de escravos e eram muito mais resistentes que os índios”, “(o negro) praticou todos os ofícios e serviu até como criado doméstico”, “mas foi no engenho que os escravos prestaram os maiores serviços” (HERMIDA, 1964, p.66-70). Algumas ilustrações de negros trabalhando, articulam-se a essas explicações, reforçando-as.

Já na temática da abolição, os escravos continuam ocupando pequena parte das explicações sobre o tema e poucos manuais mencionam as lutas dessa camada nas décadas anteriores à aprovação da Lei Áurea. Após a análise de dez livros do período, Epígrafe, São Paulo, Edição Dois, pp. 109-135, 2015

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:**Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

conclui-se que o repertório visual é pouco renovado e, em consonância com o texto, segue por não mostrar a participação escrava na História. A inovação fica por conta do uso de desenhos feitos por ilustradores - aos quais muitas vezes não é dado crédito - presentes em quatro dos dez livros analisados. Porém, Debret, Rugendas e Agostini são ainda as obras predominantes nas páginas escolares e a esses o crédito sempre é concedido.

Os retratos de personagens ilustres ainda estão presentes, mas em menor quantidade e com maior foco para os abolicionistas e Princesa Isabel. Dos livros analisados, sete apresentam essas imagens sendo que: três se restringem a ilustrações desse tipo, mantendo os moldes dos manuais mais antigos; outros três, sendo um deles o de Hermida, contam com somente um retrato, dando preferência a outros tipos de ilustração; o remanescente traz mais retratos do que pinturas e desenhos.

Longe de mudar a metodologia pedagógica da ilustração, os livros de 1950 a 1970 apenas aumentam o número de imagens e o tamanho delas, por vezes tornando-as mais informais, como no caso dos desenhos de ilustradores. Uma novidade importante é a introdução do colorido, aspecto que torna o livro mais chamativo. O livro de Borges Hermida, por exemplo, conta com imagens de páginas inteiras (só o capítulo sobre a Abolição tem duas) e textos curtíssimos. Nenhuma delas é trabalhada, continuam restritas à função ilustrativa, com poucas legendas que apenas identificam o tema tratado. No livro em questão, no capítulo sobre a Abolição, compõem o repertório gráfico três obras de Rugendas, um retrato do Visconde do Rio Branco e um desenho de ilustrador. Logo, nota-se que suas escolhas são muito semelhantes às de Ary da Matta. Em edição anterior do livro, os originais dessas gravuras não foram utilizados, substituídos por adaptações em desenho, método recorrente nas editoras para escapar de problemas com autoria e imagens de outros acervos. As duas obras a seguir, de autoria de Rugendas, estão presentes em Borges Hermida. Novamente escolheu-se representar cenas como o cotidiano ou o mercado de escravos, onde os negros assistem os brancos fazendo negócio:



Figura 5: Negras do Rio de Janeiro, de Rugendas



Figura 6: Desembarque (1835), de Rugendas

c) 1970 e 1980 - a História Social entra cena

No final da década de 60 começam a surgir grandes inovações nos livros didáticos, principalmente no que diz respeito às imagens, seu uso e sua diagramação. Segundo João Batista Gonçalves Bueno, a partir das décadas de 1960 e 1970 “foram implantadas máquinas modernas que possibilitavam a utilização da impressão de imagens com qualidade até então não vista em livros didáticos” (BUENO, 2011, p.80). O aumento do mercado de livros didáticos e o início de uma política estatal de distribuição desses materiais ao ensino público favoreceram um movimento de inovação nos padrões de

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:**Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

produção gráfica e textual. Já na década de 70, o novo padrão gráfico priorizou a utilização de grande número de imagens, geralmente coloridas, intercaladas aos textos escritos (BUENO, 2011, p.81-84). Além disso, a responsabilidade pela parte gráfica do livro passa gradativamente do autor para uma equipe de profissionais referenciada no início da obra. Por não existir necessariamente um vínculo entre essas partes, por vezes o projeto gráfico destoa da perspectiva do autor no texto escrito.

