MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO DA SILVA PINTO DE SOUSA

ABORDAGEM DOS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA: DESCOLONIZAÇÃO DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

DOURADOS-MS
2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO DA SILVA PINTO DE SOUSA

ABORDAGEM DOS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA: DESCOLONIZAÇÃO DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

DOURADOS-MS
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S725a Sousa, João da Silva Pinto de.
Abordagem dos processos de independência: descolonização do Brasil e São Tomé e Príncipe em livros didáticos de história no ensino médio. / João da Silva Pinto de Sousa. – Dourados, MS : UFGD, 2015.
173f.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Livro didático. 2. Independência. 3. Brasil e São Tomé e Príncipe. I. Título.

CDD – 907

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

JOÃO DA SILVA PINTO DE SOUSA

ABORDAGEM DOS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA: DESCOLONIZAÇÃO DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Julgadora em 13/05/2015

_____
Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – UFGD
(orientador)

_____
Profa. Dra. Alessandra Furtado – UFGD
(Examinadora)

_____
Prof. Dr. Edgar Gandra – UFP
(Examinador)

DOURADOS - MS

2015

Aos meus filhos, Priscila Costa de Sousa e Eliezer Costa de Sousa, minha esposa Maria do Carmo, a cada gesto carinhoso, cada sorriso, por suportarem as ausências e chatices e estarem sempre meu lado nessa conquista. Aos meus pais João Pinto de Sousa e Juliana Soares Ramos da Silva *(ambos in memorian) que sempre sonharam em me ver formado. Sem apoio de vocês seria muito difícil de continuar. A minha sincera gratidão.*

Tudo posso naquele que me fortalece
Filipenses 4: 13

AGRADECIMENTOS

A Deus que na minha experiência de fé é fonte de vida. Este que na face de Cristo tem me ajudado a cada dia reinterpretar meus valores a partir do compromisso com a Vida e com o Próximo.

Aos meus pais que não estão mais entre nós, mas que permanecerão eternos no meu coração.

A minha família, pela paciência e por estar junto comigo nessa caminhada.

A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD pela oportunidade de me permitir participar de sua contribuição para pesquisa na história da educação.

A Coordenação de Pessoas de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) que me proporcionou por meio de Bolsa de Estudos, maior dedicação a pesquisa.

A todos os professores que, com a ministração das suas disciplinas contribuíram para o desenvolvimento e o meu crescimento, enquanto pesquisador e profissional.

A todos meus colegas do mestrado, turma 2013, obrigado pela amizade e companheirismo. Para aqueles que estavam ao meu lado nos dias brilhantes e nos dias nublados desta vida acadêmica chamada Mestrado. Para aqueles cuja alegria, entusiasmo e bondade me incentivaram e o companheirismo transformou esta jornada científica numa inesquecível experiência de vida. Para aqueles cujos ombros e ouvidos suportaram os meus pesares e inseguranças, em especial Dona Zélia (mãe do meu orientador).

Finalmente, ao meu orientador professor Dr. Reinaldo dos Santos, por ter me dado incentivo e coragem para prosseguir, a quem dedico honra especial, por sabiamente me conduzir nesse processo durante dois anos, por ter dedicado tantos momentos em ensinar-me que a pesquisa é uma construção permanente. Muito obrigado!

RESUMO

O processo sobre a independência tem sido objeto de múltiplas interpretações, o consenso só existe na visão da independência como momento da quebra da dominação política exercida pela metrópole e do nascimento dos Estados Nacionais. A presente dissertação trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental.Tem por objetivo investigar abordagem sobre processos de independência nos livros didáticos de história do ensino médio adotados nas escolas pública do Brasil e são Tomé e Príncipe. Problematiza a forma como é construído o discurso narrativo sobre os processos de independência nos livros didáticos de história, e a sua influência na formação do educando, estaria criando ou recriando uma imagem já consagrada e como isso reflete na aprendizagem do aluno enquanto sujeito social. O estudo baseia-se em teóricos da História Cultural, tomando-se como categorias de análise o conceito de "representação" e "apropriação", Roger Chartier (1990) tendo em vista que apropriação está voltada para identificar as representações que são feitas da recepção de algum objeto cultural, no caso, o livro didático de história. A pesquisa permitiu constatar que, o livro didático do primeiro ciclo utilizado em São Tomé é um recorte/adaptação de uma edição portuguesa. E, o livro didático brasileiro, refere-se ao processo de independência na África, de forma genérica e homogeneizante, sem tratar de especificidades e com uma versão de consequência da segunda guerra mundial. Ambos, ainda são marcados por uma visão eurocêntrica.

Palavras chaves: Livro didático, independência, Brasil e São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT

The process of independence has been subject to multiple interpretations, consensus exists only in independence vision as a moment of political domination of breaking exerted by the metropolis and the birth of nation states. This work it is a bibliographical and documentary research. It aims to investigate approach to independence processes in textbooks high school history adopted in public schools in Brazil and Sao Tome & Principe. It discusses how the narrative discourse on independence processes in the textbooks of history is built, and its influence on the formation of the student, would be creating or re-creating an image which already exists and how it reflects on student learning as a social subject. The study is based on theoretical Cultural History, taking as categories of analysis the concept of "representation" and "ownership", Roger Chartier (1990) considering that ownership is aimed to identify the representations that are made reception of any cultural object , in this case the history textbook . The research allowed to verify that the textbook used in the first cycle Sao Tome is a cut/adaptation of a Portuguese edition. And the Brazilian textbook refers to the process of independence in Africa, generally and homogenizing way, without addressing specific and a consequence version of World War II. Both are still marked by a Eurocentric view.

Key words: Textbooks, independence, Brazil and Sao Tome & Principe

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: A Matrícula na Educação Básica por Dependência Administrativa Brasil 2013.....27

Tabela 2: A matrícula do ensino médio por dependência administrativa - Brasil de 2010-2012.....30

Tabela 3: Evolução dos alunos matriculados no ensino Básico por ano.....45

Tabela 4: Evolução de alunos matriculados no ensino secundário por ano.....45

LISTAS DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do Livro Didático de História do Ensino Médio.....69

Imagem 2: Contra Capa do Livro Didático de História do Ensino Médio.....70

Imagem 3: Unidade I Capítulo I Antiguidade Oriental.....80

Imagem 4: Unidade II Capítulo 07 o Renascimento.....82

Imagem 5: Unidade III Capítulo 19 Texto complementar e Atividades.....84

Imagem 6: Contra Capa Texto de apoio para alunos de 9ª classe São Tomé e Príncipe.....89

Imagem 7: Capa do Texto de apoio para alunos de 9ª classe São Tomé e Príncipe.....90

Imagem 8: Unidade 12 A Europa e o mundo no limiar do século.....94

Imagem 9: Unidade 13: subtítulo: Regime ditadura na Europa.....95

Imagem 10: Mapa de descolonização da África.....107

Imagem 11: Lideres políticos de movimento contra colonialismo na África.....121

Imagem 12: Os lideres dos movimentos de libertação de Guiné, Angola e Moçambique.....126

Imagem 13: Mapa que apresenta territórios brasileiros onde aconteceram as Revoltas coloniais.....132

Imagem 14: Mapa que apresenta a rota da vinda da família real ao Brasil.....137

Imagem 15: O cotidiano nas ruas do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX em gravuras de Rugendas (Rua direita no Rio de Janeiro).....139

Imagem 16: O retorno da família real a Portugal.....143

Imagem 17: Dom Pedro I.....144

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9394/96.....24

Quadro 2: Modalidades de Ensino– Lei nº 9.394/96.....25

Quadro 3: Alternativas de oferta do curso de ensino médio e número de módulos-aula, por ano de estudo.....37

Quadro 4: Estrutura Curricular do 1º Ano – Ensino Médio.....38

Quadro 5: Estrutura Curricular, os Conteúdos Básicos Comuns, com ênfase as disciplinas especificas.....39

Quadro 6: Estrutura curricular conteúdos comuns, ampliando a formação do aluno.....39

Quadro 7: Estrutura do sistema de ensino básico (Lei nº2/2003).....42

Quadro 8: Grade curricular 1º ciclo 9ª classe disciplina história.....48

Quadro 9: Apresentação externa do livro.....67

Quadro 10: Dados quantitativos de unidades, capítulos, subtítulos, imagens, mapas, tabelas, gráficos, texto complementar e atividades.....71

Quadro 11: Sumário: unidades e capítulos "História: Uma Abordagem Integrada".....72

Quadro 12: Apresentação externa do livro didático.....88

Quadro 13: Unidades e subtítulos do texto de apoio 9ª classe.....91

Quadro 14: Dados quantitativos unidades, capítulos, subtítulos, imagens, mapas e tabelas....92

Quadro 15: Roteiro didático para análise de conteúdo.....101

Quadro 16: Indicadores para analise conteúdo.....102

Quadro 17: O reconhecimento do direito à independência dos territórios africanos.....127

Quadro 18: Cronograma do reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização.....128

Quadro 19: Revoltas e conflitos apresentados pelos autores no livro analisado.....132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
CBC - Conteúdos Básicos Comuns
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
FLN - Frente Nacional de Libertação
FNLA - Frente Nacional de Libertação de Angola
IMVF - Instituto Marques de vale flor
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LD - Livro Didático
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDs - Livros didáticos
MEC - Ministério da Educação
MEC-USAID - Ministério da Educação - Ideologia de Desenvolvimento Americano aplicado à Educação Superior
MLSTP - Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe
MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola
ONU - Organização das Nações Unidas
OUA - Organização de Unidade Africana
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD - Programa Nacional de Livro Didático
SEE - Secretaria da Educação do Estado
STP - São Tomé e Príncipe
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO.....22

1.1 Sistema Educacional brasileiro e são-tomense.....22

1.2 A inserção do livro didático como recurso no processo educacional.....49

1.3 A Importância do livro didático na escola para questão de identidade nacional.....57

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE PARA O ENSINO MÉDIO.....63

2.1 Apresentação do livro didático do Brasil "história: uma abordagem integrada".....64

2.2 Apresentação do livro didático de São Tomé e Príncipe "texto de apoio para os alunos 9ª classe -1º ciclo".....85

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE PROCESSOS DA INDEPENDÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASIELEIRO E SÃO-TOMENSE.....98

3.1 Abordagem sobre analise de conteúdo como método.....99

3.2 Descolonização da África e das colônias portuguesas no livro didático brasileiro.....106

3.3 Descolonização da África e das colônias portuguesas no livro didático são-tomense....119

3.4 O Processo sobre independência no livro didático brasileiro.....129

3.5 O Processo sobre independência no livro didático são-tomense.....154

4**. CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....162

5**. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....166

INTRODUÇÃO

O presente trabalho configurou-se como um estudo de abordagem sobre processos de Independência nos livros didáticos de história do ensino médio adotados nas escolas pública do Brasil e de São Tomé e Príncipe. Os livros didáticos de história aqui analisados são como fontes para suporte dos conteúdos e não como fonte histórica. Sendo assim, utilizou-se livro didático do Brasil: História: uma abordagem integrada editado em 1999 e Texto de apoio de história para alunos de 9ª e 11ª classe de São Tomé e Príncipe editado em 2011.

O objeto central da nossa pesquisa é sobre os processos de Independência Brasileira e são-tomense a partir de diferentes percepções construídas nos livros didáticos dos países supracitados.

Por meio eletrônico, fizemos o levantamento dos trabalhos que foram produzidos e que estavam relacionados ao tema pesquisado. Para buscá-los, utilizamos os descritores "livro didático", "livro didático de história" "manuais didáticos" e "independência". Encontramos alguns trabalhos, dentre eles a dissertação da Ana Teresa de Souza Castro da Purificação, "(Re) criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos". Neste, a autora investiga como a memória da Independência se expressa nos livros didáticos de História, partindo do pressuposto de que a memória está em constante construção e não é algo estático ou acabado, tendo como ponto de partida, em que medida o livro didático de História pode ser apontado como um "lugar de memória", expressão utilizada por Pierre Norá, em sua obra "*Entre memória e história: a problemática dos lugares".* A autora debate a utilização e a elaboração dos livros didáticos de História dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e ensino de História. Assim, este trabalho se torna relevante para o terceiro capítulo, onde analisaremos os processos de independência nos livros didáticos.

A tese da Isaíde Bandeira Timbó, "Livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)", apresenta como espaço de pesquisa empírica quatro escolas públicas, duas localizadas em Fortaleza e duas em Quixadá; em cada escola, uma turma de 6º ano, do período diurno, objetivou os usos que se faz deste instrumento no cotidiano escolar. Como parte do procedimento metodológico, realizou entrevistas com gestores públicos, aplicou questionários aos professores, e fez observação direta em todas as aulas de história do ano letivo de 2008, isto nas quatro turmas investigadas.

Finalizou o trabalho com uma roda de conversa com os alunos de cada turma, e a seguir os alunos fizeram desenhos e frases referentes ao livro didático.

Analisamos também, a tese apresentada por Vitórias Rodrigues e Silva, “Concepções de História e do ensino em Manuais para ensino Médio Brasileiros, Argentinos e Mexicanos”. O trabalho tem como propósito analisar as concepções de história e do seu ensino, presentes nos livros didáticos, destinados aos alunos do Ensino Médio. A pesquisa demonstrou que, apesar dos três países apresentarem vários traços semelhantes, tanto no tocante à realidade educacional, quanto ao mercado editorial, os livros didáticos brasileiros, argentinos e mexicanos analisados, denotam práticas bastante distintas no ensino de História.

No artigo de Marta Araújo e Silvia R. Maeso, cujo título é: “Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de história”, a autora faz uma abordagem analítica desenvolvida no âmbito do projeto de investigação intitulado “Raça’ e da África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história”. Observa-seno artigo, a construção de uma visão eurocêntrica da história nacional/europeia resultante de uma epistemologia assente numa concepção teleológica do tempo histórico e no desenho de uma geografia que se baseia na dicotomia centro/periferias.

No livro “ideologia no livro didático” de Ana Lúcia G. de Faria, a autora faz uma análise do LD, sob o enfoque marxista que adota o materialismo histórico dialético para responder as inquietações e permite aos educadores uma reflexão sobre o distanciamento entre discurso/realidade. Neste livro percebi como as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe que domina a sociedade, ou seja, a ideia dominante é transmitida pela escola e pelo livro didático.

Estes trabalhos analisados foram extremamente relevantes para a construção do tema, pois foi possível observar a maneira como as autoras investigaram os seus objetos de pesquisa, usando as fontes, e os procedimentos metodológicos para a construção dos temas analisados.

Sou de São Tomé e Príncipe país localizado no Continente africano. Cheguei ao Brasil em Setembro de 2004, com o intuito de ingressar no curso de Teologia oferecido pela Junta de Missões da denominação Batista, na Faculdade Teológica Batista Ana Wollerman, onde em 2009 me formei em Teologia. Tive, ainda, a oportunidade de cursar Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), graduando-me no ano de 2011.

No final do mesmo ano prestei o processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de Política e Gestão da Educação. Nesta ocasião fui aprovado na prova escrita, porém o meu projeto não foi aprovado. No final do ano de 2012 prestei novamente o processo seletivo, desta vez na Linha de História a Educação Memória e Sociedade, sendo, então, aprovado.

No início do ano 2013, no mês de Março, iniciaram-se as aulas do Mestrado, o projeto inicial de minha pesquisa era investigar o Sistema Educacional de São Tomé e Príncipe pós Independência de 1975 a 1990. Por ser este o meu país gostaria de pesquisar algo relacionado à História da Educação, para que de certa forma, eu pudesse contribuir para o conhecimento cientifico, já que no sistema educacional em São Tomé e Príncipe, observa-se a ausência de uma política coerente, orientada para o acesso universal a uma educação de qualidade. Para Lombardi (1998) a pesquisa é um meio de construir conhecimento, uma investigação para solucionar um problema, sendo que existe uma ordem de prioridade em que se faz ciência (fim), pela pesquisa (processo) e com metodologia (caminhos).

Como seria muito difícil a viabilidade para coleta dos dados, entre os países (Brasil e São Tomé e Príncipe), devido à distância, a questão financeira, e outros fatores, eu abandonei a ideia original. Assim, depois de vários encontros com o meu orientador optamos em analisar essa temática: “Representações sobre processos de independência nos livros didáticos de história do ensino médio utilizados no Brasil, São Tomé e Príncipe e Portugal”.

Com a temática definida, o projeto visou, inicialmente, analisar, sob uma ampla perspectiva, os livros didáticos de seis países, sendo: Um livro didático brasileiro, dois livros didáticos africanos (Angola, São Tomé e Príncipe) um livro didático português, um livro didático americano, e um livro didático britânico.

No entanto, a ideia de trabalhar com 6 livros foi abandonada devido as barreiras das línguas e as dificuldades de conseguirmos todos os livros, assim reduzimos o número proposto e delimitarmos o tema. Como indicações os meus professores da disciplina de história da Educação memória e sociedade me solicitaram uma investigação sobre a circulação de cultura do LD ou a sua materialidade como representações dos processos de independência que circulam nas escolas, portanto estes eram temas extensos e ultrapassariam o tempo estipulado para a pesquisa.

A escolha do objeto de pesquisa às vezes é motivada pelo desejo de ingressar-se a um programa de pós-graduação de uma universidade ou, então, pelo contexto histórico e social do

próprio pesquisador. Neste caso, a confluência de ambas as motivações determinaram o surgimento do objeto deste estudo.

Escolhemos estudar os processos sobre independência nos livros didáticos, por ser um tema de múltiplas interpretações e também pelo fato dos livros didáticos se constituírem em objetos culturais ricos em significados, ferramentas importantes de concorrências políticas e de constituição de identidades. Neles estão impressos distintos personagens e modelos de interpretações em jogo: "o jogo das identidades" (RIBEIRO, 2004, p. 11). Baseado na realidade material, os LDs envolvem do universo cultural ressaltando-se da mesma maneira que "a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico" (CHOPPIN, 2002, p. 14). E sendo, por vezes, usado para veicular,

> [...] de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinamento) da juventude (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Autores como E. P. Thompson (1981) E. Hobsbawm (2003), M. Certeau (1994) percebem que os sujeitos historicamente situados, envolvem-se na construção de suas próprias histórias, interagem com vários parâmetros sociais, numa postura reflexiva e ativa para compreender, transformar ou preservar as condições em que vivem. Estes autores nos mostram que a produção do conhecimento é fruto de um processo histórico e sociocultural, onde os sujeitos, por meio do livro didático, podem produzir juízos de valor, em sintonia com suas experiências vividas, no espaço e no tempo no qual estão inseridos.

O critério para a seleção dos livros didáticos foi feito a partir da circulação destes nas escolas públicas. No caso do livro didático "História uma abordagem integrada" foi o LD que mais circulou no período de 1999 a 2008 e, também, foi mais vendido. Foi elaborado em volume único e representava 50% de custos, comparado aos demais livros. No caso do livro didático "Texto de apoio de 1º ciclo" são-tomense desde 2010 tem se circulado até o dia de hoje, por ser o único adotado em todo pais.

Optamos por estudar o Ensino Médio, ou ensino secundário como é chamado em São Tomé e Príncipe, porque historicamente desde quando constituída a Educação Secundária[1],

[1] O ensino Secundário foi instituído formalmente apenas em 1931, pela Reforma Francisco Campos. Entre 1942 e a reforma promovida pela Lei 5692/71, o Ensino Secundário compreendia duas etapas escolares: o ginásio e o curso colegial, que tinha duas modalidades: clássico e cientifico. O curso ginasial passou a integrar o Ensino de 1º. grau, composto de oito séries, seguido pelo curso de 2º grau, cuja duração podia ser de três ou quatro anos. SILVA, Vitória Rodrigues. Concepções de história e de ensino em manuais para ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos. São Paulo 2006.

sempre foi reservada a uma pequena parcela da sociedade. Seu objetivo básico era servir de etapa preparatória para os estudos superiores, razão pela qual os estudos sobre esse nível escolar ressaltam a falta de uma identidade própria dentro do sistema educacional.

O Ensino Médio no Brasil é a etapa conclusiva da Educação Básica, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor (Lei no. 9394/96). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio, homologados em 1999 pelo Ministério da Educação, buscam uma educação amparada no "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser" (BRASIL, 1999, p. 286).

O Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe é estruturado segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 2/2003 e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Educação Escolar: Esta composta por: 1) Ensino Básico; 2) Ensino Secundário, 3) Ensino Superior; 4) Educação Especial; 5) Ensino Contínuo de Adultos e a 6) Formação Profissional.

Escolhemos os livros didáticos de História, tendo como pressuposto que a história não é simplesmente uma serie de fatos e datas organizados de maneira cronológica pronto para serem memorizados, é, contudo, tempo constituído na relação com o outro, nas experiências compartilhadas. Torna-se relevante, conforme Burke (1995), fazer "uma narrativa densa o bastante, para lidar não apenas com a sequência dos acontecimentos e as intenções conscientes dos atores nesses acontecimentos" (BURKE, 1992, p.339), mas também com as estruturas, instituições, modos de pensar etc. Sendo assim podemos afirmar que a memória histórica é algo pertinente à formação cidadã, e, de começo, exige um estudo, crítico e reflexivo para aquisição de conhecimentos concernentes aos fatos que enquadraram e enquadram a História.

Os livros didáticos de história, como qualquer fundamento de escrita da História se caracterizam como leituras do passado, as quais, segundo Certeau, são sempre dirigidas em função de problemas impostos pelo presente do autor e de seus leitores. Essa concepção do autor nos leva a constatar que o compromisso do livro didático de história com os conteúdos históricos está bastante mais associado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado por ele mesmo. Diante desta concepção precisamos enxergar o livro didático enquanto um produto de consumo que se apresenta como um instrumento didático e assim, buscarmos seu papel enquanto propagador de ideologias. Isso, porque o livro didático de História efetuou e, ainda na medida do possível, efetue um

papel importante no ensino de História, pois é subsídio teórico para a construção dos saberes históricos na sala de aula.

Pautamos nossas análises no referencial teórico da História Cultural, em procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica-documental, analisando os conteúdos concetuais sobre os processos de independência nos livros didáticos de história do Ensino Médio do Brasil e São Tomé e Príncipe, que possibilitam a elaboração de uma prática reflexiva sobre o tema investigado. O estudo dos conteúdos nos livros didáticos de História é extremamente importante integra uma metodologia de pesquisa aplicada, para narrar e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, coordenando a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, auxilia a reinterpretar as mensagens e a alcançar uma percepção de seus significados num grau que vai muito mais de uma leitura comum.

A História Cultural entendida aqui como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como "[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 1990, p.17).

Conforme Chartier (1990), a representação é uma maneira de "construir uma história social das interpretações remetidas para suas determinações fundamentais" (CHARTIER, 1990. p. 26). Tendo em vista que a representação manifesta nos livros didáticos por meios dos conteúdos está cheia de ideologias que transmitem aos interesses de quem os promove. Nesse contexto, a representação apresenta-se como um discurso que permite "ver uma coisa ausente" ou, também, manifesta-se como a "exibição de uma presença [...] de algo ou de alguém"; processo de articulações simbólicas através do qual se estabelece uma acepção do real, uma significação da realidade (CHARTIER, 1990, p. 20).

Tendo em vista o conceito de apropriação, Chartier (1990) explica que a apropriação está voltada para identificar as representações que são feitas da recepção de algum objeto cultural, no caso, o livro didático de História.

O conceito de "representação" é utilizado aqui como um "instrumento" para analisar o conjunto de narrativas sobre os processos de independência que, embora, aspirem a neutralidade e universalidade, "são sempre determinados pelos interesses de grupos que oas forjam". Essas "percepções do social [...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, politicas) que tendem a impor uma autoridade á custa de outros" (CHARTIER, 1990, p. 17).

Como assinala Chartier (1990), a “reprresentação” não é uma cópia fiel da realidade vivida, pois remete a função de apresentar novamente a consciencia uma coisa ou objeto ausente, reconstruido a partir dos signos. As representações são expressas nos discursos, assumindo várias configurações, as quais se tornam concorrentes, determinando relações de poder. Assim, a percepção dominante acaba ganhando espaço de realidade, de verdade, sendo naturalizada.

Nesta direção, este trabalho problematiza a forma como é construído o discurso narrativo sobre os processos de independência nos livros didáticos de história, adotados em escolas públicas dos dois países (Brasil e São Tomé e Príncipe), como a sua influência na formação do educando, estaria criando ou recriando uma imagem já consagrada e como isso reflete na aprendizagem do aluno enquanto sujeito? Qual o papel que desempenha a Independência na construção da identidade nacional nos livros didáticos de história?

O trabalho está organizado em três capítulos: O primeiro intitula-se “Educação e livro didático” procurou-se analisar sistema educacional dos dois países, a sua organização, a perspectiva de ensino médio, e a importância que os livros didáticos possuem como ferramenta educacional na medida em que é um elemento que está presente em sala de aula, ajudando educador desde o planejamento até a execução das suas atividades.

O segundo intitula-se “Caracterização dos livros didáticos de história do Brasil e são Tomé e Príncipe”, analisando dados sobre edição, editora, autoria, formato e exposição do conteúdo. Tendo em conta que o livro didático possui uma série de características físicas e de conteúdos, que a impressão precisa ser nítida, que todas as linguagens de que ele se vale sejam, da mesma forma, de boas qualidades. Por último apresenta-se “Análise de conteúdo dos processos de independência nos livros didáticos do Brasil e São Tomé e príncipe”, como autores construíram os conteúdos narrativos sobre os processos de independência, e o espaço dedicado ao tema e interpretação de todos os capítulos que se referem aos processos de independência.

Portanto, o livro didático não é uma produção neutra, ele traz consigo condicionantes das políticas educacionais vigentes, do mercado editorial, das concepções teórico-metodológicas do autor, de uma série de fatores que influenciam esta produção. Assim, para entendermos os processos sobre independência nos livros didáticos analisados “no ponto de articulação entre o mundo do texto e o do sujeito coloca-se uma teoria da leitura capaz de compreender a maneira em que os discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do mundo” (CHARTIER, 1990, p. 24).

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO

A educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação, pois é através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Conforme Pessoa (2009), um dos elementos mais fundamentais do contexto educacional é o livro didático e, por isso, já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que "constitui" o processo de educação (PESSOA, 2009, p. 53).

O objetivo deste capítulo é discutir Educação e livro didático, a importância e relação que o livro didático possui como ferramenta educacional no Brasil e São Tomé e Príncipe. Conforme Marpica e Logarezzi (2010), o livro didático desempenha um papel relevante na Educação, pois "na medida em que é um elemento que está presente em sala de aula, auxilia a implementação das políticas de educação em geral" (MARPICA e LOGAREZZI, 2010, p. 116). Segundo os autores o livro didático é grande promotor da transversalidade, estando o mesmo presente em todo contexto escolar, ajudando o educador desde o planejamento até a execução das suas atividades.

Este capítulo encontra-se dividido em três partes: a primeira analisa Sistema Educacional brasileiro e são-tomense; a segunda a inserção o livro didático como recurso no processo Educacional a inserção do livro didático como recurso no processo educacional; e por fim apresenta-se a importância do livro didático na escola para questão de identidade nacional.

1.1 Sistema Educacional brasileiro e são-tomense

Pode-se dizer que a educação resulta da estrutura política e também do meio global no qual está inserida. Dessa maneira, passa-se a dar uma grande ênfase "[...] à educação como um instrumento para o desenvolvimento" (SAVIANI, 1999, p. 2). Contudo, não se pode, de maneira ingênua, começar a pensar através do senso comum que somente a educação pode ser solução para os problemas nacionais, mas reconhecê-la como uma das prioridades da política social. Deve estar atrelada à sociedade humana, começando-se do mesmo processo que deu inicio ao homem, pois "Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação" (SAVIANI, 1999, p. 1). Como educação, Brandão (2004)

considera "[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade" (BRANDÃO, 2004, p. 10).

Objetiva-se nesse tópico uma analise e reflexão sobre o sistema educacional dos dois países, a sua organização, a perspectiva de ensino médio dos dois países, as nomenclatura comuns, e, além disso, apresentar os programas curriculares do ensino médio dos dois países.

Sistema educacional brasileiro

No Brasil a concepção de Sistema Educacional não é algo novo. Para Azevedo (1976), expressar sobre os primeiros alicerces do sistema de educação é como expressar das primeiras escolas do Brasil, é falar dos jesuítas (século XVI), que "[...] lançaram, entre perigos e provações, os fundamentos de todo um vasto sistema de educação que se foi ampliando progressivamente com a extensão territorial do domínio Português" (AZEVEDO, 1976, p. 11).

Assim, percebe-se que há uma concepção antiga de sistema educacional, a qual vem se organizando desde as primeiras escolas. Conforme Leite (apud AZEVEDO, 1976), na Bahia "[...] enquanto se fundava a cidade de Salvador, quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever – início daquela sua política de instrução" (LEITE, apud AZEVEDO, 1976, p. 11).

Observa-se, portanto, que a organização do sistema educacional teve começo nesse tempo, obtendo como essencial gestor dessa organização o "gênio político de Nóbrega" (AZEVEDO, 1976, p. 12), o qual lhe imprimiu uma "notável organização" e a conduziu com sabedoria e planejamento Segundo Azevedo (1976).

> [...] os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando às novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria. [...] Foi por aí, por essas escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões que teve de começar a *fundamentis* a sua grande política educativa e com elas é que se inaugurou no Brasil ao mesmo tempo que na Europa, essa educação literária popular (AZEVEDO, 1976, p. 15-16).

Com as "Reformas Pombalinas da Instrução Pública", colocadas no quadro das reformas modernizadoras do século XVIII, determinado pelo Iluminismo, desiguinaram o fechamento dos colégios jesuítas, inseriram-se posteriormente as aulas régias. Essas reformas contrapõem-se às concepções religiosas e baseando-se nas ideias laicas, instituem a versão de "educação pública estatal" (NOGEIRA e GOMES, 2006, p. 4).

Percebe-se que esse processo de organização do sistema educacional brasileiro vem se organizando ao percurso de sua história, mas o nosso objetivo não é aqui traçar esse processo, mas apenas fazer uma análise e reflexão sobre ele.

Refletindo sobre os primeiros Sistemas Educacionais Brasileiro, que prevaleceu ao longo de vários anos, possui um aspecto excludente desfavorecendo o grande volume popular e assegurando o acesso à educação apenas à elite brasileira. Segundo Ribeiro (1989), "ao referir-se a esse longo período, afirma que o Brasil era um país de Doutores e Analfabetos, pois tinha cursos superiores para poucos, nenhum incentivo à formação de professores e escassos recursos para a escola pública" (RIBEIRO, 1989, p. 176).

A trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, desde a primeira sanção, em 1961 (lei nº 4.024/61) à última, em 1996, (lei nº 9.394/96). Procurou-se, tendo em apreço a realidade educacional, normatizar o sistema educacional e assegurar acesso a educação de igual maneira a todos. Essa lei transporta um conjunto de definições políticas que norteiam o sistema educacional e insere modificações significativas na educação básica do Brasil.

Conforme a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), consequentemente a oferta pública organizada através do "regime de colaboração" entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º).

Segundo a legislação brasileira, a educação escolar apresenta dois níveis de ensino: a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e, a Educação Superior como se pode observar no Quadro 01.

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9394/96

Níveis	**Etapas**	**Duração**	**Faixa etária**
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos
Educação	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos

Básica	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Fonte: Elaboração a partir da LDB/1996

Os níveis e as etapas da educação podem ser entremeados por modalidades de ensino. Estas são: Educação Especial, Educação Profissional, Educação a Distância (EaD) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola a e Educação do Campo. O quadro 02 apresenta a articulação entre as etapas da educação e as modalidades. É interessante salientar que a Constituição Federal Brasileira garantiu direitos políticos, culturais, educacionais e linguísticos aos Povos Indígenas, regulamentados na Lei nº 9.394/96 e nas normatizações do Conselho Nacional de Educação.

Quadro 2: Modalidades de Ensino– Lei nº 9.394/96

Níveis	**Etapas**		**Modalidades**
Educação Superior	Ensino Superior	Pós-Graduação	EaD EJA Educação Profissional Educação Escolar Indígena Educação Especial Educação do Campo Educação Quilombola
		Graduação	
Educação Básica	Ensino Médio		
	Ensino Fundamental		
	Educação Infantil	Pré-escola	
		Creche	

Fonte: Elaboração a partir da LDB/1996

A responsabilidade pela educação no Brasil se divide entre os governos federal, estadual e municipal, e existe uma grande presença do setor privado. O governo federal se responsabiliza, primordialmente, pelo ensino superior, embora atue uma função redistributiva de recursos para os outros níveis; os governos estaduais se responsabilizam pelo ensino público de primeiro e segundo graus; os municípios também se responsabilizam pelo ensino de primeiro grau, e envolvem de forma importante do ensino pré-escolar; o setor privado domina no ensino superior e tem participação importante no segundo grau, com presença menor na educação básica de primeiro grau.

A União é responsável por formular as normas, redistribuir verbas e quanto à função supletiva leia-se no art. 211, §1º: “A função supletiva da União, exercida mediante assistência técnica e financeira (art. 211, §1º) faz-se em matéria educacional para todos os níveis”.

A educação básica, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Ela pode ser concedida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, e educação do campo.

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). A educação infantil é concedida em creches, para as crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.

O ensino fundamental, cujo objetivo maior é a formação básica do cidadão, tem duração de oito anos e segundo o art. 32, da LDB é obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos sete anos de idade, com matrícula facultativa aos seis anos de idade. A oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O ensino médio, etapa final da educação básica, objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental. Conforme o art. 35 da LDB tem a duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade. Atualmente a matrícula neste nível de ensino não seja obrigatória, a Constituição Federal de 1988 designa a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da sua oferta.

A educação superior tem como algumas de suas aplicações: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; estimular a atividade de pesquisa e investigação científica, tendo como finalidade o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e divulgação da cultura, e, dessa forma, desenvolver o entendimento do homem e do contexto em que está inserido. Ela envolve cursos sequenciais nos vários campos do conhecimento, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O ingresso à educação superior acontece a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo diversifica em consoante com os cursos e sua complexidade.

A Educação de Jovens e de Adultos (EJA) é a modalidade de ensino prevista nos art. 37 e 38 da LDB para jovens e adultos concluírem o Ensino Fundamental ou Médio.

A Educação Profissional não se coloca como um nível de ensino, mas tipo de formação que se integra ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Está regulamentada nos art. 39, 40 e 41 da LDB.

A Educação Especial, de acordo com o art. 58 da LDB, é uma modalidade de educação oferecida preferentemente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Mesmo que não sejam consideráveis para entendimento dos enormes desafios para a educação nacional, os indicadores de matrícula são fundamentais para medir a dimensão do sistema educacional brasileiro.

Se compararmos alunos matriculados em 2012 à relação aos 2013, percebe-se uma queda conforme censo publicado pelo MEC em 2013, o número de matrículas caiu 1,83% em comparação com 2012. A redução foi de mais de 753 mil matrículas.

Tabela 1: Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa Brasil 2013

Unidade da Federação	**Matriculas na Educação Básica por ano e dependência administrativa**		
	2013		
	Total	Pública	Privada
Brasil	50.042.448	41.432.416	8.610.032
Norte	5.144.488	4.698.082	446.406
Rondônia	468.181	427.198	40.983
Acre	268.170	256.050	12.120
Amazonas	1.192.133	1.093.915	98.218
Roraima	145.949	133.604	12.345
Pará	2.429.880	2.205.121	224.759
Amapá	228.833	207.584	21.249
Tocantins	411.342	374.610	36.732
Nordeste	14.968.836	12.618.367	2.350.469
Maranhão	2.135.095	1.919.273	215.822
Piauí	928.064	817.215	110.849

Ceará	2.327.440	1.886.636	440.804
R. G. do Norte	890.265	724.580	165.685
Paraíba	1.044.010	864.364	179.646
Pernambuco	2.385.857	1.860.756	525.101
Alagoas	914.492	786.230	128.262
Sergipe	575.643	465.350	110.293
Bahia	3.767.970	3.293.963	474.007
Sudeste	19.806.604	15.678.264	4.128.340
Minas Gerais	4.783.117	4.042.570	740.547
Espírito Santo	925.114	807.313	117.801
Rio de Janeiro	3.771.316	2.653.906	1.117.410
São Paulo	10.327.057	8.174.475	2.152.582
Sul	6.484.103	5.460.546	1.023.557
Paraná	2.593.193	2.184.732	408.461
Santa Catarina	1.513.962	1.271.811	242.151
R. G. do Sul	2.376.948	2.004.003	372.945
Centro-Oeste	3.638.417	2.977.157	661.260
M. G. do Sul	673.117	584.792	88.325
Mato Grosso	872.739	781.199	91.540
Goiás	1.430.561	1.142.053	288.508
Distrito Federal	662.000	469.113	192.887

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Tabela elaborada pelo autor

No total geral da educação básica, nas redes pública e privada, houve decréscimo de 1% nas matrículas, que caíram de 50,5 milhões em 2012 para 50,04 milhões em 2013. A redução maior, de 2,8%, ocorreu nos anos finais do ensino fundamental, nos quais havia 13,6 milhões de alunos no ano anterior e agora existem 13,3 milhões (INEP, 2014).

O Ensino Médio, no Brasil, tem se formado, ao percurso da história da educação brasileira, como o nível de grande complicação na estruturação de políticas públicas de confrontação aos desafios determinados pela sociedade moderna, em desenrolamento de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de acolher a adolescentes, jovens e adultos em seus distintos desejos frente à escolarização, levando-se em consideração que estes conceitos são

determinados por uma construção social e como estes sujeitos se vêem neste processo, que está intimamente ligado com a representação social que lhes concedida.

De acordo com a LDB (Lei 9394-96), o Ensino Médio é a última etapa de ensino da Educação Básica, que é composta também, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental em seus dois ciclos (1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais e 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais). É de responsabilidade dos Estados da Federação ofertar à população, de maneira gratuita, o Ensino Médio, além gerir essa etapa de ensino. Segundo a LDB, em seu artigo 4º, inciso II, "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ... II- universalização do Ensino Médio gratuito" (BRASIL, 1996).

O governo federal investiu mais de R$ 1 bilhão para cumprir o que prevê a Constituição Federal e garantir material escolar gratuito aos estudantes das escolas públicas. Os recursos garantiram que os mais de 42 milhões de estudantes da rede pública de ensino básico do País recebessem, gratuitamente, as obras didáticas que seriam usadas em salas de aula (MEC, 2014).

Ainda sobre essa etapa de ensino, de acordo com a LDB: Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Como etapa final da educação básica, o Ensino Médio, tem sido o ponto constante de discussões, reflexões e problematizações na esfera da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em vários espaços da sociedade. "Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas" (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 26).

Observa-se historicamente que o problema do Ensino Médio, conforme Azevedo e Reis (2013, p. 26), têm sido um dos grandes desafios para as políticas educacionais, determinados pelos baixos resultados alcançados, tanto a permanência do aluno na escola,

como a garantia de aprendizagem tem se mostrado agravado. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa à constituição de políticas fundamentais como resposta a suas demandas.

Para Azevedo e Reis (2013), nessa etapa de ensino, são consolidados os conhecimentos indispensáveis para a formação de cidadãos plenos que possam prosseguir seus estudos, e, também, ingressar no mundo do trabalho, superando a definição de caminhos diferenciados conforme o contexto socioeconômico de cada sujeito.

Os mesmos autores supracitados, em 2013 observaram que no Brasil possui 10.357.854 jovens de 15 a 17 anos e, segundo o censo escolar 2012, são 8.376.852 matriculas no Ensino Médio, sendo desta faixa etária 5.451.576 jovens, o que equivale a 58%. Estão retidos no Ensino Fundamental 3.352.117, o que representa 36% dos jovens de 15 a 17 anos, e 978.540 estão fora da escola. Esse cenário nos aponta o grande desafio, não apenas da universalização do acesso, mas o de criar as condições de permanência e aprendizagem efetiva dos alunos (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 49).

Tabela 2: A matrícula do ensino médio por dependência administrativa - Brasil de 2010- 2012

Matrícula do ensino médio por dependência administrativa - Brasil					
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Tabela elaborada pelo autor.

Na tabela observa-se o crescimento das matrículas. Tal crescimento, de certo modo, “está relacionado mais à universalização do Ensino Fundamental, à melhoria do fluxo escolar nessa etapa de ensino e às exigências do mercado de trabalho do que às políticas específicas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio” (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 50). Mas Em 2013, o País registrou 8.312.815 matrículas no Ensino Médio, com redução de 0,76% em relação a2012, representando 64.037 a menos.

Mesmo com crescimento das matrículas, o Ensino Médio possui um quadro crítico por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. “Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento,

de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos" (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 28).

Com a lei LDB (Lei 9.394/96), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Médio (DCNEM) e das orientações do Ministério da Educação, surgiram novos princípios e novas maneiras de organização para o Ensino Médio.

A ideia central expressa na nova LDB, que orienta a transformação, e estabelece o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil (PCN+ 2002, p.8), e não o enxerga mais como simplesmente uma preparação para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Sendo assim, desafia a comunidade educacional a colocar em prática as sugestões que, conforme mostram os PCN+ (2002), ultrapassem as limitações do antigo ensino médio.

> Nessa perspectiva, o novo Ensino Médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e de seu encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer das modalidades, isto significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho (PCN+ 2002, p.8).

Percebe-se que o novo modelo do Ensino Médio, no Brasil, estabelece o aluno como "sujeito histórico, produtor de conhecimento" (FREIRE, 2005), bem como integrante do mundo do trabalho, com a capacidade de resolver situações reais, ou seja, prepará-lo para a cidadania.

É nessa esfera que as transformações educacionais no Ensino Médio se formam e são imediatas, uma vez que o antigo 2º grau, apreensivo com a formação de mão de obra para suprira demanda do mercado de trabalho, desprendia a formação integral do sujeito da necessidade de prosseguir aprendendo.

O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só mudou a vida social, como resultou em enormes alterações no processo produtivo que se intelectualizou, tecnologizou, e passou a estipular um novo profissional, distinto do pedido pelos padrões taylorista e fordista de divisão social do trabalho. "A sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social" (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000. p. 4).

Como observado, a lei contextualiza o ensino médio como etapa final da educação básica, envolve a necessidade de adotar diversas maneiras de organização curricular, e,

contudo, determinar princípios norteadores para a garantia de uma formação eficiente, capaz de servir, as diversas necessidades dos jovens deste período de escolarização, dos quais fazer parte do processo de construção da sociedade onde vivem, admitindo suas capacidades e os desafios para entrada no mundo concorrente do trabalho.

A concepção de currículo no Parecer nº 15/98 conduz a Resolução CEB/CNE nº 3/98, enquanto a LDB dá direções mais duradouras da educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por estarem mais perto da atividade pedagógica, atuam como indicações que facultam acordos de ações e requerem correções constantes, não o compreende como algo pronto e completo, determinado por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, com professores que determinem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo.

> Essa é uma questão extremamente significativa do ponto de vista da teoria curricular, mas que, certamente, precisa levar em conta a realidade escolar brasileira e as relações que se dão no âmbito da escola, uma vez que parece existir um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 7).

Tal proposição, por não considerar a concretude da escola, corre o risco de não contribuir para as necessárias mudanças nas práticas pedagógicas (Paro 1999).

Contudo, diante destes desafios, está em questão sua funcionalidade, conforme Azevedo e Reis (2013), "organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea" (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 27). Essas transformações originam uma contestação entre a atividade do Ensino Médio tradicional e sua competência de encorajar a juventude para a permanência no espaço escolar.

Com a atual reforma, a identidade do Ensino Médio, o grande eixo das transformações no Ensino Médio precisa ser constituir pedagogicamente num currículo diversificado e flexibilizado. "Socialmente a identidade do Ensino Médio estará condicionada à incorporação das necessidades locais características dos alunos e participação de professores e famílias na configuração do que é adequado a cada escola" (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p.6).

A maneira como os PCNEM apresentaram estas transformações, permitiram à elaboração de um currículo com um olhar para "novas estratégias de aprendizagem por meio das capacidades, onde, nesta perspectiva, a vida em sociedade, a atividade produtiva e a

experiência subjetiva seriam os modos de capacitar o ser humano para a realização de atividades" (PCNEM, 2000). Estas competências seriam a garantia deque todos os cidadãos desenvolvam e ampliem suas capacidades, visando à redução das desigualdades cada vez maiores.

Esta nova organização curricular, proposta pelos documentos legais, deveria incluir, além das competências básicas, conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de diversidade, identidade e autonomia (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000). Contextualizando as duas dimensões do currículo, a proposta era de que houvesse a base nacional comum e a parte diversificada, além da formação geral e a preparação básica para o trabalho.

É no contexto da Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, "com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26).

"A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos" (PCNEM, 2000, p. 16). Assim, segundo os PCNEM:

> [...] a Base Nacional Comum destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando sejam alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro (PCNEM, 2000, p.17).

Na visão da LDB, ao apontar as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, suscita-se uma inquietação ao indicar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de maneira orgânica, "superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdiciplinaridade" (PCNEM, 2000, p.17).

Essa sugestão de organicidade está obtida no Art.36, conforme o qual o currículo do Ensino Médio "destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania".

A reforma curricular do Ensino Médio determine a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que compreende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, conforme PCNEM (2000), seja no campo técnico-científico, seja no contexto diário da vida social.

Deste modo, o conhecimento está organizado em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (PCNEM, 2000, p.18-9).

> A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (PCNEM, 2000, p.19).

Observando as duas dimensões do currículo, conforme Domingues; Toschi; Oliveira (2000), a primeira está relacionada ao processo de autonomia das instituições de ensino, no sentido de diversificação da organização curricular, conforme as características dos alunos e do contexto social; e a segunda está relacionada à adequação curricular dos sistemas de ensino em redor de dois princípios pedagógicos, entendidos neste contexto como eixos organizadores do novo currículo: a interdisciplinaridade e a contextualização, mediante a interação entre as distintas áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade e a contextualização, de acordo com a reforma, devem ser o instrumento para adquirir e sobrepujar o arbítrio da proposição de áreas, ou agrupamentos de conteúdos, adaptando-as às características dos alunos e do âmbito socioeconômico. “Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização, podem possibilitar a reorganização das experiências dos agentes da escola, de forma que revejam suas práticas, discutam sobre o que ensinam e como ensinam” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 10).

Na percepção escolar, a interdisciplinaridade não pretende criar novas disciplinas ou conhecimentos, mas, sim, utilizar os conhecimentos de diversas disciplinas para solucionar um problema concreto a fim de entender um determinado fenômeno sobre vários pontos de vista. Em síntese, a interdisciplinaridade tem um papel instrumental, em busca de um conhecimento diretamente útil e utilizável para responder às questões e os problemas sociais contemporâneos.

> Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (PCNEM, 2000, p. 21).

Portanto, pode-se dizer que a interdisciplinaridade é uma abordagem que auxilia o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos auxiliadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda concede a sua participação na escolha dos temas prioritários.

A contextualização é capaz de visualizar que o currículo se modifique numa comparação de conhecimentos, entre os conteúdos da base nacional comum e os da parte diversificada. De acordo com Domingues; Toschi; Oliveira (2000), apesar da organicidade que define o currículo pleno (base nacional comum mais parte diversificada), a seleção da base nacional comum deve levar em conta que o currículo é algo a ser construído.

Através da contextualização pode ser possível associar as disciplinas com o cotidiano dos alunos, com o contexto das escolas e com seus aspectos locais e regionais. Por outras palavras isso demonstra obter uma "sintonia fina" entre a interdisciplinaridade e a contextualização, mostrando a identidade de cada escola, o que é definido na sua autonomia pedagógica. É, "justamente a aprendizagem permanente dos agentes escolares no planejamento curricular, construído coletivamente, que pode melhorar a ação educativa de cada escola de educação média" (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p.11).