A intenção metodológica por trás do uso de ilustrações passa a ser a de articulá-las aos textos, de modo que auxiliem os alunos na apreensão do conteúdo e não sejam meramente ilustrativas. O autor Joel Rufino dos Santos, em obra de 1979, afirma tal intenção no prefácio de seu livro didático, colocando-se claramente em embate contra os manuais feitos até então:

Este é um livro de História fartamente ilustrado. Não são ilustrações para “decorar”, ou suavizar o texto, como se usava antigamente. As 327 ilustrações que você vai encontrar são como as imagens da televisão: constituem, elas próprias, a informação. (SANTOS, 1979, p.10)

Porém, essa nova perspectiva pedagógica demora a ser assimilada na prática. Muitos dos autores desse período não conseguem empreender um trabalho nessa linha, sendo as imagens presentes no livro do próprio Rufino dos Santos não tão informativas quanto o próprio declarou. Em alguns momentos, há quadros com ilustrações seguidas de uma explicação, nos quais de fato algo novo é acrescentado em relação às informações da narrativa principal e articulando-se texto com imagem. Contudo, há muitas imagens desconexas ou desarticuladas com o texto, o que as torna “como as de antigamente”, meramente ilustrativas, sem acrescentarem informações, como proposto pelo autor. Na explicação sobre a Lei do Ventre Livre, por exemplo, tem-se uma imagem do rosto de um negro trabalhador rural, que não contribui para o todo do livro - a imagem isolada nesse caso não informa nada. Ademais, é válido ressaltar que a ideia da imagem enquanto verdade (“informação”) reafirma o tradicional tratamento a esse tipo de documento, como prova do acontecimento histórico. Para os autores pós-1970, a imagem ainda é recurso de atratividade no ensino, opinião evidenciada pela analogia que faz Rufino dos Santos entre elas e a televisão, aparelho onde “desfila em imagens a História do mundo” (SANTOS, 1979, p. 10).

Nesse período, a perspectiva a partir da qual a História é contada também sofre transformações significativas. O foco, na maioria dos casos, passa a ser a História Social, influenciada fortemente pelo marxismo e pela chamada História dos vencidos. Nessa linha, os manuais escolares tendem a criticar as classes dominantes, incorporar o povo nas explicações e destacar a importância das massas no transcorrer histórico.

Joel Rufino dos Santos, negro, historiador, professor, exilado durante a ditadura militar, foi um dos grandes expoentes dessa geração de autores de livros didáticos e ainda hoje publica na área de literatura ficcional infantojuvenil. No prefácio de seu manual o autor deixa clara sua posição em relação à História, desvinculando-se da História Política:

Na multidão dos fatos, precisamos garimpar os mais interessantes. Ora, os mais interessantes são os fatos sociais - aqueles que afetam um grupo de pessoas, uma classe, a sociedade inteira. Quanto maior o número de envolvidos, mais empolgante é a festa da História. Assim, este livro vai descrever, em primeiro lugar, os fatos sociais. (SANTOS, 1979. p.10)

Sob essa nova perspectiva, o discurso sobre a escravidão torna-se extremamente crítico e a abolição não é mais avaliada positivamente ou aclamada, mas desvalorizada como um fenômeno que, por não integrar verdadeiramente o negro na sociedade brasileira, não mudou efetivamente a História, contribuindo para a manutenção da desigualdade histórica e do preconceito racial no país. A maior preocupação da maioria desses autores será explicar o processo de abolição como evento definitivo para a construção do capitalismo industrial no Brasil e, conseqüentemente, para a formação de uma classe operária. Daí a necessidade de situar a transição do trabalho escravo para o livre como ponto fundamental no tema - "um lento processo social estava se desdobrando: os pretos escravos estavam sendo trocados por brancos livres" (SANTOS, 1979, 117).

Diferenças à parte na interpretação do fenômeno, a linha de exposição do problema continua muito semelhante aos livros anteriormente analisados: inicia-se com as leis que gradualmente desestruturaram o sistema escravista e finaliza-se com a relação de causa e consequência entre a abolição e a ascensão da República. Se antes a abolição da escravidão se ligava à República numa relação precursora para exaltar o

**A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos:
Textos e Imagens na Construção da História na Escola**

novo período e caracterizá-lo como modernidade, os livros mais críticos o fazem para pensar o desenvolvimento econômico do Brasil e sua entrada no capitalismo.

Para Rufino dos Santos, “a Princesa Isabel não fez a abolição”, apenas assinou a lei. O autor menciona a ocorrência de movimentos populares, fugas e rebeliões escravas, porém, não os coloca como principais causas do evento. Tais fenômenos só aparecem após o embate parlamentar já estar montado na obra em questão: “o abolicionismo transbordou para as redações dos jornais, para as salas de aula, para os vagões dos trens, para os quartéis e para as ruas” (SANTOS, 1979, p.119). Numa ótica materialista, o autor coloca que “a Abolição resultou, por um lado, do desenvolvimento econômico do país e de outro, da Campanha Abolicionista” (SANTOS, 1979, p.120). Apesar da crítica à instituição escravista, os agentes históricos principais ainda são os abolicionistas parlamentares (não havendo mais protagonismo da Princesa Isabel) e os negros escravos aparecem como vítimas, subordinados ao fazer histórico de um outro.

Tal aspecto é contemplado pela análise das imagens escolhidas. Frequentemente permanecem as mesmas ilustrações dos tempos anteriores, porém, os retratos de personagens vão cedendo espaço a estilos mais atraentes de imagens, como a charge e a história em quadrinhos⁶. Pelo viés crítico das novas obras, os desenhos de Angelo Agostini, caricaturista abolicionista no século XIX, também ganham mais espaço - na obra de Joel Rufino dos Santos, por exemplo, há uma página inteira só com suas publicações.

As representações do negro como submisso e incapaz são reforçadas pela presença de outro personagem, branco, que supostamente tem atuação de libertador. Como se não conseguissem agir por conta própria, os negros estão sempre na dependência de alguém para guiá-los rumo um destino melhor. A charge abaixo, na qual o negro é mero objeto de disputa de grupos elitistas, é paradigmática nesse aspecto:

⁶ Como exemplo de propostas de livros didáticos que inovam no aspecto da linguagem visual, tem-se Juli-erme de Abreu e Castro, autor de uma série de livros de História do Brasil em quadrinhos, e a série Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente, cujo projeto gráfico é de responsabilidade do cartunista Claudius Ceccon.



Figura 7: Charge de Angelo Agostini no livro de Joel Rufino dos Santos

De um lado, puxam os abolicionistas com sua bandeira destacada, do outro, os fazendeiros escravistas. No meio, o negro acorrentado, com uma expressão suplicante, como que implorando aos brancos para o libertarem. A disputa física de cabo de guerra na imagem faz alusão ao principal “problema” político do momento, sua importância no debate da época é reforçada pela legenda “já não há mais partidos políticos. Nem liberais nem conservadores. Ou abolicionistas, ou negreiros” (SANTOS, 1979, p.121).

Diversas outras charges e caricaturas que aparecem nos manuais representam a mesma ideia. As duas ilustrações seguintes compõem o repertório discursivo do século XIX que construiu a imagem da Princesa Isabel como “A Redentora” dos escravos. A primeira, presente no livro didático de Arnaldo Fazoli Filho, de 1977, a retrata como responsável pela quebra das correntes dos escravos, depositando toda a responsabilidade da ação libertadora na figura dessa personagem. Os escravos representados louvam-na e agradecem de joelhos. Chama a atenção a semelhança da imagem com inúmeras cenas do repertório religioso de adoração a uma santa. É provável que essa analogia seja de fato a intenção por trás da obra.