Observando a parte diversificada do currículo, ele "destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26 da LDB). Complementa a Base Nacional Comum e será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

> Do ponto de vista dos sistemas de ensino, está representada pela formulação de uma matriz curricular básica, que desenvolva a Base Nacional Comum, considerando as demandas regionais do ponto de vista sociocultural, econômico e político. Deve refletir uma concepção curricular que oriente o Ensino Médio no seu sistema, ressignificando-o, sem impedir, entretanto, a flexibilidade da manifestação dos projetos curriculares das escolas (PCNEM, 2000, p. 22).

A parte diversificada do currículo precisa mostrar ademais das incorporações dos sistemas de ensino, as prioridades determinadas no projeto da unidade escolar e a participação do educando na elaboração do seu currículo.

Portanto, a concepção atual no novo currículo é a de que a base comum precisa ter cuidado metodológico, que garante a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada precisará ser organicamente relacionada com a base nacional comum, por contextualização que pode acontecer por enriquecimento, alargamento, diversificação, desdobramento, por seleção de capacidades e competências da base nacional comum e por outras maneiras de integração.

De acordo Domingues; Toschi; Oliveira (2000), isso precisa estar conectado com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A perspectiva nessa formulação curricular é "que a parte diversificada dê a identidade de cada escola, isto é, defina a vocação de cada escola, pela priorização de uma das três áreas do currículo da educação média" (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 6).

De acordo com PCNEM (2000), o currículo, enquanto ferramenta da cidadania democrática, precisa demonstrar conteúdos e estratégias de aprendizagem que habilitem o ser humano para a efetuação de atividades nos três áreas da ação humana: "a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetivo" (PCNEM, 2000, p. 15).

O currículo aqui é observado como a seleção dos conhecimentos historicamente aglomerados, classificados expressivos e adequados em um determinado momento histórico, tem como fundamento o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se exprime através de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza através das práticas escolares efetuadas com a finalidade de dar materialidade a essa proposta.

No Art. 7º, a organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, como uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

No Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.

Conforme art. 8, os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são: I – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da

realidade social e política, especialmente do Brasil; II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo[2]; III – a Educação Física, integra à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo[3] escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira; VI – a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso[4]; VII – uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes à: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Quadro 3: Alternativas de oferta do curso de ensino médio e número de módulos-aula, por ano de Estudos.

ALTERNATIVAS	1º ANO		2º ANO				3º ANO		Nº total de módulos-aula
	1º e 2º semestres		1º semestre		2º semestre		1º e 2º semestres		
	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	
1. ensino médio regular (diurno)	25	1000	25	500	25	500	25	1000	3000
2. ensino médio regular (noturno)*	**25**	**1000**	**25**	**500**	**25**	**500**	**25**	**1000**	**3000**
3. educação de jovens e adultos (noturno)	20	800	20	400	20	400	-	-	1600
4. Projeto de Aceleração de Aprendizagem	15	600	15	300	-	-	-	-	900

[2]Acréscimo introduzido na LDB pela Lei nº 11.769/2008.
[3] Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (anteriormente, a redação deste artigo era dada pela Lei nº 10.639/2003, a qual não incluía o grupo indígena).
[4] Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br.OBS: MAS- numero semanal de módulos – aula; MAA- número anual de módulos -aulas.

A Estrutura comum no 1º ano, os Conteúdos Básicos Comuns, definidos pela Resolução SEE n° 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, deverão ser, obrigatoriamente, ensinados no 1º ano em todas as opções de oferta do ensino médio, levando em consideração a seguinte distribuição de módulos-didáticos.

Quadro 4: Estrutura Curricular do 1º Ano – Ensino Médio

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	Alternativas de oferta			
	ensino médio regular (Diurno)	ensino médio regular (Noturno)	EJA (Noturno)	Aceleração de Estudos
	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula
Arte	2	**2**	1	1
Biologia	2	**2**	2	2
Educação Física	2	**2**	1	-
Física	2	**2**	2	1
Geografia	2	**2**	2	1
História	2	**2**	2	1
Língua Estrangeira	2	**2**	2	1
Língua Portuguesa	4	**4**	3	3
Matemática	3	**3**	3	3
Química	2	**2**	2	2
Outros(opção semestral)	2	**2**	-	-
TOTAL	25	**25**	20	15

Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br.

* Os módulos-aula previstos para outras disciplinas em opção semestral poderão ser utilizados pela escola para: aumentar o número de módulos-aula de componentes curriculares do currículo básico comum; introduzir novos componentes curriculares; oferecer cursos de formação inicial para o trabalho.

Na estrutura do 2º ano os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) precisam ser ensinados, em níveis mais profundos de tratamento, possibilitando ao educando o melhor entendimento dos assuntos abordados. Dependendo da área escolhida: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. Em cada uma dessas áreas é dada mais ênfase a um conjunto específico de disciplinas.

Já no 3º ano, apenas duas opções de ofertas possuem atividades didáticas programadas para o 3º ano: o Ensino Médio Regular (diurno) e o Ensino Médio Regular (noturno). Neste 3º ano a escola tem a liberdade de ensinar conteúdos novos, que ultrapassam os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), ampliando a formação do aluno e a sua compreensão dos temas abordados. Se houver número suficiente de alunos, eles podem ser distribuídos em três áreas, dependendo do seu interesse: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas.

Quadro 5: Estrutura Curricular e os Conteúdos Básicos Comuns, com ênfase nas disciplinas específicas

CBC (Ênfase Curricular) Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA			
	ensino médio regular (Diurno)	ensino médio regular (Noturno)	EJA (Noturno)	Aceleração de Estudos
	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos- aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula
	ÊNFASE: CIÊNCIAS HUMANAS			
Arte				
Biologia				
Educação Física				
Física				
Geografia	4	**4**	3	3
História	4	**4**	3	3
Língua Estrangeira	4	**4**	2	2
Língua Portuguesa	4	**4**	4	4
Matemática	3	**3**	3	3
Química				
Outros (opção semestral)	6	**6**	5	-
TOTAL	25	**25**	20	15

Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br

OBS: No 2º ano as escolas possuem maior grau de liberdade para compor o seu currículo, pois é maior o número de módulos-aulas livres e disponíveis em "outros".

A escola poderá implantar um Programa de Aprofundamento de Estudos, com até 12 módulos-aulas por semana, em outro turno, para os alunos que desejarem se preparar melhor para estudos posteriores. A implantação desse Programa deve respeitar os critérios a serem divulgados oportunamente pela SEE.

Quadro 6: Estrutura curricular conteúdos comuns, ampliando a formação do aluno

CBC AMPLIADO Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA					
	ensino médio regular (Diurno)	ensino médio regular (Noturno)	ensino médio regular (Diurno)	ensino médio regular (Noturno)	ensino médio regular (Diurno)	Ensino médio regular (Noturno)
	Nº semanal de módulos-aula	Nº anual de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº anual de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº anual de módulos-aula
	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
Arte						
Biologia			2	**2**	4	**4**
Ed. Física						
Física			4	**4**	2	**2**
Geografia	4	**4**				
História	4	**4**				
L. Estrangeira	2	**2**				
L. Portuguesa	4	**4**	3	**3**	3	**3**
Matemática	3	**3**	4	**4**	4	**4**
Química			4	**4**	4	**4**
Outros (opção semestral)	8	**8**	8	**8**	8	**8**
TOTAL	25	**25**	25	**25**	25	**25**

Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br

Sistema Educacional São Tomense

Nas sociedades africanas, a pressão demográfica aliada à falta de recursos condiciona, em alguns países, a estagnação inevitável do sistema formal de ensino. É primordial adaptar os sistemas educativos ao contexto local. A escola pós-colonial segundo Tole (1995) seguiu as pisadas da sua congênere colonial, pois ela tendencialmente "(...) procura perpetuar e legitimar a cultura da classe dominante, através da valorização de uma determinada concepção do saber, estilos de vida, domínio da comunicação" (TOLE, 1995, p. 8).

Observamos que os "sistemas" educativos na África beneficiavam aqueles que dominavam a língua de ensino, que se sentiam identificados com os conteúdos ministrados, que tinham acesso ao consumo de bens materiais e culturais ditos modernos.

Em São Tomé e Príncipe, no período colonial, o "sistema" educativo apontou para uma direção traçado segundo com os interesses da metrópole. Esses interesses foram no sentido de se manter permanentemente uma mão de obra com uma qualificação baixa e muito barata, onde imperavam escassos operários qualificados e a quase total ausência de quadros técnicos, médios e superiores.

Em 1878, conforme Amado (2002), os missionários do Colégio das Missões de Cernache do Bonjardim estabeleceram-se em São Tomé e Príncipe e fundaram escolas primárias nas freguesias. Também, a partir de 1927 os congreganistas marianos se ocuparam do ensino primário.

O Estatuto Político-Administrativo da Província STP, de 1963, criou a Repartição Provincial dos Serviços de Educação, que ficou agregada à Repartição de Administração Civil, tendo sido definitivamente separada desta pelo Decreto no. 46.320, de 30 de abril de 1965 (AMADO, 2002, p. 114).

O ensino ministrado na província compreendia os seguintes níveis: primário, profissional-elementar e agrícola, técnico-profissional e liceal. Podendo considerar-se, relativamente aos quantitativos populacionais do território, perfeitamente adequados às necessidades.

> O ensino primário elementar em São Tomé e Príncipe decorre em escolas primárias oficiais, oficializadas e particulares. As primeiras são as mantidas pelo Estado e criadas por força do disposto no artigo 136º do Decreto nº 44.309, de 24 de abril de 1962; as segundas são as escolas das missões católicas portuguesas; as terceiras são todos os estabelecimentos de ensino

> primário que não se englobam em nenhum dos dois primeiros casos (AMADO, 2002, p. 114).

O ensino ministrado estava regulamentado segundo o Decreto-Lei nº. 45 908, de 10 de setembro de 1964, e era o que se encontrava em vigor na metrópole, embora adaptado ao condicionalismo local.

Em STP, tal como nas restantes "Províncias", a escolaridade no período colonial foi marcada pelos mesmos objetivos, priorizando-se fundamentalmente o aspecto econômico que sustentava toda a filosofia subjacente à colonização. A estratégia foi desenvolvida tendo em conta a estratificação social.

Os grupos beneficiados com a educação pertenciam às elites, aos filhos dos colonos, a um número reduzido dos Filhos da Terra (mestiços) e aos filhos de indivíduos de estratos sociais, identificados na sua maioria como Forros.

Depois da independência da primeira república observou-se que, numa primeira fase, apregoou-se a expansão da educação no aspecto mais quantitativo do que qualitativo, como forma de tentar fazer chegar à educação a todas as faixas que compõe o tecido social do arquipélago.

Desta forma, o sistema educacional são tomense passou por diversas etapas e foi submetido a diversas influências. Em 1979/80[5], devido às más condições existentes e insatisfações generalizadas no funcionamento do sistema, fez-se a chamada Reforma Integral do Ensino (implementada a partir dos anos 1982/83).

Com a reforma do decreto Lei nº 53/ 88, o sistema educativo da República Democrática de STP apresentava uma estrutura nos seguintes subsistemas: Educação Geral, que compreende a educação pré-escolar (com caráter facultativo e oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade), o ensino primário (4 anos), o ensino secundário Básico, o ensino pré universitário e o ensino especial e vocacional[6]. E, as modalidades como formação e capacitação de quadros docentes; a educação técnico-profissional; e educação de Adultos.

O decreto Lei nº 53/88 proclamava, no seu artigo 5º - Alínea b, como um dos princípios pedagógicos, a "articulação dos programas e conteúdos do ensino às orientações emanadas do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP)". No entanto, ao

---

[5]A elaboração da Lei de Base para o sistema teve o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Contava vinte e quatro artigos e entrou em vigor em Abril de 1981. Esta Lei de Base para o Sistema Educativo em São Tomé e Príncipe vigorou até ao ano de 1988 (GULBENKIAN, 1983).

[6]O decreto Lei nº 53/ 88, artigo 10.

contrário disso, atribui ao sistema educativo à função de favorecer a democratização da sociedade (GULBENKIAN, 1983, p. 13).

Assim, para clarificar aspectos que vinham provocando algumas ambigüidades na interpretação, na Lei de Bases do sistema Educativo, de1988, foram criados aspetos inovadores, a fim de dá um novo tratamento as questões como o ensino de adultos, a educação especial, a formação profissional e o ensino a distância, agora considerados no âmbito das modalidades especiais de educação escolar.

A fim de se adaptar às novas mudanças econômicas, políticas e sociais que o país foi vivendo ao longo destes anos, o sistema educativo sofreu novas transformações. Essas transformações fizeram-se acompanhar de nova Lei de Base, a Lei 2/2003.

A estrutura atual do sistema educativo foi estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº2 de 2003, do Diário da República de 7 de Junho 2003 e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, em que a educação básica articula-se com a educação pré-escolar.

A educação pré-escolar é um sistema não obrigatório, destina-se a crianças de idade inferior a 7 anos, e é complementada pela ação educativa da família com a qual a criança estabelece estreita cooperação.

A educação escolar compreende os níveis de ensino Básico, Secundário e Superior e integra modalidades especiais, incluindo atividades de ocupação de tempos livres.

Quadro 7: Estrutura do sistema de ensino básico (Lei nº2/2003)

Etapas	**Níveis**	**Anos de Escolaridade**
Ensino básico	1º ciclo	1ª à 4ª classes
	2º Ciclo	5ª à 6ª classe
Ensino secundário	1º ciclo	7ª-9ª classes
	2º Ciclo	10ª- 12ª classes
Ensino superior	Politécnico	
	Universitário	

Fonte: Elaborado pelo autor

O ensino básico conforme a LBSE é de seis anos de escolaridade, corresponde à escolaridade obrigatória, é gratuito e universal. Correspondem aos dois ciclos diferentes e sequenciais: o 1º ciclo que vai da 1ª à 4ª classes (EB1) e o 2º ciclo que vai da 5ª à 6ª classe (EB2).

O primeiro ciclo do Ensino Básico é composto por quatro anos de escolaridade, cuja frequência é de 7 aos 10 anos de idade. É um ensino de aspecto globalizante, em regime de monodocência, isto é, fica na responsabilidade de um único professor, que pode ser auxiliado em áreas específicas. Esse nível de ensino tem como objetivo o enriquecimento da linguagem oral e da iniciação da aprendizagem como: leitura, escrita, aritmética, cálculo e a aquisição de noções básicas do meio físico e social, de expressões plásticas, dramática, musical e motora.

O segundo ciclo do Ensino Básico compreende dois anos de escolaridade e integra o aluno cuja idade é entre os 11 e os 12 anos de idade e o limite termina aos 14 anos de idade. Esse nível de ensino trabalha com áreas disciplinares e capacita o aluno a absorver e interpretar acrítica e a criativamente na formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica. O fim do segundo ciclo atribui ao aluno o direito de receber um diploma.

O ensino secundário tem a duração de seis anos e vai de 7ª à 12ª classe e está organizado em dois ciclos sequenciais cada um de 3 anos de duração. O primeiro ciclo compreende a 7ª, 8ª e a 9ª classe, o segundo ciclo com uma direção geral e um terceiro ciclo de especialização e conduz para uma direção técnica, ambos compreendem a 10ª, 11ª e a 12ª classe. Este nível de ensino tem como foco essencial assegurar ao educando a continuação dos seus estudos e a preparação para a vida ativa, com a aquisição de qualificações profissionais. Oficialmente, a décima primeira classe é o último ciclo do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe.

Um dos problemas mais fundamentais do ensino secundário é a escassez de oferta. O ensino secundário de 7ª a 9ª classe é ministrado em 6 escolas incluindo (Liceu Nacional, que é a maior escola do país, Santana, Guadalupe, Trindade, Bombom) a Região Autónoma de Príncipe.

Tendo em conta a incapacidade do país em fornecer ensino superior, quer no interior, quer no exterior do país, foi sendo equacionada paulatinamente a possibilidade de introdução do ensino superior a nível interno do país. O Ensino Superior está, ainda, em construção, na fase inicial, sendo que em 1996 foi criado o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e

Príncipe (ISP/STP) através do Decreto n.º 88/96 do Ministério da Educação, Juventude e Desporto que caracterizou a compreensão da nova instituição de ensino superior público no país. O objetivo principal é de organizar e lecionar cursos na área de formação inicial de docentes ou outros que venham a ser relevantes, onde se ministram cursos de diversas áreas científicas com o grau de Bacharelato, a partir do ano de 2006, iniciou uma experiência piloto com o curso de Licenciatura.

O ISP fornece atualmente formação para professores de ensino secundário nas áreas de Matemática, Ciências Naturais, Português, Francês, História e Geografia.

A formação superior de quadros são-tomenses, ainda é realizada no estrangeiro, por meio de bolsas para os estudantes, que são oferecidas ao país pela cooperação internacional.

A educação extra-escolar envolve a alfabetização e a iniciação, a transformação e aperfeiçoamento profissional. Ocorre num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal. A Educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos, a qual envolve a alfabetização, a pós-alfabetização e outras atividades de educação permanente, numa percepção de enaltecer o nível cultural; a aprendizagem e as atividades de formação profissional, numa percepção de qualificação para preparar o aluno para uma profissão.

A formação profissional a partir da nova lei de bases tem como objetivo preparar e integrar o indivíduo para o mercado de trabalho, iniciado com a conclusão do ensino básico, consoante aquisições de conhecimentos e habilidades, a fim de responder por um lado enormes desafios nacionais e por outro a revolução tecnológica da era contemporânea.

O Ensino Secundário são-tomense é reservado a uma pequena parcela da sociedade. Seu objetivo básico é servir de etapa preparatória para os estudos superiores, razão pela qual os estudos sobre esse nível escolar sempre ressaltam a falta de uma identidade própria dentro do sistema educacional. O ensino secundário encontra-se entre as prioridades do Governo quanto ao nível das políticas públicas para a redução da pobreza.

Com a constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe, a Lei n.º 2/2003, responsabiliza o Estado a gerenciar o setor da educação. A Lei estabelece que todos os são-tomenses tenham o direito à educação e à cultura, sendo “responsabilidade do Estado, promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Neste sentido, cabe ao Estado

garantir a escolaridade obrigatória, gratuita, que, conforme a mesma Lei compreende o ensino básico, com a duração de seis anos.

As taxas de matrícula e de conclusão da educação primária cresceram mais rapidamente do que se previa, mas a qualidade da educação primária continua a ser preocupante e tem prejudicado os esforços para fazer crescer a frequência na educação secundária e prosseguir nos níveis mais elevados. Percebe-se que a baixa qualidade do ensino tem a ver com fatores como a insuficiente formação e qualificação profissional do pessoal docente, a ausência de carreira profissional e baixo nível motivacional e salarial, o tempo limitado de estudo, a falta de manuais, laboratórios e demais materiais de aprendizagem, associado a um sistema de turnos triplos e a sobrelotação das turmas.

Até então, tem acesso ao ensino secundário os alunos que terminem satisfatórios o ensino básico. O ensino secundário compreende dois ciclos, cada um de três anos, e é direcionado para a continuação dos estudos, por um lado, e, para a vida profissional, por outro. Desde o ano letivo 2010/11 que os dados vêm mostrando um aumento do número de alunos no ensino secundário, conforme demonstra a tabela:

Tabela 3: Evolução dos alunos matriculados no ensino Básico por ano

Anos letivos	**2010/ 2011**	**2011/ 2012**	**2012/ 2013**	**2013/2014**
Número de alunos	11.619	13.979	15.481	17.914

Fonte: http://www.imvf.org/ficheiros/file/tdr_coordenador_pedagogico.pdf

Neste aumento verificamos que, quer no nível do 1º ciclo do ensino secundário quer ao nível do 2º ciclo, evidencia-se uma maior capacidade de atração e permanência dos alunos na escola.

Tabela 04: Evolução de alunos matriculados no ensino secundário por ano

Anos letivos	**Total de alunos 1º ciclo do ensino secundário**	**Total de alunos 2º ciclo do ensino secundário**
2010/2011	9.944	1.675
2011/ 2012	12.289	1.690
2012/ 2013	13.348	2.133
2013/2014	13.785	4.129

Fonte: http://www.imvf.org/ficheiros/file/tdr_coordenador_pedagogico.pdf

A revisão curricular, conforme relatório (projeto Escola +), introduzida pelo Decreto-Lei 27/2010, auxiliou na compreensão dos desafios lançado pelo desenvolvimento socioeconômico de S. Tomé e Príncipe quanto ao ensino médio, reforçando o componente de orientação para a integração na vida ativa. O ensino secundário apresentava currículo e programas desatualizados, portanto, com o auxilio da cooperação portuguesa foram introduzidas alterações em nível da própria estrutura do ensino secundário, assim como alterações ao nível do plano de estudos e currículos. A revisão curricular levou à adaptação dos currículos e dos materiais para os alunos, processo que envolveu também os professores cooperantes.

Os alunos passaram a ter materiais de estudo em praticamente todas as disciplinas, mediante um processo relativamente ágil de reprodução dos materiais a cargo das escolas. Isto permitiu desenvolver nos alunos hábitos de leitura e estudo a partir do texto escrito, estimulando o desenvolvimento das suas competências linguísticas nas diferentes disciplinas e contribuindo para o sucesso escolar.

São Tomé e Príncipe depende, ainda, da ajuda portuguesa em diversas áreas da sua estrutura, no quesito educação observamos que a estrutura curricular é muito próxima do currículo português. Os agentes da cooperação portuguesa foram colocados pelo Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Em 2009, a Fundação Marquês de Valle Flor assumiu um projeto de cooperação bilateral, com o objetivo de implementar a reforma do ensino secundário. Conforme relatório (projeto Escola +), os cursos tecnológicos secundários são enquadrados nessa reforma e são também garantidos, na sua maioria, pelos agentes da cooperação portuguesa, agora sob a orientação do projeto escola +, conduzido em parceria com elementos de São Tomé e da Fundação.

A partir deste contexto, como aponta o Projeto Escola +, o sistema de ensino e de formação do país tem sido apontado por diversos problemas, como: falta de estruturas físicas, deficiente formação do corpo docente, desajuste do currículo, escassez de recursos pedagógicos (entre eles os manuais) e a forte dependência da ajuda externa.

Mesmo com ajudas e programas de cooperação internacionais, percebemos na realidade que: “o Estado não consegue garantir a todos os cidadãos o acesso e educação de qualidade”.

De acordo com relatório (projeto escola +), em Junho de 2012 foi aprovada a Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe, meta 2022, que determine um conjunto de planos

para o ensino no país, tendo como pressuposto oferecer uma educação e formação de qualidade para todos os são-tomenses, sem distinção, cumprindo assim as diretrizes dos objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM), da Conferência Mundial de Jomtien, em Tailândia, do Fórum de Dakar (Educação para Todos) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha (2012).

No caso do ensino secundário, a carta determina como objetivo "garantir a universalidade e a gratuidade de acesso ao Ensino Secundário de boa qualidade até à 9ª classe, no horizonte de 2017 e, até à 12ª classe, no horizonte de 2022". Para o efeito identificam-se três objetivos: Melhoria do acesso ao ensino secundário; Melhoria da qualidade e da eficiência do ensino e aprendizagem; Adoção de medidas que facilitem a inserção profissional e a continuidade acadêmica dos alunos que concluem a 12ª classe.

A grade curricular da história foi apresentada pelo projeto escola + em parceria com os docentes são-tomenses. Este projeto tem com atividades:

> Melhoria e Reforço de Parque Escolar: Beneficiação das escolas secundárias; Apoio à dinamização do ensino profissionalizante; Equipamento de Escolas; Criação de um Centro de Recursos Educativos e de Formação. Melhoria das Competências Técnicas dos Professores: Formação de Professores; Melhoria das condições de trabalho; Valorização e Capacitação dos Quadros Nacionais. Reforço da Capacidade de Gestão e Acompanhamento do Ensino: Definição e programação de Plano Operacional de Intervenção; Descentralização do Sistema de Ensino; Formação em Gestão Escolar; Criação de Mecanismos de Supervisão e Inspeção. Adaptação do Sistema de Ensino às necessidades do País: Atualização dos Currículos e Programas Escolares; Elaboração, adaptação e distribuição de Manuais de Ensino; Diversificação de Currículos – melhoria da articulação com o ensino profissionalizante (INSTITUTO MARQUÊS VALE DE FLOR, 2009).