Figura 8: Capa do jornal La Avispa, reproduzida posteriormente na *Revista Ilustrada*

Na segunda ilustração, de um jornal argentino, presente no livro de Joel Rufino dos Santos, tem-se outro exemplo. Novamente, Princesa Isabel tem a função de libertar o escravo. É representada em uma pose que lembra a da Estátua da Liberdade (construída apenas alguns anos antes nos Estados Unidos). A tocha de onde emana a palavra “Libertad” representa a iluminação trazida ao caminho do negro, sendo empunhada contra o fazendeiro, senhor de escravos de chicote em mãos. Esse personagem, no plano mais fundo da imagem, com expressão raivosa e obscurecido representa o atraso do cativo. Entretanto, é curioso Rufino dos Santos não ter usado a ilustração como meio de problematizar a exaltação de Isabel, visto que em seu próprio texto essa crítica está posta. Ao invés disso, a charge compõe uma página chamada “a abolição segundo charges da época” (SANTOS, 1979, p.121), na qual não há qualquer explicação ou questionamento que sugira ao aluno alguma outra interpretação que não a já explícita ideologicamente na obra. Esse é mais um momento onde há desarticulação entre texto e imagem, sendo que esta, ao não ser problematizada ou utilizada como documento, acaba contradizendo o texto.



Figura 9: Charge no jornal *El Mosquito*, de Buenos Aires

Ainda nesse período, a continuidade das obras de Debret e Rugendas completam o abundante repertório de ilustrações escolhidas, com gravuras cujo discurso já foi analisado anteriormente. Tais obras constituem, portanto, uma sólida tradição nos livros didáticos, legitimadas como supostos retratos verídicos de tempos passados por terem sido compostas ainda no século XIX.

Por fim, vale dizer que apesar do aparente progresso na versão de História contada por esses autores mais recentes, a crítica que fazem também é problemática para o ensino. Certos autores buscam sensibilizar os alunos através de imagens de forte apelo emocional⁷, enquanto outros se utilizam de uma linguagem informal, charges e sátiras para ridicularizar e criticar discursos dominantes ou episódios históricos. O livro de Joel Rufino dos Santos evidencia esse caráter em trechos como “só mesmo os plantadores mais atrasados, cuja inteligência competia com a das toupeiras, não compreendiam a vantagem (da substituição da mão de obra negra escrava pela de brancos livres)” (SANTOS, 1979, p.117).

⁷ O livro didático *História da Sociedade Brasileira*, de Chico Alencar, é exemplar nesse aspecto. O capítulo sobre a Abolição é ilustrado apenas por fotos atuais em preto e branco de um negro acorrentado e sem camisa.

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Textos e Imagens na Construção da História na Escola

Essa metodologia deve ser evitada na escola pois banaliza a História e apresenta juízo de valor, além de não trabalhar a reflexão do aluno, pois continua fornecendo uma opinião já pronta, ainda que politizada. Para Thais Fonseca, ao tratar de temáticas clássicas sob a perspectiva dos vencidos, os autores condenaram a História épica dos grandes homens e a exaltação das classes dominantes, mas usaram as mesmas noções maniqueístas invertendo os personagens bons e ruins (FONSECA, 2001, p.107). No mais, as cronologias, eventos e temas escolhidos pouco foram inovados. Pode-se levantar a hipótese de que o discurso “subversivo” e ridicularizador da História dominante foi uma resposta ao longo período de crítica abafada na ditadura militar. Os livros didáticos dos anos finais da década de 70 já não passavam pela repressão da máquina de censura estatal e aos poucos era possível imputar na escola um ideário mais popular.

Conclusão

Ao analisarmos a História dos Livros Didáticos, fica evidente o quanto a trajetória desses objetos é dinâmica e ligada a múltiplos processos históricos que afetam o ensino e os conteúdos em si. Dessa forma, as mudanças nas concepções e finalidades do ensinar, as inovações pedagógicas e historiográficas, as políticas públicas e a evolução das técnicas de produção material de livros compõem a permanente transformação por que passam os livros didáticos enquanto produtos históricos.