Conforme Gomes (2010), o programa de História foi construído numa perspectiva cronológica, parte do Geral e Universal, ao estudar períodos mais remotos no tempo, para uma história continental, regional e local, á medida que os conteúdos são mais próximos no tempo.

O papel da disciplina de história no currículo deste 1ºciclo de ensino visa à busca da interdisciplinaridade, seguindo a maneira como hoje se produz a ciência histórica. Esta perspectiva dirigiu a linha programática que respeita as finalidades e os objetivos gerais determinados, bem como ás sugestões metodológicas.

Analisando a visão geral das unidades propostas, o programa de história do 1º ciclo do ensino secundário foi organizado "numa perspectiva cronológica, algumas vezes não

continua, procurando proporcionar aos alunos a aquisição de uma visão genérica da evolução das sociedades e a fatologia essencial no que respeita aos grandes momentos da história mundial, continental e nacional" (GOMES, 2010, p. 6).

Quadro 8: Grade curricular 1º ciclo 9ª classe disciplina história

9ª classe 1º ciclo			
Unidade de ensino aprendizagem		**Apresentação**	**Duração de referência (horas[7])**
º	Designação		
2	A Europa e o mundo limiar do século XX.	Apresentar as alterações ocorridas nos domínios econômicos e político nos séculos XIX e XX até á 1ª guerra mundial	12
3	Da grande depressão á 2ª guerra mundial	Apresentar crise econômica social que abalou os países industrializados, relacionando-a a emergência dos regimes autoritários.	14
4	As relações internacionais após a 2ª guerra mundial.	Apresentar o mundo bipolar que nasce após a 2ª guerra mundial como dois modelos de sociedade que se enfrentam e que determinam as relações internacionais, neste período.	10
5	Os movimentos de emancipação e a independência de África	Apresentar os movimentos de emancipação como uma realidade fruto da conjectura do pós-guerra e perceber a sua importância para a emergência de um novo mapa político no decorrer da segunda metade de século XX.	14
6	São Tomé e príncipe do século XIX até aos nossos dias	Apresentar São Tomé e Príncipe e as alterações que sofreu no contexto da política internacional dos séculos XIX e XX	16

Fonte: (GOMES, 2010. p. 10)

Com a atual reestruturação do currículo do ensino secundário dos diversos programas e cooperações em simultâneo, cabe observar a possibilidade de uma articulação vertical e horizontal no sentido de estimular a aquisição de habilidades que, mobilizam conhecimentos

[7] 33 semanas letivas x 2 tempos letivos semanais = 66 tempos letivos

culturais, científicos e tecnológicos, alicerçados nas realidades cotidianas e permitam um estudo cada vez mais autônomo como meio de compreender a realidade, facilitando o trabalho diante de novas situações.

Portanto, a crise profunda que conhece a sociedade santomense, a economia mergulhada numa crise profunda e forte dependência do exterior para a aquisição dos bens de primeira necessidade. O setor da educação tem-se afetado por profundas deficiências que se traduzem, numa depreciação da qualidade da educação, a falta de estabilidade no setor da educação tem sido um fator impeditivo da aplicação de um programa coerente, articulado e integrado.

1.2 A inserção do livro didático como recurso no processo educacional

A inserção do livro didático no processo educacional se estabeleceu a partir de contextos histórico, culturais, políticos e econômicos e sua circulação, enquanto produto se cruza com a história de nascimento do livro impresso. Deste modo, a discussão sobre inserção do livro didático se faz essencial para entendermos como o mesmo tem sido inserido dentro do processo educacional, seu status de objeto central, tanto no Brasil como em São Tomé e Príncipe.

Na esfera da Educação, compreender a inserção do livro didático na sua totalidade justifica-se, sobretudo, o papel que este obtém no contexto escolar. Para Apple (1995), “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p. 85).

Nesta perspectiva, Choppin revela o livro escolar como sinônimo de manual escolar, considerando-o como um material útil na sala de aula, feito para servir de base ao ensino de uma designada disciplina em ambiente pedagógico, além de ser visto pelos professores e alunos, como facilitador da estruturação de saberes. Tratando da origem desse recurso didático Bittencourt (2008) afirma:

> A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (BITTENCOURT, 2008, p.23).

Conforme Magalhães (2006), a história do livro didático pode ser desenvolvida com base em três linhas de orientação: a primeira concernente à função do livro didático na

estrutura da escola; a segunda está relacionada por a importância econômica, ou seja, seu caráter de produto comercial, e por último pela sua conexão dialética com o campo social. Seguindo a linha de pensamento de Magalhães, ainda podemos adicionar uma quarta perspectiva de analise sobre o livro didático, a política, já que o mesmo é produto e concomitantemente ferramenta de política educacional, enquanto documento histórico apontado por ideologia própria de cada período e tendência de Estado.

O livro didático se caracterizou como um instrumento importante para a prática escolar. Por longo tempo ele destinava-se, principalmente, aos professores que tinham o domínio sobre o uso do livro, sobre a sua prática e os seus conteúdos. Eles eram definidos por esse recurso didático, que servia como um tipo de currículo, cujo papel pode ser observado, ainda, atualmente.

A inserção do livro didático no processo educacional anda por caminhos distintos dos livros em geral, conforme a sua função fundamental enquanto produto e meio de conhecimento, já que simultaneamente é instrumento didático, mas, também, é recurso de normatização e controle. O livro didático, ou como alguns teóricos chamam "manual escolar", desde seu surgimento na Idade Moderna, esteve introduzido em projeto político educacional.

Com as constantes mudanças que estavam ocorrendo no mundo Europeu, o Renascimento crescia cada vez mais abandonando de lado o teocentrismo e obtendo a característica do antropocentrismo. O homem passou a ser foco de tudo e Deus não era mais o centro. Segundo Cagliari (1998) "com o Renascimento (séc. XV e XVI) o uso da imprensa na Europa e a preocupação com leitores aumentou" (CAGLIARI 1998, p.19). Assim, a invenção da imprensa por Gutenberg teve uma contribuição significativa para desenvolvimento da escrita.

Neste contexto, o livro didático era elaborado dentro dos monastérios ou por reformadores, era importante ferramenta educacional nas competições entre a disputa pela conservação ideológica da Igreja Católica e a formação de uma cultura e mentalidades protestantes. Contudo, no século XVIII, a Igreja Católica ainda tinha enorme domínio na produção dos manuais didáticos. Segundo Magalhães,

> Em Portugal, as Cartilhas, como os Manuais e Compêndios Escolares (estes últimos já no decurso do século XVIII), foram produzidas no interior de corporações ou de estruturas notáveis, como a Corte, a Universidade de Coimbra, as Dioceses, as Ordens Religiosas e Monacais, os Mestres Régios (MAGALHÃES, 2006, p. 10).

Os sistemas religiosos possuíram um papel essencial na produção de livro didático, pois eram voltados para o ensino cristão. Tanto em Portugal como na França o livro didático tornou-se gradativamente importante no recinto escolar enquanto instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Para Magalhães,

> Neste processo, o manual escolar tornou-se o meio pedagógico central. Na fase final do Antigo Regime, sob o primado das luzes, escola e manual escolar sobrepõem-se, situação que se altera no decurso do século XIX, à medida que o sistema escolar se estrutura e que a função da leitura se autonomiza e reforça face aos métodos catequísticos tradicionais. Por um vasto período, o manual escolar cumpriu uma função enciclopédica, contendo todas as matérias que não apenas constituem a educação básica, mas cuja utilidade e pregnância se prolongam pela vida, podendo ser consultado cada momento (MAGALHÃES, 2006, p. 17).

De acordo com a concepção do autor, paulatinamente o livro didático ficou livre da função evangelística e de catequese e passou a mostrar uma estrutura enciclopédica, pois englobava todas as matérias escolares. Com isso, os livros eram usados somente para informar, ou seja, consultar. Eles serviam como apoio para o ensino e não como principal instrumento didático conforme tem sido utilizado em diversas escolas nos dias de hoje. Nesta, perspectiva segundo Choppin:

> A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos "por pergunta e resposta", que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura "de lazer", tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Com base em Choppin (2004), podemos dizer que a primeira etapa da inserção do livro didático como recurso no processo educacional encontrava associada à literatura religiosa, até meados do século XIX, em meio à industrialização do mundo, com uma tendência profissionalizante, e, no final o LD tomou um caráter de divulgação do conhecimento. Contudo, pouco a pouco esse passou a infiltrar na estrutura escolar de modo fundamental.

Antes da imprensa, o livro didático já se encontrava atrelado a cultura escolar. No período em que os livros eram escassos, os estudantes universitários europeus elaboravam seus cadernos de textos. Com o aparecimento da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros

produtos elaborados em série e, durante o período a percepção do livro passou a ser como "fiel depositário das verdades científicas universais" e, a partir dai foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36).

Conforme Chervel (1990), no século XIX o LD sofreu uma mudança significativa com surgimento das disciplinas escolares, passou a ser especifico para cada disciplina, em substituição aos LDs gerais, que abrangiam os mais diversos conteúdos.

A concepção do livro didático no contexto brasileiro é um instrumento de grande valor educacional. Está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Entretanto, este instrumento era privilégio de poucos, apenas os poderosos da hierarquia tinham acesso a ele.

No Brasil, a etapa inicial do LD causou discussão entre os parlamentares ao longo do século XIX, conforme Bittencourt (1993) e Soares (1996). Ao longo da segunda metade do século XIX e começo do século XX, os manuais didáticos usados nas escolas brasileiras, ainda demonstravam fortes aspectos daqueles que eram usados na Europa. Primeiramente, eles acompanhavam os modelos dos livros estrangeiros, principalmente franceses e alemães, ao que se refere (Soares, 1996.):

> A escola servia a alunos social e economicamente privilegiados [...] para quem a referencia social e cultural no século XIX [...] era a Europa, [...] por isso dominavam a língua francesa, por isso desejavam inserção na cultura europeia, aquela que lhes, traziam os manuais que dela provinham. Em segundo lugar, não eram favoráveis as condições brasileiras para a edição e impressão de livros até o inicio do século XX. [...] por isso eram importados ou editados e impresso no exterior. Em outras palavras as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, e de livros didáticos estrangeiros (SOARES, 1996, p.117-8).

A começar da década de 70 e 80 do século XIX, as criticas em relação aos livros estrangeiros tornaram-se mais intensas. Neste tempo, também, apareceram projetos de obras didáticas nacionais (Bittencourt, 1993). Conforme Bittencourt, as reclamações a favor do LD nacional foram absorvidas pelos políticos liberais e esse discurso nacionalista enfrentava-se com a Igreja, pois os projetos "civilizadores" dos políticos liberais (escolas secularizadas) desejavam uma apartação total entre Igreja e Estado. Percebe-se que os debates em volta do LD atingiram os benefícios a respeito dos aspectos do projeto de nação, pensado naquela época.

No século XX, década de 1930, os projetos em torno dos LDs nacionais do Brasil foram intensificados. De acordo com Resnik (1992), houve dois fatores principais na

“patriação” dos LDs: o primeiro foi à expansão do ensino secundário na década de 1930 e sua rígida seriação, que geraram uma nova dinâmica para a produção e utilização dos livros didáticos; o segundo foi observado pelas crises econômicas movidas pela quebra da bolsa de valor de Nova York em 1929, que elevaram de modo considerável os preços dos livros estrangeiros.

A Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006 (ROMANATTO, 2009) foi vista como um instrumento da educação política e ideológica, tendo o Estado como censor no uso desse objeto didático.

Para Silva (1998), a valorização do livro didático no contexto educacional brasileiro acontece em consoante acordo como MEC-USAID instituído em 1966. Esse acordo propunha a edição de livros didáticos em grande escala para atender a demanda escolar em número de alunos (WITZEL, 2002).

Entre períodos de 1970 e 1980 aconteceram várias mudanças, dentre elas, os livros didáticos adquiriram uma função extremamente essencial à prática pedagógica no sistema educacional brasileiro. No entanto, durante o período de 1929 á 1996 muitas maneiras foram adotadas pelos governantes para levar o livro didático à escola. Com o a ideia de garantir a qualidade dos livros didáticos para ser adotados, especialmente pelas escolas públicas, foi instituído em 1996 o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), com a finalidade de executar uma avaliação pedagógica dos livros antes de serem usados na sala de aula.

Portanto historicamente o livro didático vem se estabelecendo como ferramenta de índole pedagógica, com a capacidade de causar e conduzir possíveis mudanças e aprimoramento na prática pedagógica: “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8). De acordo com Dominguini (2010), o livro didático é uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, tanto que o Governo Federal lançou vários programas com o objetivo de difundi-lo para todos os alunos de escolas públicas do país[8] (DOMINGUINI, 2010, p. 3).

A concepção do livro didático no contexto são-tomense, no período colonial, a igreja católica, era a instituição que tinha como incumbência, na elaboração de manuais do ensino

[8]Observa-se que atualmente, o Governo Federal, por meio do MEC, distribui livros para toda a educação básica pública nacional através do Programa Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA) destinado as sérias iniciais do Ensino Fundamental, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinado às sérias finais do Ensino Fundamental, e o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), destinado ao Ensino Médio (DOMINGUINI, 2010. p.3).

do português, como missão evangelizadora, conforme os valores da moral cristã e do sistema político do então regime colonial português.

Ao longo deste período colonial, os professores conhecidos por mestre-escola eram pessoas responsáveis pela escolha e opção de textos que contemplavam a sociedade nos seus diversos ângulos: religiosos, políticos, sociais, culturais, linguísticos, etc.

Atualmente, num mundo plural em que vivemos, entre os conflitos de opiniões, os saberes ressoam mais alto do que algum sistema de crenças ou ideologias. Neste aspecto, a organização de textos nos manuais escolares é produzida atualmente pelos agentes educativos.

Os manuais escolares tornaram-se recursos importantes no processo educacional. A produção dos mesmos originou a partir do acordo com a cooperação estabelecido entre o governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe e da República Portuguesa, representada pela Fundação Calouste Gulbenkian, de quem concedeu assistência técnica na produção dos manuais escolares e contou com o financiamento da Associação Internacional para o Desenvolvimento do Banco Mundial.

Este projeto teve como finalidade, a ampliação e a melhoria qualitativa do ensino em São Tomé e Príncipe. A primeira edição destes manuais aconteceu no fim dos anos 80 e a sua segunda edição em 1997.

Já com o mais recente decreto-lei nº 2/2003 no artigo 40º referente a recursos materiais educativos decretados através da lei de Base do Sistema Educativo São-Tomense e Príncipe (STP-DECRETO-LEI Nº 2 / 2003), apreciava os manuais escolares como instrumentos educativos fundamentais que requeriam cuidado exclusivo, mas não estabeleceram princípios e objetivos que norteassem a sua percepção, produção, opção e utilização.

Esta situação aplica-se a um conjunto de elementos que vão a partir da falta de uma política concreta para a produção, comercialização, escolha e opção de manuais escolares, passando pela falta de condições econômicas e infraestruturas.

É preciso alegar que a política concernente com a produção, comercialização, escolha, adoção, opção ou rejeição de manuais escolares precisa ser normatizada com base em legislação que estabeleça os princípios e objetivos norteadores, bem como precisarão controlar a sua percepção, produção, comercialização e a sua utilização no contexto escolar.

A produção de manuais escolares foi substituída pela elaboração de textos de apoio dada a impossibilidade financeira do MEC-São Tomé e Príncipe, os agentes da cooperação

portuguesa têm assumido esta vertente do projeto: os textos são elaborados pelos docentes das disciplinas e são disponibilizados no formato de sebentas (apostila) aos alunos a preços simbólicos. Os atuais textos de apoio, testados, podem constituir uma base para a produção de manuais, se tal for o entendimento do MEC.

A partir desta nova perspectiva "do projeto Escola +[9]", um dos programas de intervenção do Instituto Marques de Vale Flor (IMVF), os alunos têm textos de apoio, não têm manuais, o que denota uma diferença fundamental.

Portanto os livros didáticos foram e continuam a ser um material didático fundamental no processo educacional. Hoje, entre meios de comunicação como a televisão, a internet, os jornais e o cinema, o livro didático pode ser visto como instrumento importante para transmissão do conhecimento e cultura. A importância concedida ao livro didático por sua universalidade diante da sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e controlando estratégias de ensino, apontando de maneira categórico o que se ensina e como se ensina, o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Como foi supracitado, mesmo com os desenvolvimentos tecnológicos na sociedade, diversos teóricos asseguram que o livro didático, até então, se insere no principal orientador do trabalho de professores e alunos na escola, dentre os quais podemos ressaltar Freitag (1989), Faria (1988, 1994), Oliveira et.al (1984) e Méndez (2003). Para os autores, os alunos são dirigidos para a realização de suas tarefas (atividades, pesquisas, estudos), fazendo-o roteiro essencial, ou pessoal, do processo de ensino aprendizagem, na escola ou em casa.

A inserção do livro didático como recurso no processo educacional nos coloca diante de conjunto de definições, estas definições alegam-se as características do livro didático enquanto produto cultural, mercadoria, suporte de conteúdos, organizador de métodos e práticas de ensino. Neste sentido questiona-se: O que é um livro didático?

Para Bittencourt (2004, p. 71), o livro didático é um objeto de "múltiplas facetas", deste modo, ora é considerado como uma mercadoria, sendo submetido a domínio do capitalismo, ou como um depositário dos conteúdos escolares, que sistematiza os vários conhecimentos organizados pelas propostas curriculares. Ora é considerado, também, como

[9] O projeto ESCOLA + aprovado pelo MEC de São Tomé e Príncipe, e pelo O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), estruturou-se em cinco vetores: formação em gestão e administração escolar de diretores, formação pedagógica de supervisores, atualização do currículo escolar, disponibilização de manuais escolares e criação de inspetores do ensino secundário (BARRETO, 2012. p. 506).

uma ferramenta pedagógica, que se depara com um conjunto de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho), ou como um meio carregador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, que difundem estereótipos e valores dos grupos dominantes.

Para além das múltiplas facetas, o livro didático possui "múltiplas funções", sendo elas: a função referencial (o livro didático torna-se uma referência para produção de currículos ou programas); a função instrumental (o livro didático propõe métodos de aprendizagem, exercícios e atividades); a função ideológica e cultural (o livro didático é divulgador de valores e, em certos casos, de doutrinação das jovens gerações); e a função documental (o livro didático é documento e, também, objeto de pesquisa) (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Diante das múltiplas facetas e funções supracitadas, não podemos nos esquecer de que livro didático tem como papel contribuir para o processo de ensino aprendizagem como uma base didática que se destina a favorecer a transmissão de conhecimentos e a ajudar a apropriação deste pelo educando.

Segundo Munakata (1997), "o livro didático é um artefato de papel e tinta, costumeiramente utilizado em situações didáticas". Contudo, amplia que,

> Não são meramente ideias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato, pois esse texto de que as pessoas normalmente vêem apenas ideias, sentimentos, imagem, etc., é constituído de letras (confeccionadas com tinta sobre o papel) segundo uma família de tipo (ou face de tipo ou fonte), que lhes dá homogeneidade (MUNAKATA, 1997, p. 84).

Para Chartier (1990), o LD é um objeto ou veículo em circulação, reproduz valores e saberes. Na concepção de Chartier, o livro didático comanda a prática educativa usando-se de princípios, valores e comportamentos a serem inculcadas pelos alunos. O autor não compreende o LD apenas em seu aspecto intelectual ou estético, compreende-o, na verdade, como um recurso material que apresenta um processo complicado na elaboração englobando distintas ações profissionais como autores, editores, impressores etc.

Por ser um material complicado na concepção de Chartier, é também um recurso de grande relevância do processo de ensino-aprendizagem; um guia das práticas pedagógicas. O livro pode ser considerado como "parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social" (OLIVEIRA; GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 111).

De acordo MEC (BRASIL, 2008), a função do LD vai além do que é pedagógico e social, pois busca colaborar para a qualidade da educação e elevar, assim, a inclusão social dos educandos que, devido a fatos econômico-financeiros, não têm acesso ao material.

> No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, de promover a inclusão social (BRASIL, 2008, p. 5).

Portanto, considerando a importância do LD no processo educacional e da formação de cidadania, e sabendo que o mesmo é instrumento pedagógico, o LD não pode ser apenas uma ferramenta de informações acabadas, onde o aluno reproduz simplesmente pensamentos e respostas construídas, por meio de conhecimentos reduzidos oferecidos pelos mesmos, que nem sempre estão ligados à realidade do contexto em que o aluno vive. O livro didático deve ser uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e de contra ideologia, não podemos nos fazer de reféns do LD, idealizando descobrir ali todo o saber verdadeiro e a narrativa ideal.

1.3 A Importância do livro didático na escola para a questão da identidade nacional

Choppin (2004), num esforço de investigação histórica que pretende abranger diferenciadas sociedades e culturas, nas quais o livro didático tem lugar, elabora uma análise funcional do material, indicando que ele exerce quatro funções essenciais: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental.

No que diz respeito à função ideológica e cultural, é a mais antiga exercida pelo livro didático. O manual afirmou-se como um dos principais transmissores da língua, da cultura e dos valores da elite. É, nesse sentido, um instrumento político de construção de identidades.

Os livros didáticos, também chamados de manuais escolares ou livros escolares, “são artefatos que desde há muito tempo ocupam o cenário escolar, a ponto de conjuntamente a professores e alunos consubstanciarem, perante a sociedade, o que há de mais fundamental no universo escolar” (GATTI, 1997, p. 31).

Portanto, ele é um dos materiais didáticos que está intrinsecamente ligado como reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional, que em muitos casos foi e é o orientador das aulas.

Considerando a importância e o papel que os livros didáticos têm na sala de aula, podemos dizer que os mesmos representam à principal, senão a única fonte de trabalho como material impresso na sala de aula, em muitas escolas da rede pública de ensino, tornando-se um instrumento fundamental para o aluno e para o professor, no processo ensino aprendizagem. Lopes (2007) atribui uma definição clássica de livro didático que é a "de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores" (LOPES, 2007, p. 208). Deste modo, ele caracteriza-se em percepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo.

Nesta perspectiva a importância atribuída ao livro didático na escola se dá por ser, ele, ferramenta referencial utilizada pelos professores na preparação e desenvolvimento de suas aulas e por suas contribuições na formação dos estudantes. O livro didático se estabelece em um dos recursos didáticos e, como tal, passa e ser um material facilitador da aprendizagem, além de ser um instrumento de apoio à prática pedagógica.

Conforme Peruzzi (2000) precisa buscar no livro didático "as contribuições que possibilitam a ele mediar à construção do conhecimento científico pelo aluno, para que este se aproprie da linguagem e desenvolva valores éticos, mediante os avanços da ciência, contextualizada e socialmente relevante" (PERUZZI, et al, 2000).

O livro didático, como objeto cultural, é extremamente relevante para entender o processo de construção de identidade. Pelo seu referencial, o livro didático se tornou um dos símbolos mais importantes da educação escolar no mundo contemporâneo e transporta, em sua historicidade, os sinais da intervenção de vários setores sociais, econômica, pedagógica, histórica e política que o constituem, desde a sua produção material até o seu uso escolar.

Por ser um objeto cultural, também, é portador de conteúdos mostradores de representações e valores dominantes num determinado período de uma sociedade. Por isso, conforme Fonseca (1999):

> O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo (FONSECA, 1999, p. 204).

Os livros didáticos têm sido na realidade, um dos grandes responsáveis pela continuação de discursos fundadores da nacionalidade, se constituíram em objetos culturais ricos em significados, ferramentas privilegiadas de concorrências políticas e de constituição

de identidades. Neles estão impresso distintos personagens e modelos de interpretações em jogo: “o jogo das identidades” (RIBEIRO, 2004, p. 11). Baseado na realidade material, os livros didáticos estão atrelados ao universo cultural, salientando-se do mesmo modo que “a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (CHOPPIN, 2002. p. 14).