Por ser formador do imaginário e da consciência histórica através do ensino, o livro didático impulsionou debates e embates entre perspectivas sobre a História ao integrarem-os. Assim, esses materiais tem oferecido um campo propício para a luta de representações cujo objetivo é perpetuar ou criar novas tradições, valores e identidades no mundo social (CHARTIER, 2002, p.17). Tal embate foi verificado, no recorte deste artigo, principalmente no conflito entre a grande tradição da História Política vista de cima e a História Social, conduzida pela ótica dos vencidos e da luta de classes.

As representações apresentadas nos livros variaram durante o período estudado, mas sempre operaram construções em função de fins específicos. Retratar a República como período da modernidade feita por homens ilustrados estimula o culto a determinados valores, mais compatíveis com o mundo da democracia liberal burguesa. Da mesma maneira, retratar esse período como superação do “mundo agrícola

atrasado”, contribui para formar um pensamento compatível com o mundo do capitalismo industrial, assim como pode contribuir para formar um pensamento que busque a superação desse mundo. As possibilidades são várias, mas sempre dotadas de intencionalidades e entornos ideológicos que as conduzem.

Entretanto, por mais que destoem na abordagem dos conteúdos e na posição política, os manuais ao longo do século XX seguiram a tendência de pensar a História enquanto sucessão de fatos cronológicos e palco de heróis e vilões que a fizeram, sejam eles indivíduos ou classes sociais. Nesse sentido, foi possível identificar uma linha explicativa contínua para o tema da Abolição da Escravidão, a qual seguiu o discurso sobre um abolicionismo urbano e parlamentar a guiar um protesto escravo irracional, disperso e desorganizado. Essa perspectiva obscureceu no ensino as possibilidades de pensar o negro como sujeito histórico, ou como agente de sua própria história e destino.

Imagens que representam os negros como objetos a serem manipulados, negociados e disputados por brancos escravistas ou abolicionistas preenchem as páginas dos livros didáticos e acabam por reforçar a ideia de negros como marginalizados, secundários ou periféricos no movimento da História. Tal exclusão é confirmada na continuação dos livros, visto que a temática das populações negras desaparece nas seções seguintes, talvez incorporadas na categoria vaga de “povo”, a qual não cede espaço para que se reflita acerca de sua própria pluralidade e particularidades intrínsecas. É sintomático que a ação dos negros não seja mencionada ou valorizada, por exemplo, nos movimentos operários do início do século XX, considerados majoritariamente como meio de atuação dos imigrantes europeus e seus descendentes. Evidentemente que se o negro foi excluído da sociedade brasileira e da escrita dessa História, não é uma surpresa que a exclusão se reproduza nos livros didáticos e nos discursos da cultura hegemônica. Se, conforme colocou a historiadora Lana Siman, passamos por um período de realocação e reafirmação de questões identitárias concomitantemente a renovações historiográficas e de ensino (SIMAN, 2001, p.150) - dentre elas, as leis de obrigatoriedade do ensino das culturas indígena e afrobrasileira nas escolas - vivemos um momento propício para o questionamento das

A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Textos e Imagens na Construção da História na Escola

bases identitárias e valores nacionalistas construídos desde o século XIX, assim como das representações que os perpetuam.

Referências Bibliográficas

Livros didáticos

1900-1950

ANDRADE, M. G. L. **Resumo da História do Brasil**. Para uso das escolas primárias brasileiras. São Paulo: Typografia Siqueira, 1928.

BARROS, M. P. **História do Brasil**. São Paulo: Livraria Liberdade, 1932.

CABRAL, M. V. **Compêndio de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto Ribeiro dos Santos, 1923.

COUTTO, P. **Pontos de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto Ribeiro dos Santos, 1923.

ESTRADA, O. D. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.

FERREIRA, T. L. **História do Brasil**. Para terceira e quarta séries ginasiais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

GALANTI, R. M. **História do Brasil**. São Paulo: Duprat & Co., 1911.

LIMA, A. G. *Noções de História do Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1933.

MACEDO, J. M. **Lições de História do Brasil**. Para uso das escolas de instrução primária. Rio de Janeiro: Garnier, 1907.

MATTA, A. **História do Brasil** - 4a Série ginasial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

POMBO, R. **História do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

REIS, O. S. **Noções de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

RIBEIRO, J. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

ROSÓLIA, O. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1944.