> [...] de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinamento) da juventude (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Sem duvida o LD é uma ferramenta indispensável para consolidação e disseminação de uma determinada memória histórica que, por sua vez, marca profundamente a representação de todas as gerações, que transitam pela escola.

A escola, ou seja, o ambiente escolar é um local, e de certa forma tem desempenhado influência intelectual e cidadã sobre o indivíduo, afetando a formação da identidade de cada aluno que por ali passa. De acordo com Gomes (1996), a identidade é determinada pelos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo e se altera com a convivência entre sujeitos, ou seja, se constrói tendo o *Outro* como referência. Conforme Gomes (1996), o processo de construção da identidade “[...] é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro” (GOMES, 1996, p. 88).

A partir desta percepção supracitada observa-se que “o processo de construção da identidade se dá, também, na escola, local que representa um papel central na formação da identidade social de um indivíduo” (GOMES, 1996).

Para melhor compreendermos a importância do livro didático na escola é necessária considerar os elementos que constituem a cultura escolar e a cultura da escola. Segundo Forquin (1993), a cultura escolar é entendida como “O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

O mesmo autor ressalta a cultura da escola, para ele “a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Neste aspecto, o livro didático faz parte deste ambiente escolar, por isso precisa-se investigar o livro didático tanto numa perspectiva para a cultura, averiguando os processos pelos quais os conteúdos cognitivos e simbólicos são separados e didatizados para ingressar na escola como objeto de transmissão, bem como se deve lançar uma visão para o interior da escola averiguando as maneiras particulares pelas quais os livros didáticos são apropriados nas ações de planejamento e desenvolvimento do ensino, como sendo elemento importante da vida nas escolas, uma vez que os elementos que estão dentro no livro dão vida e, contribuem para construção da identidade na prática cotidiana do educando.

O conceito de Julia (1993) em relação à cultura escolar é extremamente relevante para pensarmos algumas características importantes à análise desse material. Segundo o autor, cultura escolar significa:

> Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores (JULIA 1993, p. 15).

A estudiosa nos faz refletir sobre as normas num aspecto metodológico a partir de uma perspectiva que indica para as normalizações sociais, válidas num período e contexto histórico, levando em conta condutas e comportamentos socialmente válidos e aceitáveis do ponto de vista moral e ético e que de certa forma influencia a vida dos alunos.

Nesta perspectiva, são as normalizações sociais que a priori definem o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Assim, a legislação legitima as expectativas valorativas que a sociedade quis ou quer ver disseminadas por meio da escola.

A cultura escolar é fundamental porque nos ajuda a entender a importância dos livros didáticos enquanto objeto escolar para a construção de estilos, de comportamentos dos alunos de formas de sentir e viver de acordo com o seu tempo.

O livro didático faz parte da cultura da escola, é organizado, veiculado e utilizado com intenção, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Apple (1995) diz que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países” e que “são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995. p.82).

Conforme Horikawa e Jardilino (2010), o professor foi, ao longo do tempo, dirigido nas atividades concedidas, através dos manuais, a ensinar aos alunos os valores da submissão, do respeito à ordem e do individualismo, dando ao ensino um conteúdo enormemente moralizante.

> Em termos de leitura, por exemplo, os manuais apresentavam narrativas em que o bem vencia o mal, em que o comportamento inadequado era severamente punido, em que o amor fazia vencer todos os males da vida, em que os pobres e humildes eram sempre beneficiados pelo destino e os arrogantes, castigados (HORIKAWA E JARDILINO, 2010. p. 156).

Podemos dizer, então, que o livro didático coloca-se no processo de formação da identidade nacional, tantos pelos temas e conteúdos enfatizados nos livros didáticos, quanto pelas metodologias neles apontadas e pela perspectiva ideológica neles implícitos. De um jeito ou outro, sem duvidas, os livros didáticos servem como ferramentas de reconstrução de identidades, porque mostram uma determinada imagem da sociedade a que se pretende criar. Segundo Choppin (2004):

> O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (Choppin, 2004. p.557).

O livro didático é reproduzido e distribuído, servindo como ferramenta fundamental de unificação nacional. Jardilino e Horikawa (2010) mostram o livro didático como uma ferramenta pedagógica com a habilidade de transformar a realidade nacional, educando e formando novas gerações.

Neste sentido, podemos pensar o livro didático como elemento do jogo das relações sociais escolares. Exatamente porque a escola tem uma cultura própria. No ambiente dessa cultura podemos compreender o significado das práticas, sem perder de vista o uso que tais práticas engendraram no livro didático.

Segundo Macedo, (2004), “os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais” (MACEDO, 2004. p. 106). O autor defende o livro como resultado da interação entre o homem com o meio.

Nesta perspectiva, “cada sociedade teria [...] seus próprios referenciais para determinar que conhecimentos poderiam ou não, deveriam ou não ser eleitos para fazer parte do conjunto dos saberes a serem transmitidos pela escola” (FONSECA, 2006, p. 17). Neste

contexto, “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 69).

Portanto, o livro didático independente do ambiente no qual está envolvido, no interior ou fora da escola, é um forte recurso de disseminação de saber em todo o mundo, sendo ágil de transformar a identidade do indivíduo.

Mediante as discussões feitas, neste capítulo percebemos que tanto no Brasil como em São Tomé e Príncipe o sistema educativo vem se organizando no decorrer da sua história, e passou por diversas reformas. No caso de São Tomé e Príncipe, ainda depende da ajuda portuguesa em diversas áreas da sua estrutura, observa-se que a estrutura curricular é muito próxima do currículo português. O livro didático é um instrumento indispensável na educação e deve ser um instrumento que contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, do senso crítico e de contra ideologia. Como objeto cultural é importante para analisar o processo de construção de identidade do aluno, dentro e fora da escola por ser portador de conteúdos de representações e valores dominantes num determinado período de uma sociedade.

No próximo capítulo o nosso objetivo é caracterizar os dois livros didáticos de história. O primeiro livro didático do Brasil “História: uma abordagem integrada” e segundo LD de São Tomé e Príncipe “Texto de apoio para os alunos 9ª classe -1º ciclo”.

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE PARA O ENSINO MÉDIO

No primeiro capítulo discutimos a Educação e o livro didático tendo como pressuposto o desenvolvimento do sistema educativo dos dois países, a inserção do livro didático na educação como instrumento pedagógico e a importância do mesmo para construção de identidade dos alunos. Neste segundo capítulo temos como objetivo apresentar caracterização geral de dois livros didáticos de História do Ensino Médio adotados em escolas públicas do Brasil e de São Tomé e Príncipe, analisando dados sobre edição, editora, autoria, formato e exposição do conteúdo. Problematiza de que forma esse livros foram produzidos?

O livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é necessário que todas as linguagens de que ele se vale sejam, da mesma forma, de boas qualidades. O que mostra que a impressão do livro precisa ser nítida, a encadernação duradoura, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996).

O livro didático possui uma série de características físicas e de conteúdos, que podem parecer superficiais, mas que são importantes para permitir uma melhor visibilidade da obra. No caso do Brasil essas características correspondem não somente ao avanço tecnológico, mas principalmente a uma série de "exigências elaboradas pelo Estado que visam garantir a qualidade dos produtos adquiridos em larga escala pelo governo após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)" (RIBEIRO, 2011, p. 72). Enquanto que em São Tomé e Príncipe, conforme Ministério de Educação (MEC), por questões financeiras, há grandes dificuldades para elaboração do livro didático.

O presente capítulo está dividido em duas partes: a primeira trata-se de apresentação do livro didático do Brasil "História: uma abordagem integrada"; a segunda caracterização do livro didático de São Tomé e Príncipe "Texto de apoio para os alunos 9ª classe -1º ciclo". Buscamos caracterizar esses materiais enquanto recursos destinados ao contexto histórico social e político, e que nos ajuda a identificar de que forma os autores produziram estes materiais. Assim, buscamos caracterizar cada um dos livros para melhor situar os contextos de nossas fontes.

2.1 Apresentação do livro didático do Brasil "história: uma abordagem integrada"

A obra didática "História: uma abordagem integrada" trata-se de um volume único utilizado nos três anos do Ensino Médio. Foi escrita com base nas Matrizes Curriculares de Referência para Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica[10] (SAEB), coleção BASE. O seu conteúdo programático está de acordo com orientação do Ministério da Educação e Cultura- MEC/INEP[11]- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Além do rigor conceitual, esta obra contempla a contextualização e a interdisciplinaridade. Caracteriza-se pela ênfase à aplicabilidade ao investigativo, e pela menor preocupação com a memorização. Além dos exercícios de verificação da aprendizagem, inclui questões extraídas dos ENEM's, de programas de avaliação seriada e dos vestibulares de acesso às principais instituições de ensino superior. Inclui, ainda: Bibliografia Citada (PETTA & OJEDA, 1999).

É interessante observar que o livro didático de história do Brasil, em seu aspecto formal tem passado por várias mudanças nos últimos anos e por adaptações conforme exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), (que através do Decreto 9154 de 1/8/1985, determinou, de modo regular, os recursos para a distribuição de livros didáticos em todo o país).Propaga-se enorme cuidado no que diz respeito aos conceitos da área; incluem temas ligados ao multiculturalismo; à história local e procedimentos da história oral e também à História temática. Porém, a renovação maior para o ensino médio aconteceu com a denominada "História Integrada".

A obra apresentada propõe trabalhar com a chamada História Integrada, segundo os autores os temas que tradicionalmente eram divididos em história geral, história da América e história do Brasil foram tratadas em conjunto, relacionando pontos da História Geral, da

---

[10]É um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC) e é baseado na [da Resposta ao Item]. O SAEB é realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos. O sistema é composto por dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf> Acessado em 20 de Outubro 2014.
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990.
Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal) (IBGE)

[11] É um Programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico.Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao> Acessado em 10 de Outubro 2014.

América e do Brasil. A proposição de elos entre o passado e o presente auxilia a dar sentido ao estudo da sociedade passada.

Portanto, a história integrada parte de pressuposto processual da história que busca a conjunção de várias temporalidades para produzir a explicação histórica, ressaltando ao mesmo tempo aspectos de natureza econômica, política, social, cultural. A narrativa dessa história se faz dentro da linearidade cronológica e preferindo a extensão política do mundo social.

Edição

O livro "História: uma abordagem integrada" possui um volume único da coleção BASE, tem como autores: Nicolina Luiza de Petta, Eduardo Aparicio Baez Ojeda, a 1ª edição foi realizada em São Paulo, e, publicado pela editora Moderna em 1999. A segunda edição, História: Uma Abordagem integrada: de volume único da coleção BASE/Nicolina Luiza de Petta, Eduardo Aparicio Baez Ojeda, foi publicado em São Paulo, pela mesma editora Moderna em 2003**.**

Editora

Esta obra foi produzida em São Paulo no ano de 1999, pela editora Moderna. Trata-se de uma empresa fundada em 1968, a editora produz livros didáticos para mercado público e privado. A editora moderna é bastante conhecida pela produção das coleções Araribá, que são produzidas sem autoria definida. A editora Moderna foi adquirida em 2000 pelo grupo Santillana, braço editorial do grupo espanhol Prisa.

Com vendas na casa de milhões de exemplares, os livros didáticos foram distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas, que fazem inveja à tiragem de famosos best-sellers da literatura. A coleção mais escolhida pelos professores, "Projeto Araribá – História", da editora Moderna, teve 5,7 milhões de exemplares distribuídos às escolas de 5a a 8a séries em 2008. Deixou para trás os 2,5 milhões vendidos no Brasil pelos seis primeiros volumes de "Harry Potter" e o 1,5 milhão do "Código da Vinci". A coleção substituiu os livros, na lista dos mais vendidos, estando na área o campeão até o ano passado, a "Nova História Crítica" (Nova Geração) (PINHO; SELIGMAN, 2007).

Conforme Munakata (2005), "na medida em que as editoras paulistas têm praticamente o monopólio dos livros didáticos de todo país (inclusive de edições regionais), não é exagero supor que tal 'currículo' informal tenha alcançado abrangência nacional" (MUNAKATA, 2005. p. 296). Ou seja, para Marques (S/D), a História do Brasil nos livros

didáticos continua refletindo uma produção historiográfica centrada na região sudeste, mais precisamente em: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Outro fator é a formação dos próprios autores, provenientes deste eixo cultural.Os livros didáticos são submetidos a uma triagem que observa o cumprimento das exigências técnicas e físicas do edital, realizado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) e são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica, realizada por professores de Universidades públicas do país[12].

"História: uma abordagem integrada" foi avaliada e aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no projeto de avaliação de livros didáticos. Desde 1996, o Estado brasileiro implementou o PNLD e passou a exercer uma fiscalização efetiva sobre a qualidade dos livros didáticos, distribuídos na rede pública de ensino em todo o país. A partir de então, a aquisição dos manuais escolares com verbas federais, para a distribuição gratuita em território nacional, está condicionada a inscrição e a avaliação prévias, segundo regras estabelecidas em edital próprio. Só entram no Guia do Livro Didático as obras que passarem pelo crivo da comissão criada pelo MEC para selecionar os materiais que obedecerem aos critérios de qualidade (SILVA, 2011. p. 8). Nesse sentido, muitos estudiosos, dentre eles, Bittencourt (2003); Miranda e Lucca (2004) entendem que a intervenção estatal forçou uma significativa mudança de qualidade dos livros didáticos no país.

O processo de avaliação dos livros didáticos é realizado por meio de um sistema de inscrição sob os quais as editoras listam e enviam suas coleções para o MEC. Após a aprovação técnica, os livros didáticos são direcionados para a Comissão de avaliadores. Um grupo de especialistas (geralmente dois pareceristas independentes para cada coleção) avalia os livros sem identificação dos autores ou das editoras (livros sem capa e descaracterizados de autoria, editora etc.) seguindo os critérios avaliativos presentes no edital de convocação de editoras (BASSO, 2013, p. 4).

Autoria

Conforme Gérard e Roegiers (1998, p. 22), os autores de um manual são fundamentalmente os que concebem e redigem o manuscrito. "História: uma abordagem

[12] O Art.14, parágrafo 1° do Decreto 7.084 de 2010 determina que a avaliação pedagógica deve ser realizada por professores de instituições superiores de ensino; professores convidados de outras universidades particulares; professores da rede pública de ensino. Devido à proximidade do decreto não se pode averiguar a existência de alguma alteração na avaliação por conta da abrangência da origem dos avaliadores, mas a medida silencia uma crítica comum à avaliação, a de que o governo está se sobrepondo à experiência do professor, que vem da sala de aula. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm> Acessado em 14 de Outubro de 2014

integrada", volume único, tem como autores Nicolina Luiza de Petta e Eduardo Aparicio Baez Ojeda.

Nicolina Luiza de Petta é brasileira, graduada em História pela USP, Especialista em História Social, professora do ensino médio, participou da banca de elaboração de vestibulares da Unicamp (1992-1999). Participou da banca de correção de vestibulares da Unicamp (1987-19996). Foi professora de História da rede pública e particular durante três décadas. É autora de inúmeros livros didáticos e paradidáticos de História para Ensino Fundamental e Médio desde 1995. Foi responsável pela Elaboração e aplicação de curso de História da África para mestrandos e professores da rede pública de ensino. Nicolina foi corretora da Lopes Consultoria de Imóveis, Empresa de capital aberto; 1.001-5.000 funcionários; LPSB3; Setor de Imóveis -dezembro de 2011 – Presente (2 anos 10 meses) em São Paulo e Região.

Eduardo Aparicio Baez Ojeda é brasileiro graduado em Ciências Políticas pela Unicamp, professor do ensino Médio e de cursos pré-vestibulares.

Os Autores no contexto da época procuraram dar maior ênfase à reflexão histórica do que à reprodução de informações, atentos as novas tendências do ensino médio, tiveram a preocupação de adequar o livro aos novos parâmetros curriculares, assim como atender aqueles que se preparam para as provas do ENEM (PETTA & OJEDA, 1999).

Apresentação de formato

A maneira de apresentação de um livro didático, isto é, a sua forma física, é um item extremamente importante a ser apresentado para compreender a obra. A capa e a contra capa trazem informações relevantes para maior compreensão do livro. A capa é produto da equipe editorial e não especificamente escolha do autor do livro didático. A capa, entre outros fatores, possibilita a observação do formato do livro.

Quadro 9:Apresentação externa do livro

Autores	**Nicolina Luiza de Petta; Eduardo Aparicio Baez Ojeda.**
Editora	Moderna-São Paulo
Disciplina	História
Nível	Ensino Médio

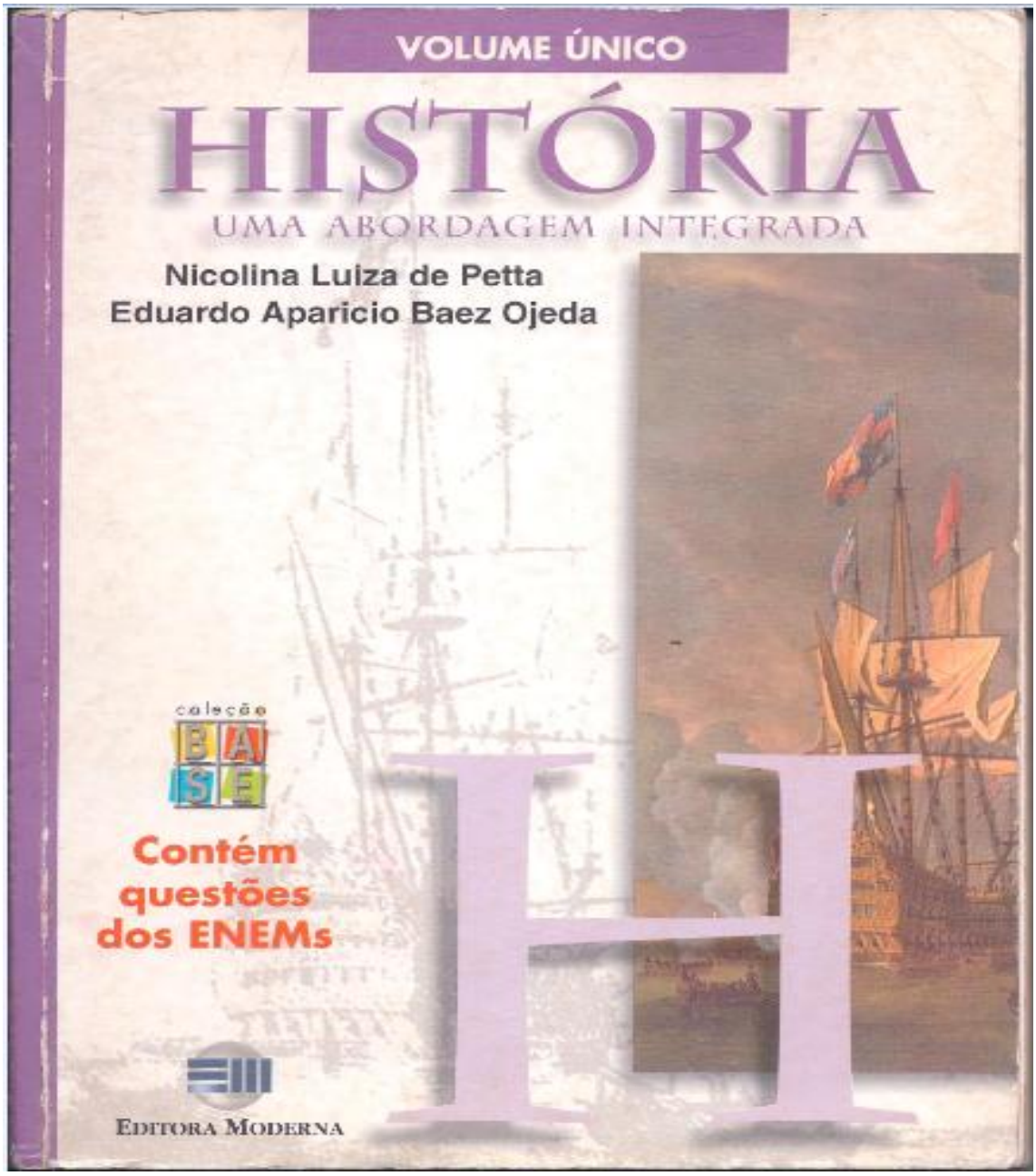
Série:	Volume único
ISBN:	ISBN 85-16-02575-6 (LA), ISBN 85-16-02576-4 (LP)
Edição:	1ª
Formato	20,2cm largura x 27,2 cm altura
Peso	650 gramas
Páginas	290 páginas
Ano	1999
Encadernação	Brochura
Idioma	Português (Brasil)
País de Origem	Brasil

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Analisamos que o livro apresenta o tamanho da capa de 20,2cm de largura x 27,2cm de altura, o volume único no canto superior centralizado preenchido com a cor branca dentro de um retângulo com a cor púrpura, o nome da obra esta escrito com a cor púrpura e os nomes dos autores com a cor preta. Na coleção de BASE cada letra apresenta uma cor diferente dentro de um quadrado, a letra B no quadrado da cor amarelo, a letra A no quadrado da cor vermelho, o S no quadrado da cor de azul, e o E no quadrado da cor verde. A capa também apresenta uma letra H maiúscula da cor rosa e a editora Moderna escrita com letra preta e logotipo da editora de cor azul e cinza.

A capa é apresentada em duas cores: a cor púrpura e a cor branca. A cor branca é mais abrangente, também apresenta duas imagens simbólicas de um barco de navegação de expansão marítima colonial, na parte branca a imagem de barco é rabiscada, sendo a outra imagem não rabiscada. As imagens que compõem as capas possuem coerência com as informações contidas que ressaltam conexões entre passado e presente. Na capa a frase indicando que contém questões dos ENEMs. Nessa análise percebemos que é comum a valorização dos exames de avaliação nacionais, pelos dizeres e pelas frases na capa. O material usado na construção da capa é de boa qualidade e impermeável, o que consequentemente, prolonga o tempo de duração deste documento. O preço do livro no mercado livre atualmente varia de 12 reais á 39 reais.

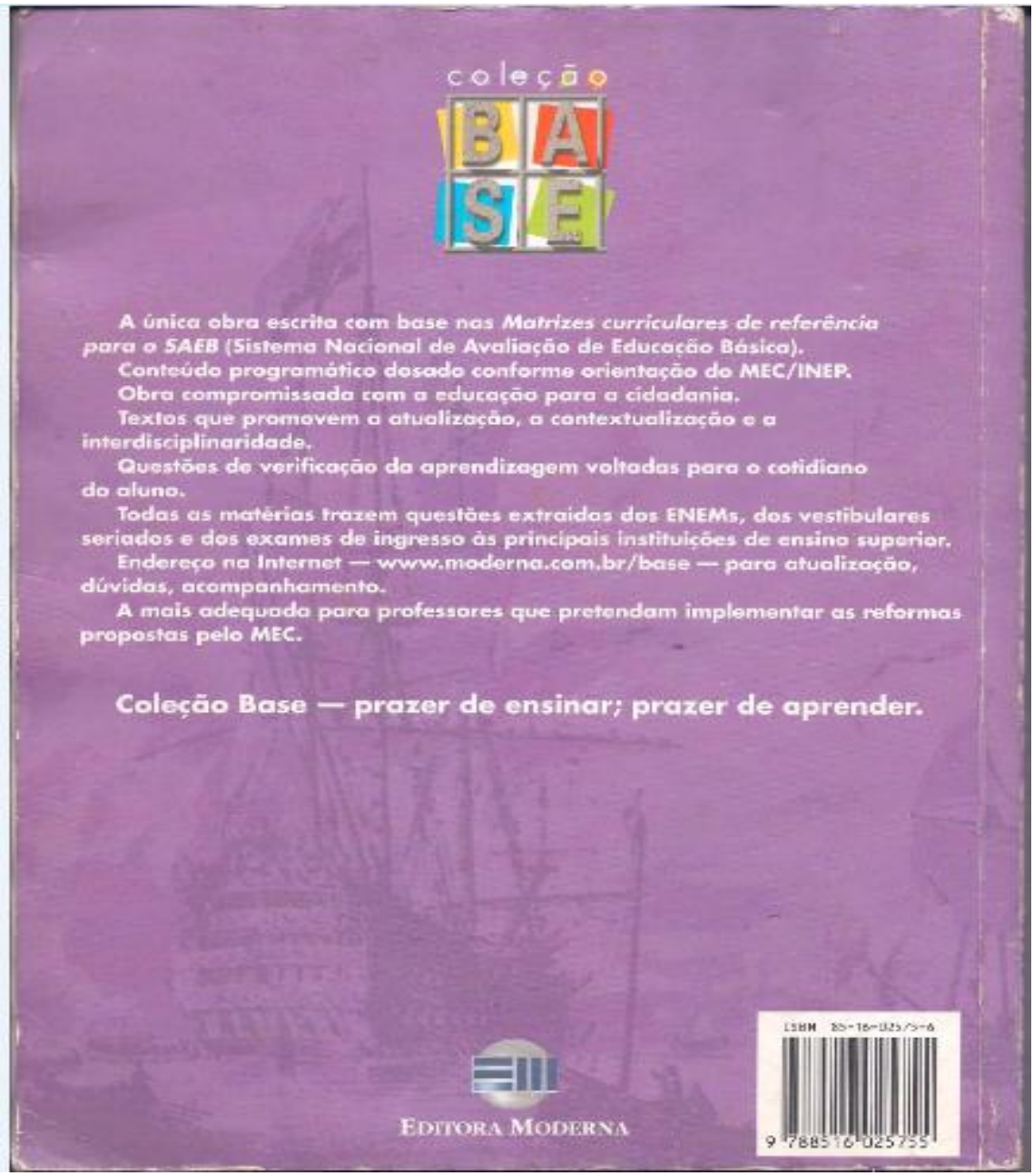
Imagem 1: Capa do Livro Didático de História do Ensino Médio



Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 290.

A contra capa está apresentada unicamente pela cor púrpura, há uma imagem simbólica de um barco de navegação de expansão marítima colonial rabiscada, a coleção da BASE aparece no começo da contra capa seguindo mesmo padrão supracitado, os autores fazem menção que a obra é a única escrita com base nas Matrizes Curriculares de referência para o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica). Já a editora moderna, está escrita com a cor branca, apresenta ISBN 85-16-02575-6 (LA), ISBN 85-16-02576-4 (LP).

Imagem 2: Contra Capa do Livro Didático de História do Ensino Médio



Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 290

Apresentação de conteúdo

Neste subtítulo, o objetivo é apresentar os conteúdos: Unidades, Capítulos, Textos, Ilustrações (Imagens, Mapas, Gráficos), Textos Complementares, Atividades e Bibliografia Geral. Neste quadro apresentamos informações sobre o livro, e como ele está organizado em quantidade de unidades, capítulos, subtítulos, imagens, mapas, tabelas, gráficos, texto complementar e atividades.

Quadro 10: Dados quantitativos de unidades, capítulos, subtítulos, imagens, mapas, tabelas, gráficos, texto complementar e atividades.

Unidades	**3**
Capítulos	37
Subtítulos	211
Imagens	197
Mapas	66
Tabelas	3
Gráficos	4
Texto Complementar	57
Atividades	37
Bibliografia geral citada	94

Fonte: Elaborado pelo autor

O Livro está organizado em volume único. Na Introdução do livro os autores fazem uma "introdução ao estudo da História", apresentam alguns conceitos fundamentais para o trabalho do historiador e questionam-se a natureza e a finalidade do estudo da História. O conteúdo do livro está organizado, em três unidades: a primeira unidade com 6 capítulos; a segunda unidade com 12 capítulos; e a terceira unidade com 19 capítulos. Nos capítulos, há textos complementares e documentos históricos, relacionados aos temas transversais; há também a seção atividades ao final de cada capítulo. No fim do livro, encontram-se a Bibliografia citada.

Como foi supracitado, o livro está dividido em três unidades, com total de 37 capítulos, o conteúdo obedece à sequência cronológica, sem separação entre História Geral, da América e do Brasil. As três unidades que compõem o livro são: a primeira inicia com a vida dos primeiros agrupamentos humanos e vai até a crise do feudalismo europeu, a segunda discute tema que percorreram os séculos XV, XVI, XVII, e XVIII, e se estende até a independência dos Estados Unidos e os primeiros movimentos contra a dominação colonial na América ibérica. A terceira unidade inicia com a Revolução Francesa e segue até os nossos dias. Em seguida são apresentadas cada unidade de forma detalhada com seus respectivos capítulos e subtítulos.

Quadro 11: Sumário: unidades e capítulos "História: Uma Abordagem Integrada"

UNIDADE I	**DOS PRIMEIROS GRUPOS HUMANOS Á CRISE DO MUNDO FEUDAL NA EUROPA**	Capitulo 1 **Antiguidade Oriental.** Capitulo 2**A Grécia Antiga** Capitulo 3 **O mundo romano** Capitulo 4**As primeiras civilizações da América.** Capitulo 5 **A alta idade média.** Capitulo 6 **A baixa idade média.**
UNIDADE II	**DA EXPANSÃO EUROPEIA DO SÉCULO XV Á INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS**	**Capitulo 7** O renascimento **Capitulo 8** Mercantilismo e expansão marítima. **Capitulo 9** A conquista da América pelos europeus. **Capitulo 10** A reforma protestante e a contra reforma. **Capitulo 11** O Estado absoluto. **Capitulo 12** O sistema Colonial. **Capitulo 13** O Brasil do açúcar **Capitulo 14** A Europa no século XVII. **Capitulo 15** A expansão territorial e o ciclo minerador no Brasil **Capitulo 16** O iluminismo **Capitulo 17** A revolução industrial **Capitulo 18** Conflitos na América colonial e a independência dos Estados Unidos.
UNIDADE III	**DA REVOLUÇÃO FRANCESA AOS NOSSOS DIAS**	**Capitulo 19** A revolução francesa **Capitulo 20** O processo de independência da América espanhola **Capitulo 21** A independência do Brasil **Capitulo 22** O primeiro reinado e o Regencial no Brasil **Capitulo 23** O liberalismo e Nacionalismo no século XIX **Capitulo 24** O segundo Reinado no Brasil. **Capitulo 25** O pensamento socialista **Capitulo 26** O imperialismo **Capitulo 27** A primeira guerra mundial

		(1914-1918) **Capitulo 28** O Brasil na República Velha (1889-1930) **Capitulo 29** O período do entreguerras (1918-1939) **Capitulo 30** O Brasil durante o governo Vargas. **Capitulo 31** A segunda guerra mundial (1939-1945) **Capitulo 32** A guerra fria **Capitulo 33** O período democrático no Brasil (1946-1964). **Capitulo 34** A América Latina na segunda metade do século XX. **Capitulo 35** O governo militar no Brasil. **Capitulo36** Brasil: da redemocratização até a atualidade **Capitulo 37** Tendências do mundo atual

Fonte: Elaborado pelo autor

Na apresentação dos capítulos, há uma estrutura hierarquizada para títulos e subtítulos, sendo cada unidade organizada a partir de uma cor predominante, o que permite uma rápida consulta ao livro. Por exemplo: na Introdução a cor é azul, já na Unidade I a cor é laranja e cada capítulo desta unidade está dentro de um retângulo da cor amarela, escrita com a cor preta, e o nome do título escrito conforme a cor da unidade. Na Unidade II, a cor é verde e segue quase o mesmo parâmetro da Unidade I, porém, o retângulo é da cor verde clara. A Unidade III e representada pela cor azul, também segue o mesmo parâmetro, a diferença é que a cor do retângulo é azul claro.

No sumário observa-se claramente a organização das unidades e dos capítulos. Nos capítulos, há textos complementares e documentos históricos, relacionados aos temas transversais; há também a seção atividades ao final de capítulo. No fim do livro, encontra-se a Bibliografia. Além de fazermos a apresentação das unidades fizemos, também, uma síntese de como os autores abordaram os temas.

A primeira unidade inicia na página 6 até a página 53, o titulo da unidade está escrito com a cor laranjada, em letra maiúscula “Dos primeiros grupos humanos á crise do mundo feudal na Europa”. Quanto ao termo de quantidade dos capítulos, esta unidade é o que possui

menos capítulos com cerca de 6 capítulos, todos numerados na ordem crescente, com 37 subtítulos além dos textos complementares e atividades. Cada capítulo tem em torno de 4 a 7 subtítulos. Nesta unidade aborda-se uma parte de história geral e da América, propõe a organização dos conteúdos de forma linear de História: antiguidade oriental, a Grécia antiga, o mundo romano, as primeiras civilizações da América, a alta idade média, a baixa idade média.

Nesta primeira unidade os autores apresentam conteúdo da antiguidade oriental até a baixa idade, ressaltando pré-história para a história. Determina-se que a história da humanidade começa com o aparecimento da escrita e tudo o que aconteceu antes pertence á Pré- História. A Pré- história é dividida em várias etapas. Nesta fase o ser humano era caçador e coletor, ele era nômade (PETTA & OJEDA, 1999, p. 6). Com a revolução agrícola o ser humano transformou-se em produtor de seu alimento, tornou-se sedentário permitiu a consolidação da agricultura e a criação de animais. A melhoria das condições de vida provocou um crescimento da população. Começou a surgir à vida em sociedade, aumentando a complexidade das tarefas e das relações humanas.

Na sociedade grega do período arcaico surgiu à invenção da propriedade privada, com predomínio social do guerreiro, esta inovação trouxe um personagem novo, o guerreiro-proprietário. A divisão social (baseada em pequenos, médios e grandes proprietários) tornava mais complexa à sociedade grega que as anteriores.

A pólis na Grécia era composta por uma região urbana, onde ficava a praça central que servia para reuniões públicas. Na democracia, cada cidade - Estado tinha o caráter que lhe atribuía sua elite. Atenas configurou-se como um centro político por excelência. Na religião da Grécia as elites cultuavam um panteão de deuses como Zeus, Afrodite ou Atena. Aspectos culturais da Grécia, literatura, filosofia, história, escultura (PETTA & OJEDA, 1999, p. 15).

Nas primeiras civilizações da América, muito antes da chegada de Cristóvão Colombo, a América já era ocupada por vários povos, cujas maneiras e organização social eram variadas, como os povos que habitavam a região onde é o Brasil, até os vastos impérios, como era o caso dos Incas e dos Astecas que se localizavam na região conhecida como Meso-América (PETTA & OJEDA, 1999, p. 30).

Muitas dessas civilizações desapareceram em consequência da colonização que se iniciou no final do século XV, mas deixaram suas heranças históricas que até os dias de hoje, marcam o continente.

A Alta Idade Média teve origem com a invasão, ocupação e assentamento dos vários povos germânicos (como francos, visigodos, suevos, ostrogodos, lombardos, anglo-saxões) em várias regiões europeias ocidentais, o que deu início a vários reinos. Com as enormes alterações colocadas e com as invasões bárbaras, a população passou a ser composta por uma maioria camponesa, dominada pelos proprietários de terras, vivendo em condições de grande pobreza, sofrendo constantes períodos de fome e ataques dos povos inimigos.

Na baixa idade média, a sociedade feudal, era associada à anarquia política, pois durante esse tempo não havia uma forte centralização do poder, vários senhores passaram a exercer nas suas terras as funções inerentes ao estado, como elaborar leis, julgar, castigar, cobrar impostos e mobilizar exército.

A segunda unidade do livro inicia na página 54 e vai até a página 128, o título da unidade está escrito com a cor verde, em letra maiúscula "da expansão europeia do século XV a independência dos Estados Unidos". Começa no capítulo 7 e segue até capítulo 18. Está dividido em 71 subtítulos, além dos textos complementares e das atividades. Cada capítulo tem em torno de 3 a 10 subtítulos.

Trata-se de história geral, da América e do Brasil, e aborda assunto como: o renascimento, mercantilismo e expansão marítima, a conquista da América pelos europeus, a reforma protestante e a contra reforma, o Estado absolutista, o sistema colonial, o Brasil do açúcar, a Europa no século XVII, a expansão territorial e o ciclo minerador no Brasil, o iluminismo, a revolução industrial, os conflitos na América colonial e a independência dos Estados Unidos.

Nesta unidade os autores apresentam como conteúdo "O Renascimento até conflitos na América colonial e a independência dos Estados Unidos". O renascimento foi um movimento cultural dos séculos XV e XVI na Europa Ocidental, que buscou reformular os pontos de referência e as bases sustentadoras da arte e a ciência, anteriormente sujeitas a uma influência julgada excessiva da doutrina da Igreja. Desde as transformações no pensamento, o período que se configura como a transição do feudalismo para o Capitalismo, as artes, o pensamento e o conhecimento científico passaram por um processo de muitas mudanças (PETTA & OJEDA, 1999, p. 54).

O Mercantilismo e a expansão marítima foram percebidos como um conjunto de teorias e práticas de intervenção econômica surgida na Europa a partir do século XV, como

um sistema complexo, que envolvia concepções precisas acerca da produção manufatureira, da utilização da terra e, sobretudo, do poder do Estado.

A conquista da América pelos europeus, o processo de conquista do Novo Mundo resultou em um genocídio, uma política de extermínio da população nativa em nome do rei e de Deus. Para algumas pessoas o descobrimento da América foi um acontecimento benéfico que trouxe avanços tecnológicos para as sociedades que viviam em condições pré- históricas, para outras foi um grande crime cometido contra as populações nativas da América. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, o Brasil tornou-se um entreposto de reparos e abastecimento para os navios portugueses que viajavam em direção ás Índias, neste sentido, o sistema colonial implantado foi definido pelo modelo econômico que interessava á metrópole, ou seja, o Mercantilismo.

Na reforma protestante e na contra reforma, entre os séculos XV e XVI, a Igreja Católica viu-se abalada por uma série de crises internas que culminaram na Reforma Protestante e na Contra Reforma Católica. O principal artífice da reforma Protestante foi o monge Agostinho Martinho Lutero. Com Contra Reforma o concílio de Trento definiu algumas mudanças.

O Estado absoluto é uma forma de governo autoritário, ou seja, um governo cujo poder está centralizado nas mãos de uma pessoa ou de um grupo social, a pessoa ou grupo que detém o poder exerce todas as funções do Estado. Teóricos do absolutismo como Nicolau Maquiavel, Jacques Bossuet, Thomas Hobbes e Hugo Grotius, observam o absolutismo português, Espanhol, Inglês, Francês (PETTA & OJEDA, 1999, p. 80).

O sistema colonial, no continente americano, foi sistematicamente colonizado pelos europeus a partir do final do século XV, holandeses e franceses também exerceram seu poder colonizador, mas foram os portugueses, espanhóis e ingleses que montaram os mais significativos empreendimentos coloniais.

No “Brasil do açúcar", foi necessária a implantação de uma empresa açucareira, a fim de que, na colônia, tivesse uma prática econômica que gerasse recursos para a Coroa portuguesa. O açúcar atendia á necessidade de lucro imediato da metrópole, que estava em crise devido a decadência do comércio de produtos do Oriente, além do fato de a alta demanda fazer com que o preço do açúcar atingisse patamares bem elevados na Europa. Dentre a característica da plantação destaca-se o engenho, além da atividade da açucaria, a

pecuária desempenhou um papel significativo no cenário colonial. Para a lavoura da açucaria utilizou-se mão de obra escrava vindo da África (PETTA & OJEDA, 1999, p. 91).

A Europa no século XVII marcou a passagem da hegemonia econômica e da política dos reinos ibéricos, observada no século XVI, para duas novas potências: Holanda e Inglaterra. Enquanto Portugal e Espanha viveram acentuados e decisivos declínio, os ingleses e os Flamengos fortaleceram suas economias e lançaram as bases de seus impérios colônias, ancorando-se com competências nos pressupostos do Mercantilismo.

Para Petta & Ojeda (1999, p. 101), a expansão territorial e o ciclo minerador no Brasil, e a pecuária desenvolveu-se no início como uma atividade complementar, subsidiária á economia da açucaria, o que chama a atenção é o fato de pecuária ter sido um sistema econômico cujo objetivo era o mercado interno, seus lucros ficavam na colônia e essa atividade não recebiam incentivo da metrópole lusitana. A pecuária desempenhou papel relevante no processo de desbravamento do interior brasileiro, ultrapassando inclusive, a mineração.

O iluminismo, pensamento ocidental, que era marcado pelo misticismo religioso, conheceu, a partir do século XVIII, um novo cenário de construção atrelada no racionalismo. O mundo físico e seus fenômenos deixavam de ser justiçados pela religião e passavam a ser explicado pela razão. O iluminismo foi uma revolução cultural, porque propôs uma nova maneira de entender a natureza e a sociedade e significou uma mudança profunda no jeito de pensar, pois quebrou com a forma como as pessoas pensavam antes. O iluminismo também é conhecido como movimento das Luzes, filosofia das Luzes ou Ilustração.

Para a revolução industrial a nova ordem econômica é: um conjunto de transformações técnicas e econômicas no modo de fabricação dos produtos consumidos pelo homem, tendo como principais características, o surgimento das fábricas. A fim de combater as antigas formas da economia, surgiu um movimento chamado fisiocratismo. Os fisiocratas defensores do lema (Laissez faire, Laissez passer, le monde va de lui même) entendiam que a agricultura era o mais importante setor produtivo e o principal gerador de riquezas. Eles criticavam o Mercantilismo, porque as suas práticas prejudicavam a livre expansão do Capitalismo. Dentre os teóricos do liberalismo estão: Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill (PETTA & OJEDA, 1999, p. 114).

Nos conflitos na América colonial e na independência dos Estados Unidos, a filosofia iluminista criticava os mecanismos de dominação do Antigo Regime, formado pelo

absolutismo e pelo Mercantilismo; o Liberalismo defendia as práticas econômicas que se chocavam com o protecionismo do pacto colonial. Na América, as inúmeras revoltas dos colonos contra suas metrópoles eram sinal de falência do antigo modelo colonizador. A violência, opressão fiscal, praticada pelos governos metropolitanos foi em grande medida responsável pelo processo de independência das colônias. Esse processo começou em 1776 com a independência dos Estados Unidos e se prolongou até meados do século XIX, quando as colônias ibéricas se tornaram independentes.

A terceira unidade do livro inicia na página 129 e termina na página 287. O título da unidade está escrito com a cor azul, em letra maiúscula "da Revolução Francesa aos nossos dias", em termo de quantidade dos capítulos esta unidade possui mais capítulos, que vai do capítulo 19 até o capítulo 37. Divide-se em 103 subtítulos, além dos textos complementares e das atividades. Cada capítulo tem em torno de 4 a 8 subtítulos.

Nesta unidade, além de enfatizar história geral da América, é abordada história do Brasil. Os temas tratados são: A revolução francesa, o processo de independência da América espanhola, a independência do Brasil, o primeiro reinado e o período regencial no Brasil, o liberalismo e o nacionalismo no século XIX, o segundo reinado no Brasil, o pensamento socialista, o imperialismo, a primeira guerra mundial (1914-1918) e a revolução Russa, o Brasil na Republica velha (1889-1930), o período do entreguerras (1918-1939), o Brasil durante o governo Vargas, a segunda guerra mundial (1939-1945) e a criação do Estado de Israel, a guerra fria, o período democrático no Brasil (1946-1964), a América Latina na segunda metade do século XX, o governo militar no Brasil, Brasil: da redemocratização até a atualidade, tendências do mundo atual.

Nesta unidade os autores apresentam conteúdo como "A revolução francesa até Tendências do mundo atual". Os acontecimentos iniciados em 1789, e que se constituíram em um dos fatos históricos mais estudados pela cultura, foi herdeira das ideias iluministas, e entre os grupos participantes havia diferentes propostas de construção de um novo Estado.

Alguns revolucionários entendiam que a monarquia constitucional era o melhor regime político, portanto, outros queriam um governo democrático que atendesse a todas as camadas da população. Uma revolta popular, com a intensidade da que ocorreu em muitas décadas de exploração excessivas, de empobrecimento constante e de injustiças sociais muito graves.

A questão econômica na França vivia uma situação irreversível na economia feudal, ela não tinha, ainda, uma economia capitalista forte e bem estruturada. Quanto à organização social, a sociedade francesa era, portanto, dividida em estamentos, estados ou ordens. A situação política a França era cercada por uma monarquia absolutista em que o poder do rei se justificava pelo Direito Divino. O acontecimento tem três fases diferentes: a primeira fase da revolução: Assembleia nacional (1789-1792); a segunda fase da revolução: convenção Nacional (1792-1795); a terceira fase da revolução: diretório (1795-1799) (PETTA & OJEDA, 1999, p. 132-3).

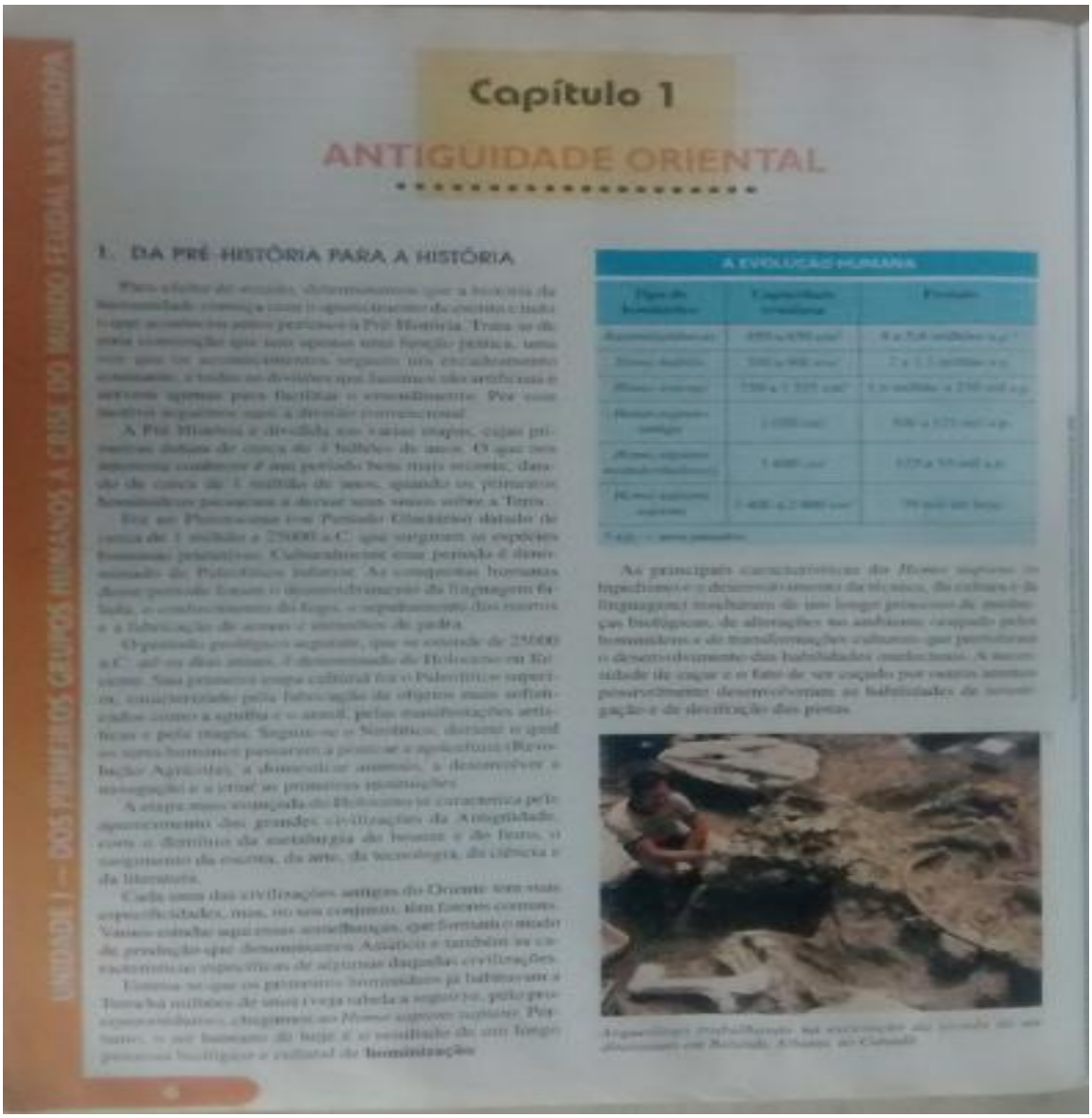
O processo de independência da América espanhola começou no século XIX, no seu processo de emancipação da Coroa espanhola. Esse processo esteve longe de promover mudanças estruturais, ao contrário, mantiveram-se as estruturas de dominação colonial, como a agroexportação, a dependência do mercado externo e a exclusão social. Com a posse da Espanha pelas as tropas de Napoleão Bonaparte beneficiou o movimento da independência das colônias da América, porque debilitou o poder da metrópole.