SCARAMELI, J. **Lições de História do Brasil**. Para o curso primário. São Paulo: Emp. Editora Brasileira, 1934.

SETTE, M. **História do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1944.

1950-1970

CORREIA, V. **História do Brasil para crianças**. 24a Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

HERMIDA, B. **História do Brasil**. Primeira série ginasial. 50ª Ed. São Paulo: CODIL Companhia Distribuidora de Livros, 1961.

_____. **Compêndio de História do Brasil**. Primeira e segunda série do curso médio. 47a Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

LOBO, H. **História do Brasil**. Para 1ª série ginásial. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

MAIOR, A. S. **História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MAGALHÃES, B. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955.

MUSSUMECI, V. **História do Brasil**. Para 1ª série ginásial. São Paulo: Editora do Brasil, 1960.

SILVA, J. **História do Brasil**. Para a 1ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

SILVA, J. **História do Brasil**. Para o curso médio. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

RAMOS, D. **História da Civilização Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1956.

1970-1980

ALENCAR, F.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

ALENCAR, F.; RIBEIRO, M. V.; CECCON, C. **Brasil Vivo**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CASTRO, J. A. **História do Brasil para estudos sociais**. 6ª série, 1º grau. São Paulo: IBEP, 1971.

FILHO, A. F. **História do Brasil**. 9a Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1977.

KOSHIBA, L. P.; FAYZE, D. M. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1979.

SANTOS, J. R.. **História do Brasil - Segundo grau**. São Paulo: Marco Editorial, 1979.

Artigos, teses e livros

ALBERTI, V. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.27-55.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p.69-90.

_____. **Livro didático e saber escolar**. São Paulo, Autêntica, 2008.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. In: **Revista de História**, São Paulo, n.164, p.487-516, jan-jun 2011.

BRAUNA, D. S. **A obra História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2013.

BUENO, J. B. G. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2011. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011.

CHARTIER, R. **A História Cultural** - entre práticas e representações. Portugal: DIFEL, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, núm. 3, set.-dez., 2004, pp. 549-566.

COSTA, E. V. **A abolição**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. Breve história das políticas educacionais no século XX. In: **Antropolíticas da educação**. São Paulo: Képos, 2014, p.49-119.

FONSECA, T. N. L. "Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação. In: FONSECA, T. N. L.; SIMAN, L. M. C. (orgs.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.91-121.

MACHADO, M. H. **O Plano e o pânico**: os movimentos sociais na década de abolição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, EDUSP, 1994.

NAKAMOTO, P. **A Configuração do Livro Didático**: Um Espaço Pleno de Significados. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. 2010.

SIMAN, L. M. C. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: FONSECA, T. N. L.; SIMAN, L. M. C. (orgs.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.149-171.

Imagens de Livros Didáticos

Figura 1: Retrato do Barão do Rio Branco (MATTA, 1946, p.133).

Figura 2: Jean-Baptiste Debret, *Mercado da Rua do Valongo*, 1834-1839 (FILHO, 1977, p.211).

Figura 3: Johann Moritz Rugendas, *Negro e negra da Bahia*, 1835 (MATTA, 1946, p.123).

Figura 4: Desenho de Angelo Agostini, publicado na *Revista Ilustrada* de 13 de junho de 1885 (MATTA, 1946, p.134).

Figura 5: Johann Moritz Rugendas, *Negras do Rio de Janeiro*, 1835 (HERMIDA, 1964, p.271).

Figura 6: Johann Moritz Rugendas, *Desembarque*, 1835 (HERMIDA, 1961, p.168).

Figura 7: Desenho de Angelo Agostini (SANTOS, 1979, p.121).

Figura 8: Capa do jornal *La Avispa* no dia 30 de maio de 1888, reproduzida posteriormente por Angelo Agostini na *Revista Ilustrada* 07 de julho do mesmo ano (FILHO, 1977, p.219).

Figura 9: Charge no jornal *El Mosquito*, de Buenos Aires (SANTOS, 1979, p.121).