A Inglaterra, representante do grande mercado fornecedor de matérias primas, colocou-se a disposição do movimento emancipacionista. O apoio britânico ao processo de independência foi decisivo assim como a Doutrina Monroe, lançada nos Estados Unidos em 1923, que reforçava o direito das novas nações á autonomia política (PETTA & OJEDA, 1999, p. 140).

Além de toda a estrutura apresentada e dos conteúdos explanados, o livro está organizado a partir de um texto explicativo, que serve de recurso para conduzir o conteúdo discutido, apresenta caráter pontual e é narrado com a clareza. De acordo com a imagem 03, o livro está organizado em duas colunas. Na obra o título do capítulo é de tamanho grande escrita com a letra maiúscula conforme a cor da unidade abordada, e depois apresenta subtítulo com a letra maiúscula em negrito e numerado, e em seguida o texto principal, que está impresso em preto de tamanho médio.

Desde a introdução até o final da obra há destaques dentro de um retângulo em cor azul com pequenos textos curtos, documentos, conceitos, quadros, estatísticas, mapas e gráficos de acordo com o texto principal. O desenho e o tamanho da letra, bem como o espaço entre as letras, palavras e linhas, são legíveis. Observa-se, também, que o texto principal possui textos curtos, destacando palavras desconhecidas ou que remetem a uma explicação mais específica de acordo com exposição do tema, ressaltando as palavras em negrito a fim de enfatizar o tema.

Imagem 3: Unidade I Capítulo I Antiguidade Oriental



Capítulo 1

ANTIGUIDADE ORIENTAL

1. DA PRÉ-HISTÓRIA PARA A HISTÓRIA

A EVOLUÇÃO HUMANA

Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p.06.

O texto e as ilustrações estão de modos organizados, os quadros, mapas, gráficos e imagens são adequados com finalidades as quais foram elaborados, legíveis e de fácil compreensão, desenhos que dialogam com o conteúdo do texto.

O uso de recursos imagéticos como mapas, fotos, charges e desenhos, bem como o uso de cores configuram características interessantes presentes nesse livro didático. Existe no campo historiográfico uma discussão ampla sobre a importância histórica e pedagógica do trabalho com as imagens (RIBEIRO, 2011, p.76). Conforme Burke, os usos da iconografia e das produções cinematográficas permitem ao ensino “imaginar o passado de forma mais vivida” (BURKE, 2005, p. 17).

De acordo com critério de avaliação de livros proposto pelo MEC, para com Plano Nacional do livro didático de 1999, os aspectos visuais a imagem é extremamente relevante e importante. É interessante observar que no livro todas as páginas contém imagem, exceto o texto complementar e as atividades.

A ilustração faz parte do conteúdo desse livro, aponta para um perfil que desenha os anos 90: aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é uma forma de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar a imagem dos livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la (BELMIRO, 2000, p. 22).

Interessante observar na imagem 04, que o uso das imagens tem sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro. Portanto, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura.

Ao longo da obra, há várias linguagens visuais, as ilustrações diversificadas e integradas aos conteúdos, às imagens, os mapas, os gráficos e as tabelas que são distribuídos nas páginas de forma adequada e equilibrada, o que favorece o ritmo e a continuidade da leitura. As ilustrações são acompanhadas dos respectivos créditos, assim como os gráficos e os mapas, os títulos, as fontes e as data são todos coloridos, no caso das imagens apresentam legendas em conformidade com as convenções cartográficas, outras são coloridas e outras em preto e branco.

As imagens utilizadas na obra são em geral complementares do texto, com o qual compõe um campo de explicação. Enquanto texto vai marcando no tempo o assunto de que se trata, os mapas cumprem a função de marcá-los no espaço.

Portanto, o livro didático, como instrumento pedagógico, deixa de ser apenas um alicerce físico de conteúdos, sensibilizando o aluno para o fenômeno visual, além de estimular outras capacidades específicas.

Imagem 4: Unidade II Capítulo 07 o Renascimento

UNIDADE II

• **Sandro Botticelli** (1444-1510). A arte do florentino Botticelli é inegavelmente muito bonita. Os principais temas de suas obras foram as cenas religiosas e as cenas mitológicas. Suas criações mais conhecidas são aquelas que retratam temas da Mitologia, como *Nascimento de Vênus* e *Primavera*. Uma de suas imagens sacras, *Madona do Magnificat*, é uma das mais suaves e belas representações da Virgem com o Menino.

A Última Ceia, de Leonardo da Vinci, pintura feita entre 1495 e 1498. (Santa Maria delle Grazie, Milão)

• **Leonardo da Vinci** (1452-1519). Sua inspiração artística foi notável. Assim como nas ciências, o italiano Leonardo foi versátil também nas artes. Era um bom escultor, desenhista e pintor genial. Foi o artista que introduziu na pintura o contraste claro/escuro, isto é, o jogo entre as partes claras e as sombras. Suas obras mais conhecidas são as telas *A Última Ceia*, *Mona Lisa* (ou *La Gioconda*) e a *Virgem dos Rochedos*.

Escultura Pietà, de Michelangelo, executada entre 1497 e 1500. (Basílica de São Pedro, Roma)

• **Michelangelo Buonarroti** (1475-1564). Também conhecido como Miguel Ângelo. O artista viveu a maior parte de sua vida em Roma e recebeu de seus contemporâneos o título de *divino*. O que conhecemos de seus trabalhos permite perceber que o título é merecido. Suas esculturas transmitem movimento e sentimento, como se o artista, ao moldar a pedra, lhe desse alma. Como pintor, Michelangelo também foi brilhante. Suas obras mais conhecidas são as esculturas *Pietà*, *Moisés* e *David* e as muitas pinturas que compõem o teto da Capela Sistina.

• **Rafael** (1483-1520). Raffaello Sanzio, ou simplesmente Rafael como ficou conhecido, era pintor e arquiteto. Dedicou-se a pintar imagens sacras, as quais *A Virgem com o Menino* é uma das mais bonitas, e também figuras femininas. Sua obra mais grandiosa e que expressa seu envolvimento com o pensamento renascentista é *A Escola de Atenas*. Rafael também era italiano.

A Escola de Atenas, de Rafael, pintura feita entre 1509 e 1511. (Stanza della Segnatura, Vaticano)

Literatura

• **Dante Alighieri** (1265-1321). O italiano Dante é considerado **pré-renascentista**. Sua obra mais importante, *A Divina Comédia*, é considerada o ponto mais alto atingido pela poesia italiana.

• **Giovanni Boccaccio** (1313-1375). O florentino Boccaccio era escritor e poeta, e seu texto mais conhecido é *O Decameron*.

• **François Rabelais** (1494-1553). O renascentista francês tornou-se conhecido por dois textos, *Gargantua* e *Pantagruel*, onde satiriza o comportamento do clero e os dogmas católicos.

O poeta Luís de Camões, visto neste retrato pintado, de 1581, narrou de forma épica a expansão marítima portuguesa.

56

Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 56.

Os textos complementares são recursos pedagógicos que tem como objetivo auxiliar o professor, tanto na exposição do conteúdo das aulas quanto no acréscimo de informações sobre os conteúdos abordados nos livros. Esses textos são diversificados e adequados à faixa etária a que se destina a obra

O livro apresenta textos complementares no final de cada capítulo, antes das atividades. Os textos complementares são numerados de acordo com o tema abordado, a fonte do texto é diferente do texto principal, ao final de cada texto complementar é citado o nome de autor, o nome do livro onde foi retirada a informação, e a respectiva pagina.

Dependendo de cada capítulo os textos complementares são bastante reduzidos e longos tanto em número, como em conteúdo.

Analisando as atividades, percebemos que o objetivo é desenvolver nos alunos conhecimento que ajudem a reflexão sobre a realidade em que vivem, de tornar o estudo mais dinâmico e participativo.

Conforme a Editora Moderna há uma parte das atividades que visa à construção de um relato, através do qual é possível organizar os conhecimentos estudados, ler, interpretar textos e imagens, relacionar fontes históricas e elaborar hipóteses e argumentos; e há outras atividades que objetivam ampliar os conhecimentos trabalhados na unidade (MODERNA, 2008, p.7).

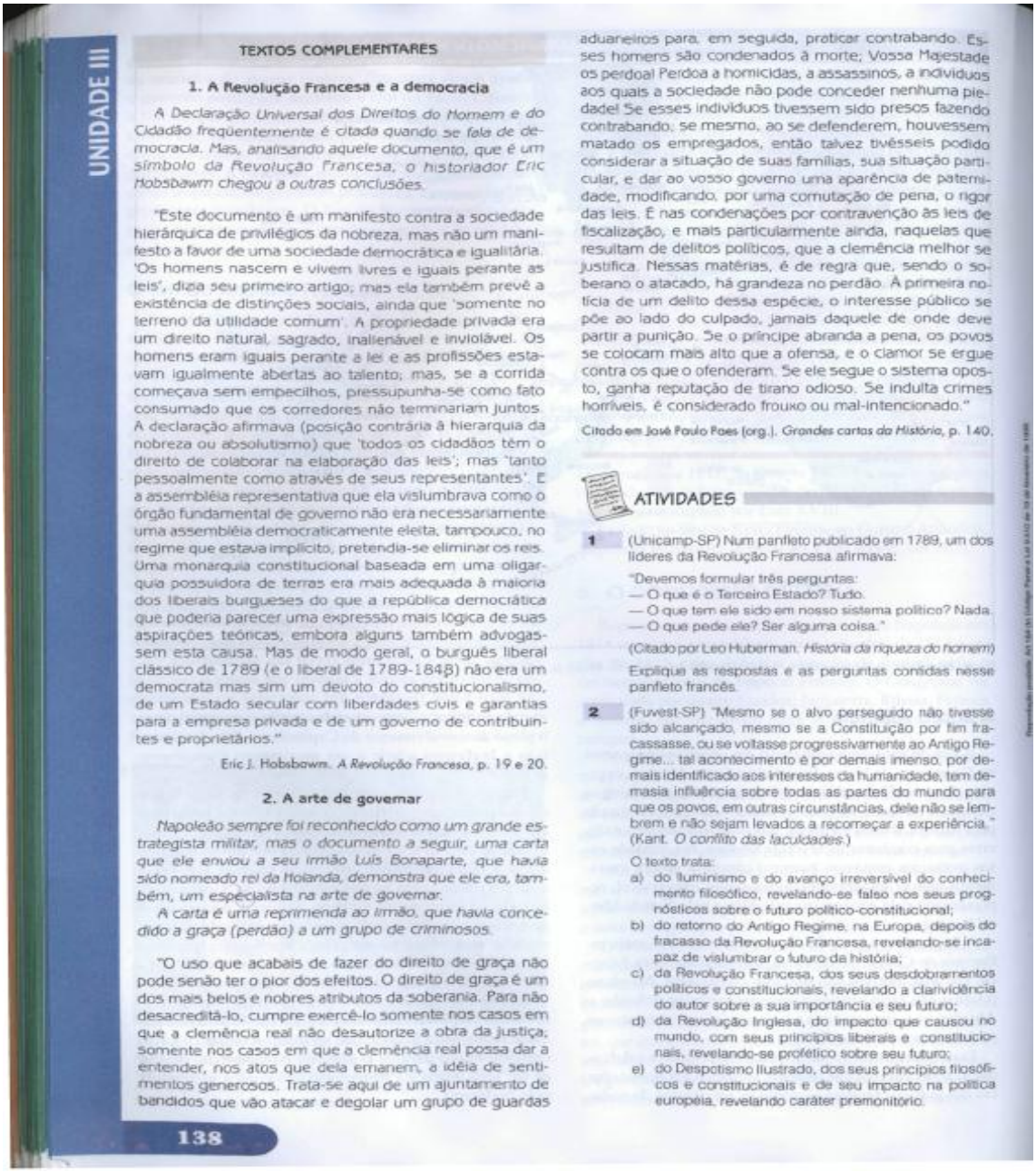
As atividades no LD caracterizado trazem questões extraídas dos ENEMs, dos vestibulares seriados e dos exames de ingresso ás principais instituições de ensino superior, buscam muito mais do que conferir sua capacidade de memorização, elas propõem reflexões sobre fascinante universo das ações humanas, que estimulam habilidades cognitivas diversificadas, a partir da interpretação e análise de documentos históricos e de textos historiográficos e literários. Porém, as atividades articulam pouca a interação entre os alunos, e suscitam pouco debate.

O livro apresenta atividades no final de cada capítulo, dependendo do capítulo as perguntas variam entre 6 no mínimo e no máximo 13 perguntas. As perguntas são de múltiplas escolhas e estão organizadas em letras: (a); (b); (c); (d); (e). De acordo com as perguntas o aluno tem que assinalar alternativa correta. Ainda, consta de perguntas para assinalar verdadeiro ou falso, o qual conduz o aluno a realizar uma leitura dirigida do assunto apresentado no texto principal.

As atividades possibilitam ajudar o aluno no estudo e firmação do conteúdo; aspiram auxiliá-lo a averiguar o que alcançaram ou não firmar/memorizar/aprender e intencionam possibilitar ao estudante determina relações entre os conteúdos, entre as informações e a realidade.

O livro apresenta uma Bibliografia geral no final, em torno de três páginas. Os autores seguem as normas de ABNT de acordo com o ano que o livro foi publicado, observa-se que a bibliografia não está inserida no conteúdo, ela está separada e distante de conteúdo tratado.

Imagem 5: Unidade III Capítulo 19 Texto complementar e Atividades



UNIDADE III

TEXTOS COMPLEMENTARES

1. A Revolução Francesa e a democracia

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão freqüentemente é citada quando se fala de democracia. Mas, analisando aquele documento, que é um símbolo da Revolução Francesa, o historiador Eric Hobsbawm chegou a outras conclusões.

"Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. 'Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis', dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que 'somente no terreno da utilidade comum'. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começava sem empecilhos, pressupunha-se como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. A declaração afirmava (posição contrária à hierarquia da nobreza ou absolutismo) que 'todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis'; mas 'tanto pessoalmente como através de seus representantes'. E a assembléia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembléia democraticamente eleita, tampouco, no regime que estava implícito, pretendia-se eliminar os reis. Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática que poderia parecer uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem esta causa. Mas de modo geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata mas sim um devoto do constitucionalismo, de um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e de um governo de contribuintes e proprietários."

Eric J. Hobsbawm. *A Revolução Francesa*, p. 19 e 20.

2. A arte de governar

Napoleão sempre foi reconhecido como um grande estrategista militar, mas o documento a seguir, uma carta que ele enviou a seu irmão Luís Bonaparte, que havia sido nomeado rei da Holanda, demonstra que ele era, também, um espécialista na arte de governar.

A carta é uma reprimenda ao irmão, que havia concedido a graça (perdão) a um grupo de criminosos.

"O uso que acabais de fazer do direito de graça não pode senão ter o pior dos efeitos. O direito de graça é um dos mais belos e nobres atributos da soberania. Para não desacreditá-lo, cumpre exercê-lo somente nos casos em que a clemência real não desautorize a obra da justiça; somente nos casos em que a clemência real possa dar a entender, nos atos que dela emanem, a idéia de sentimentos generosos. Trata-se aqui de um ajuntamento de bandidos que vão atacar e degolar um grupo de guardas aduaneiros para, em seguida, praticar contrabando. Esses homens são condenados à morte; Vossa Majestade os perdoa! Perdoa a homicidas, a assassinos, a indivíduos aos quais a sociedade não pode conceder nenhuma piedade! Se esses indivíduos tivessem sido presos fazendo contrabando, se mesmo, ao se defenderem, houvessem matado os empregados, então talvez tivésseis podido considerar a situação de suas famílias, sua situação particular, e dar ao vosso governo uma aparência de paternidade, modificando, por uma comutação de pena, o rigor das leis. É nas condenações por contravenção às leis de fiscalização, e mais particularmente ainda, naquelas que resultam de delitos políticos, que a clemência melhor se justifica. Nessas matérias, é de regra que, sendo o soberano o atacado, há grandeza no perdão. À primeira notícia de um delito dessa espécie, o interesse público se põe ao lado do culpado, jamais daquele de onde deve partir a punição. Se o príncipe abranda a pena, os povos se colocam mais alto que a ofensa, e o clamor se ergue contra os que o ofenderam. Se ele segue o sistema oposto, ganha reputação de tirano odioso. Se indulta crimes horríveis, é considerado frouxo ou mal-intencionado."

Citado em José Paulo Paes (org.). *Grandes cartas da História*, p. 140.

ATIVIDADES

1 (Unicamp-SP) Num panfleto publicado em 1789, um dos líderes da Revolução Francesa afirmava:

"Devemos formular três perguntas:
— O que é o Terceiro Estado? Tudo.
— O que tem ele sido em nosso sistema político? Nada.
— O que pede ele? Ser alguma coisa."

(Citado por Leo Huberman. *História da riqueza do homem*)

Explique as respostas e as perguntas contidas nesse panfleto francês.

2 (Fuvest-SP) "Mesmo se o alvo perseguido não tivesse sido alcançado, mesmo se a Constituição por fim fracassasse, ou se voltasse progressivamente ao Antigo Regime... tal acontecimento é por demais imenso, por demais identificado aos interesses da humanidade, tem demasia influência sobre todas as partes do mundo para que os povos, em outras circunstâncias, dele não se lembrem e não sejam levados a recomeçar a experiência." (Kant. *O conflito das faculdades*.)

O texto trata:
a) do Iluminismo e do avanço irreversível do conhecimento filosófico, revelando-se falso nos seus prognósticos sobre o futuro político-constitucional;
b) do retorno do Antigo Regime, na Europa, depois do fracasso da Revolução Francesa, revelando-se incapaz de vislumbrar o futuro da história;
c) da Revolução Francesa, dos seus desdobramentos políticos e constitucionais, revelando a clarividência do autor sobre a sua importância e seu futuro;
d) da Revolução Inglesa, do impacto que causou no mundo, com seus princípios liberais e constitucionais, revelando-se profético sobre seu futuro;
e) do Despotismo Ilustrado, dos seus princípios filosóficos e constitucionais e de seu impacto na política européia, revelando caráter premonitório.

138

Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 238

Mediante a caracterização percebemos que o livro didático “História: uma abordagem integrada” apresenta organização dos conteúdos que obedece a seqüência cronológica, sem separação entre História Geral, do Brasil e da América. Com ilustração diversificada e integrada aos conteúdos, os autores buscam apresentar nas imagens em geral um prolongamento do texto, com qual se compõem um campo de explicação, textos complementares e as atividades estimulam múltiplas habilidades cognitivas. De acordo com Choppin;

> O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada,

> esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p. 549).

A função exercida pelo livro didático na visão de Choppin, não é de mero instrumento para a sala de aula, mas de agente, capaz de alterar as realidades de ensino-aprendizagem realizadas no espaço escolar.

2.2 Apresentação do livro didático de São Tomé e Príncipe "Texto de apoio para os alunos 9ª classe -1º ciclo".

O texto de apoio para os alunos do primeiro ciclo apresenta programa de história (7ª, 8ª e 9ª classes do ensino secundário), foi organizado numa perspectiva cronológica em três unidades: a 7ª classe inicia da unidade 1 á 5, a 8ª classe da unidade 7 á 11 e a ultima é 9ª classe da unidade 12 a 16.

A aquisição desse texto de apoio de São Tomé e Príncipe foi um grande desafio, levando em conta a distância, e também as dificuldades da chegada deste livro. Por não ter site para a compra do livro, foi necessário eu pedir uma pessoa para fazer a compra deste manual escolar, sendo assim, os custos totais de compra e do envio somaram 100 dólares.

Tal fato se torna relevante mencionar, pois pode-se observar que a produção de manuais pedagógicos, foi substituída pela elaboração de textos de apoio, dada a impossibilidade financeira do projeto "ESCOLA +" de custear a concessão, edição e difusão de manuais para todo o ensino médio a nível nacional. As tentativas de assunção por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) dos manuais de ensino, até o momento, não deram frutos. Aliás, não há unanimidade de opiniões sobre a necessidade de manuais específicos de São Tomé e Príncipe em todas as disciplinas o ensino secundário (BARRETO, 2012, p 512).

Os agentes da cooperação portuguesa têm assumido esta vertente do projeto: os textos são elaborados pelos docentes das disciplinas e são disponibilizados no formato de sebentas (apostila) aos alunos a preços simbólicos. Os atuais textos de apoio, testados, podem constituir uma base para a produção de manuais, se tal for o entendimento do MEC. Portanto, a partir desta nova perspectiva "do projeto Escola +[13]", um dos programas de intervenção do

[13] O projeto ESCOLA + aprovado pelo MEC de São Tomé e Príncipe, e pelo O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), estruturou-se em cinco vetores: formação em gestão e administração escolar de diretores, formação pedagógica de supervisores, atualização do currículo escolar, disponibilização de manuais escolares e criação de inspetores do ensino secundário (BARRETO, 2012, p. 506)

Instituto Marques de Vale Flor (IMVF), os alunos têm textos de apoio e não mais os manuais, claro que não é exatamente a mesma coisa que um manual, mas já é uma diferença fundamental. Os programas e textos de apoio assim como revisão curricular foram instrumentos de grande utilidade no apoio à capacitação, sendo simultaneamente objeto e conteúdo da formação.

Edição

O "Texto de apoio para alunos de 9ª classe" é a 1ª edição, mas observa-se que o mesmo livro é utilizado em cada ano letivo para alunos do primeiro ciclo.

Editora

O "Texto de apoio para alunos de 9ª classe", editado pelo Ministério da Educação, conta com apoio dos projetos cooperativos que contribuíram para editar o livro como: cooperação portuguesa (C) M, Instituto Marques de Vale Flor (IMVF), e escola+ Educação para todos.

Autoria

Esta obra foi produzida em São Tomé e Príncipe através do Ministério da Educação para ano letivo 2011/2012, em pareceria com docentes da disciplina de história, e cooperações como: Cooperação Portuguesa- (C), Instituto Marques de Vale Flor[14](IMVF), e escola+ Educação para todos, e todos os outros coordenados pelo MEC. A "Cooperação Portuguesa" e a "Escola +" são programas executado pelo Instituto Marquês de Vale Flor (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento). No país trabalham quinze professores em colaboração com a "Escola +", um dos programas de intervenção do IMVF.

A professora Madalena Cardoso é uma das 15 professoras citadas. Professora de matemática há29 anos em São Tomé e Príncipe, explica:

> O salto qualitativo, digamos assim, em termos do impacto real, que se notou, foi a partir da implementação da revisão curricular, com o projeto "Escola +". E será que houve mudanças significativas desde 1975? [...] Nessa altura não havia quase nada em São Tomé. Era uma altura difícil, acrescentando, contudo que ainda hoje os alunos têm textos de apoio, não têm manuais. Uma evolução, mesmo assim. Não é exatamente a mesma coisa que um manual, mas já é uma diferença fundamental porque, durante muitos anos, o

[14]Uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) que se efetiva boa parte da cooperação na área da educação. Uma parceria com o Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe que vem desenvolvendo desde 2009. Disponível em: <http://www.stpdigital.net/sociedade/826-cooperacao-portuguesa-e-um-dos-maiores-suportes-da-estrutura-social-em-stp.html> Acessado em 10 de Novembro de 2014.

> que nós tínhamos nas aulas era quadro e giz, não havia materiais nenhuns, não havia mais nada (STP-DIGITAL, 2014).

Estas cooperações têm contribuído em busca de uma educação de qualidade em São Tomé e Príncipe, no caso de IMVF, acredita-se na imediação de prosseguimento e de consolidação do trabalho que vem se desenvolvendo desde 2009, em parceria com o Ministério da Educação, Cultura e formação de São Tomé e Príncipe.

Desta forma, por meio da capitalização dos resultados já alcançados e com vista à melhoria e crescimento do acesso ao ensino secundário, o IMVF apontou 5 eixos complementares das quais se aposta, e considera ser importante prosseguir e interferir. São eles: parque escolar, desempenho dos professores, ensino técnico - profissional ensino recorrente e capacidade de gestão e acompanhamento dos serviços centrais do Ministério da Educação (STP-DIGITAL, 2014).

O IMVF acredita ser possível, no desdobrar do projeto, obter novas oportunidades de apoio à realização dos demais eixos, em união com os outros parceiros coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Apresentação do formato

O "Texto de apoio de história" por ser um recorte/adaptação, o conteúdo é mal dosado, sem método, pela falta de imprecisão não segue um plano de elaboração do livro didático como acontece no caso brasileiro que tem programa como PNLD. Possivelmente, tais dificuldades ocorram pela falta de estrutura econômica e cultural, bem como pela precariedade de investimento na área Educacional por parte do governo. Este problema dificulta quanto às características formais nos livros didáticos, e faz um alerta sobre a negligência como tais questões que apresentam no "texto de apoio":

> A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segunda uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações (CHOPPIN, 2004, p. 559).

A partir desta tabela podemos verificar alguns problemas apresentados no "Texto de apoio" como falta de editora, ISBN.

Quadro 12: Apresentação externa do livro didático

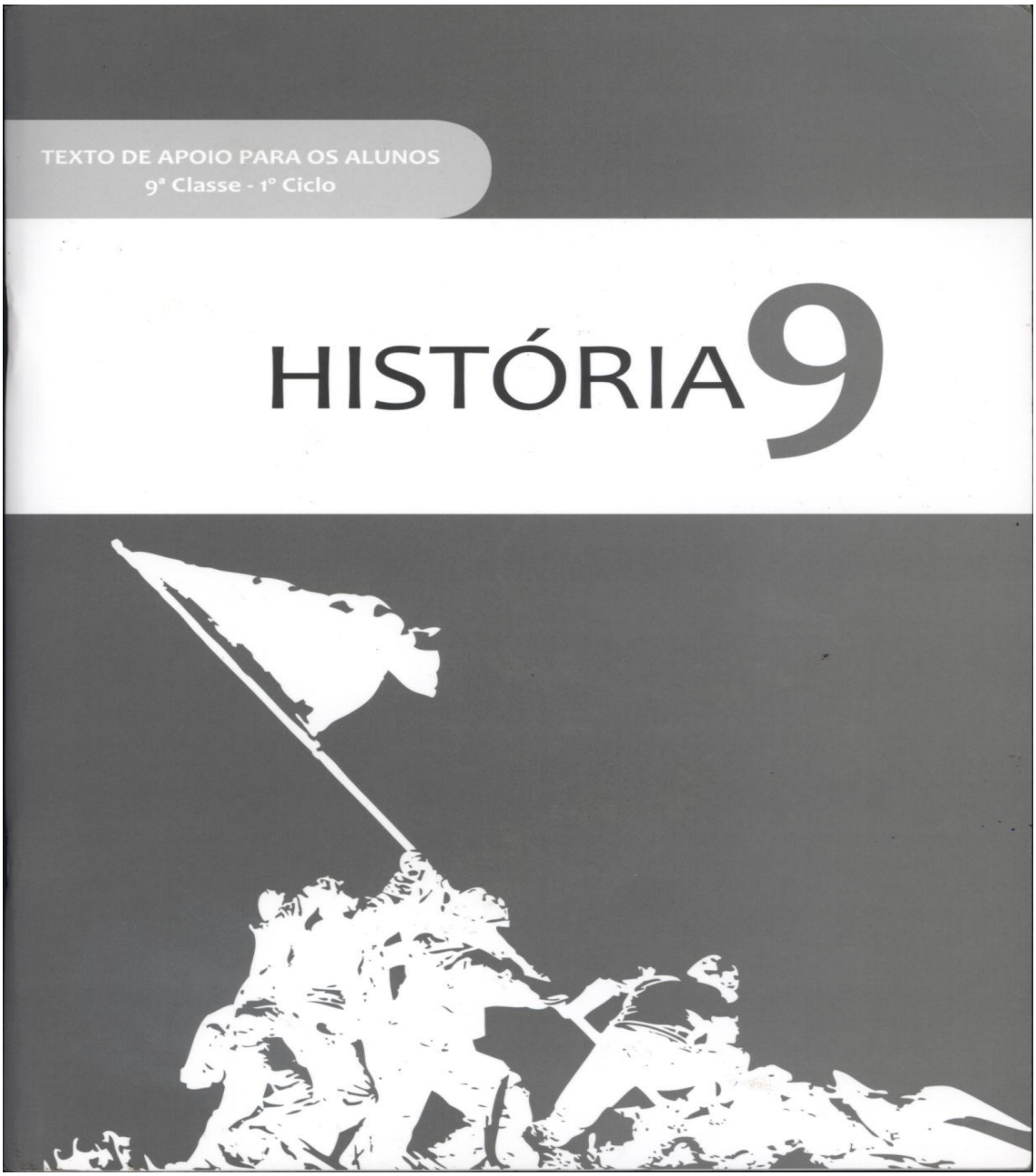
Autor	**MEC-STP**
Editora	MEC-STP
Disciplina	História
Nível	Ensino Médio
Classe:	9ª classe- 1º ciclo
ISBN:	Não tem
Edição:	1ª
Formato	20,5cm largura x 28,5 cm altura
Peso	160 gramas
Páginas	75 páginas
Ano	2011
Encadernação	Brochura
Idioma	Português (Portugal)
País de Origem	São Tomé e Príncipe

Fonte: Elaborado pelo autor

O "Texto de apoio de história para os alunos 9ª classe", foi escrito com a base Ministério da Educação, Cultura, no caso aqui do Brasil seria 1º ano do ensino médio, 1ª edição, especificamente para ano letivo de 2011, não possui ISBN (LA), ISBN (LP), com formato de 20,5cmx28, 5cm, 75 páginas. O material usado na construção da capa e contra capa, no caso brochura, não é de boa qualidade, o que consequentemente, irá danificar pelo tempo de duração deste documento.

A capa do livro apresenta duas cores: branca e cinza. A cor cinza, a mais abrangente, apresenta uma imagem simbólica de 4 homens, feito com rabiscos branco, erguendo um mastro com uma bandeira. Na capa está o nome da obra, escrito na cor preta, em letra maiúscula e o número 9, representando que a obra é para aluno de primeiro ciclo, isto dentro de um retângulo preenchido com a cor branca. Na capa, também especifica que o material é o texto de apoio para os alunos 9ª classe- 1º ciclo, e não livro didático.

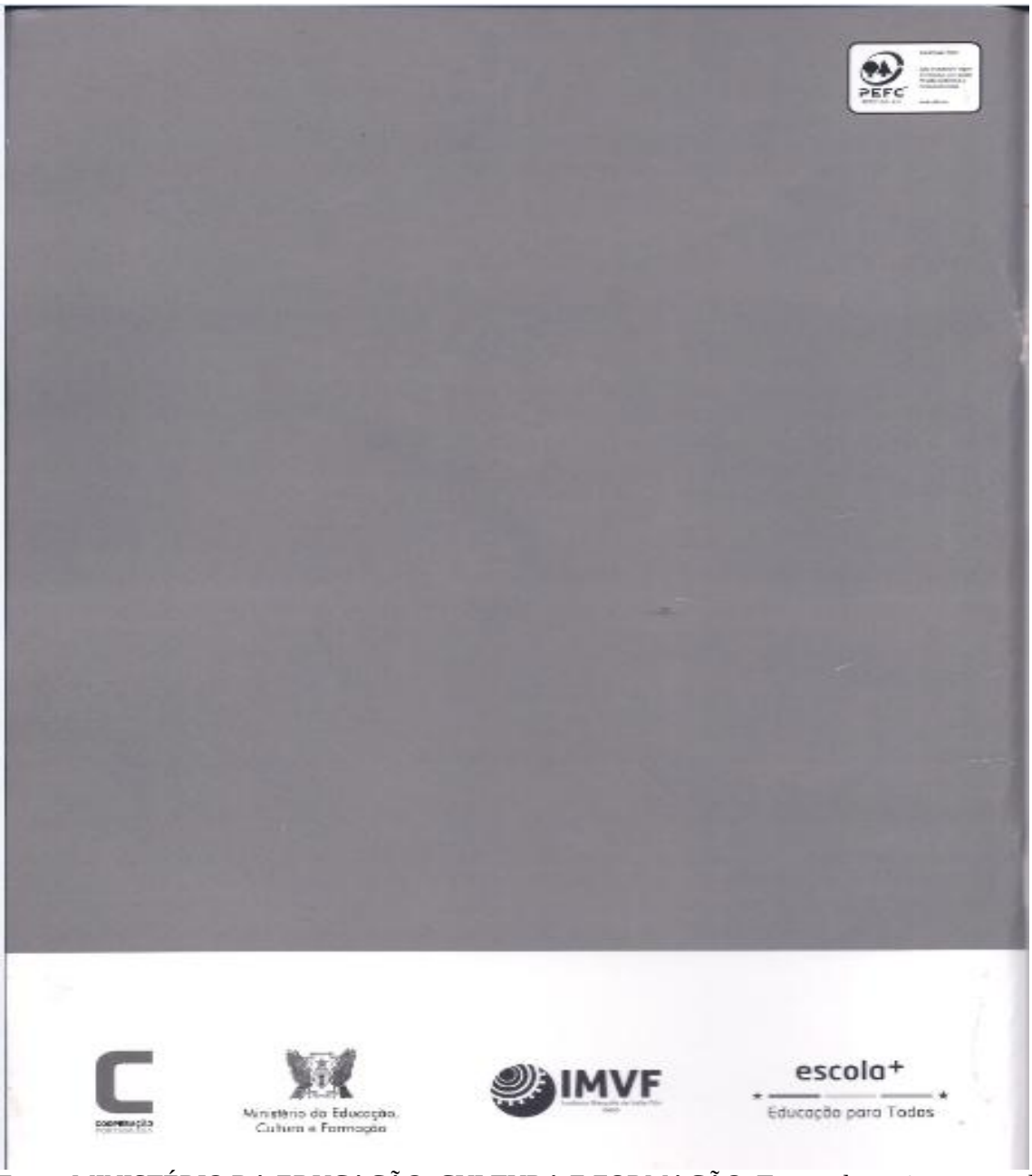
Imagem 6: Capa do Texto de apoio para alunos de 9ª classe São Tomé e Príncipe



Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. Textos de apoio para os alunos 9ª classe – 1º ciclo. São Tomé e Príncipe. 2011, p. 75

Na contra capa, a cor é branca e cinza, sendo a cinza a mais abrangente, na parte superior ao lado direito dentro de um retângulo preenchido com a cor branca está um selo de Certificações de Gestão Florestal Sustentável (PEFC), mostrando que a obra tem origem com gestão florestal. Na parte inferior da contra capa, em um espaço de cor branca estão os patrocinadores, isto é, as cooperativas que foram responsáveis pela compilação como: Cooperação Portuguesa- (C) Ministério da Educação (MEC), Instituto Marques de Vale Flor (IMVF), e escola+ Educação para todos.

Imagem 7: Contra Capa Texto de apoio para alunos de 9ª classe São Tomé e Príncipe



Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. Textos de apoio para os alunos 9ª classe – 1º ciclo. São Tomé e Príncipe. 2011, p. 75

Apresentação de conteúdo

O livro esta dividido em5 unidades e subtítulos não numerados, não possui capítulos, cada unidade tem em torno de 4 á 11 subtítulos. É interessante observar que o livro não apresenta sumário ou índice. A unidade começa pelo numero 12, geralmente a unidade dos livros começa pelo número I da numeração romana, talvez por ser uma apostila, o autor não se preocupou em seguir os procedimentos. As 5 unidades apresentadas são: A Europa e o mundo no limiar do século XX, Da grande depressão á 2ª guerra mundial, as relações internacionais após a 2ª guerra mundial; os movimentos de emancipação e a independência de África; São Tomé e Príncipe do século XIX até aos nossos dias.

Quadro 13: Unidades e subtítulos do texto de apoio 9ª classe

UNIDADE 12	**A EUROPA E O MUNDO LIMIAR DO SÉCULO XX** Hegemonia e declínio da influência europeia. A disputa dos países europeus pela posse de colônias. A conferência de Berlim. A 1ª grande guerra. Como terminou a 1ª guerra mundial? As transformações econômicas do após guerra no mundo oriental. Revolução soviética. Da revolução burguesa á revolução bolchevique.
UNIDADE 13	**DA GRANDE DEPRESSÃO Á 2ª GUERRA MUNDIAL** A grande crise do capitalismo nos anos 30. A mundialização da crise. Regimes ditaduras na Europa. Portugal: a ditadura salazarista. A era estalinista na URSS. As tentativas da frente popular. A Espanha. A segunda guerra mundial. Os caminhos da paz. A procura de uma duradora: a ONU.
UNIDADE 14	**AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS APÓS A 2ª GUERRA MUNDIAL** O mundo saído da guerra. A hegemonia americana. A expansão do mundo socialista. O antagonismo dos grandes blocos- a guerra fria. O fim do bloco de leste.
UNIDADE 15	**OS MOVIMENTOS DE EMANCIPAÇÃO E A INDEPENDÊNCIA DE ÁFRICA** Combate ao colonialismo: a recusa da dominação europeia- os primeiros movimentos de independência. O terceiro mundo: da independência política á dependência econômica. A independência política e a independência econômica.

	As novas relações internacionais: o dialogo norte e sul.
UNIDADE 16	**SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE DO SÉCULO XIX ATÉ AOS NOSSOS DIAS** São Tomé Príncipe no século XIX Os movimentos de independência e a guerra colonial O movimento anticolonial O massacre de 1953 em São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe: Estado independente 1ª Republica (1975-1990) 2ª Republica (1990 á atualidade)

Fonte: Elaborado pelo autor

As três primeiras unidades enfatizam a história geral: A Europa e o mundo no limiar do século XX, Da grande depressão á 2ª guerra mundial, as relações internacionais após a 2ª guerra mundial; a quarta unidade os movimentos de emancipação e a independência de África; e a ultima unidade São Tomé e Príncipe do século XIX até aos nossos dias.

Esta tabela apresenta dados quantitativos das unidades, capítulos, subtítulos, imagens, mapas e tabelas, como podemos observar na tabela, o livro não apresenta gráficos, texto complementar e atividades.

Quadro 14: Dados quantitativos unidades, capítulos, subtítulos, imagens, mapas e tabelas.

Unidades	**5**
Capítulos	5
Subtítulos	36
Imagens	29
Mapas	13
Tabelas	3
Gráficos	0
Texto Complementar	0
Atividades	0
Bibliografia citada	8

Fonte: Elaborado pelo autor

A primeira unidade “A Europa e o mundo no limiar do século XX”, apresenta a supremacia europeia sobre o mundo, impondo seu domínio político, econômico e social, disputa pela posse das colônias, o que foi aumentando a tensão entre os países europeus, dando origem a rivalidades e as disputas de poder que culminou na primeira guerra mundial.

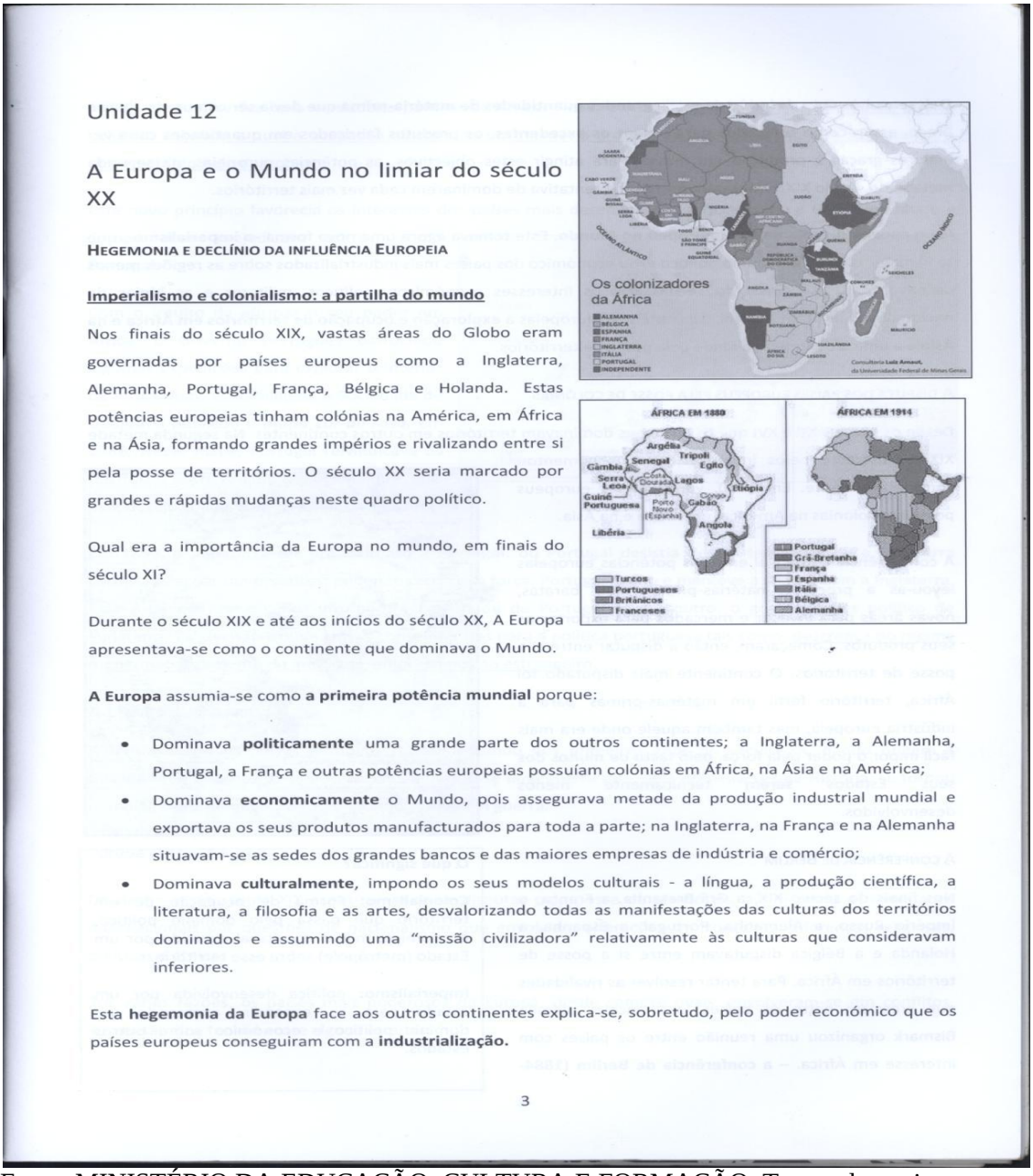
Na segunda unidade “Da grande depressão á 2ª guerra mundial”, após uma época de grande desenvolvimento, os EUA foram atingidos, em 1929, por uma crise financeira que ficou conhecida como grande depressão. Esta foi uma grande crise econômica que persistiu até a Segunda Guerra Mundial, sendo considerado como o pior e mais longo período de recessão econômico que o século XX já passou. Esta crise trouxe como consequências, as elevadas taxas de desemprego, a diminuição da produção industrial de diversos países, assim como as drásticas quedas dos PIB’s, dos preços de ações, entre outros. Todo o mundo se viu envolto a este momento difícil, que prejudicou as atividades econômicas de vários países.

A terceira unidades “As relações internacionais após a 2ª guerra mundial”, apresenta o mundo saído da guerra. A reconstrução da Europa ocidental foi apoiada pelos EUA como a maior economia do mundo durante a guerra. A Europa encontrava-se numa situação de grande fragilidade devido ás perdas humanas e á destruição dos seus recursos materiais.

A quarta unidade intitulada “Os movimentos de emancipação e a independência de África combate a colonialismo”, mostra a recusa da dominação europeia eos primeiros movimentos de independências. Neste contexto, surgiram lideres e formaram-se grupos que iniciaram processos de luta de libertação nacional. A luta pela liberdade e pela autodeterminação teve diferentes caminhos, uns pacíficos, outros violentos.

A quinta unidade “São Tomé e Príncipe do século XIX até aos nossos dias” aponta o massacre de 1953, um acontecimento histórico de grande relevo, pois é a partir dele que muitos são-tomenses começaram a pôr em causa o colonialismo português em S.T. P. o que viria a contribuir decisivamente para o surgimento do movimento anticolonial nas Ilhas (H.9 TEXTO DE APOIO, 2011, p.68).

Imagem 8: Unidade 12 A Europa e o mundo no limiar do século



Unidade 12

A Europa e o Mundo no limiar do século XX

HEGEMONIA E DECLÍNIO DA INFLUÊNCIA EUROPEIA

Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo

Nos finais do século XIX, vastas áreas do Globo eram governadas por países europeus como a Inglaterra, Alemanha, Portugal, França, Bélgica e Holanda. Estas potências europeias tinham colónias na América, em África e na Ásia, formando grandes impérios e rivalizando entre si pela posse de territórios. O século XX seria marcado por grandes e rápidas mudanças neste quadro político.

Qual era a importância da Europa no mundo, em finais do século XI?

Durante o século XIX e até aos inícios do século XX, A Europa apresentava-se como o continente que dominava o Mundo.

A Europa assumia-se como a primeira potência mundial porque:

- Dominava **politicamente** uma grande parte dos outros continentes; a Inglaterra, a Alemanha, Portugal, a França e outras potências europeias possuíam colónias em África, na Ásia e na América;
- Dominava **economicamente** o Mundo, pois assegurava metade da produção industrial mundial e exportava os seus produtos manufacturados para toda a parte; na Inglaterra, na França e na Alemanha situavam-se as sedes dos grandes bancos e das maiores empresas de indústria e comércio;
- Dominava **culturalmente**, impondo os seus modelos culturais - a língua, a produção científica, a literatura, a filosofia e as artes, desvalorizando todas as manifestações das culturas dos territórios dominados e assumindo uma "missão civilizadora" relativamente às culturas que consideravam inferiores.

Esta **hegemonia da Europa** face aos outros continentes explica-se, sobretudo, pelo poder económico que os países europeus conseguiram com a **industrialização.**

3

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. Textos de apoio para os alunos 9ª classe – 1º ciclo. São Tomé e Príncipe. 2011, p. 2

O livro está organizado em coluna, no começo de cada unidade é apresentada número da unidade, bem como o seu título, na parte superior em letra maiúscula. Depois aparecem os subtítulos que alguns são feitos em forma de perguntas, em seguida o texto principal que está impresso em preto, Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento duplo entre linhas.

Imagem 9: Unidade 13: subtítulo: Regime ditadura na Europa

Mussolini. Este partido organizava milícias armadas – os **"camisas negras"**- para perseguir de forma violenta sindicalistas, grevistas e membros dos partidos de esquerda.

Em 1922, o rei de Itália, Vítor Manuel III, receando uma guerra civil, convidou Mussolini a formar governo. Em 1924 realizaram-se eleições que, com a ajuda de diversas fraudes, deram a maioria dos lugares do Parlamento ao Partido Nacional Fascista. O duce (Chefe) passou **a governar de forma autoritária e tornou-se senhor absoluto da Itália.**

Que princípios defendia o fascismo italiano?

O fascismo assumiu-se como uma ditadura totalitária assente nos seguintes princípios:

- O **culto ao chefe**, guia e salvador da nação que concentrava nas suas mãos todos os poderes, exigindo obediência incondicional a todos os cidadãos;
- **A primazia do Estado** sobre os indivíduos;
- A **criação de um partido único** e a proibição de todas as formas de oposição, controladas pela **censura e pela polícia política;**
- O **nacionalismo e o imperialismo**, através de apelos à restauração da grandeza e do passado histórico, reforçados pela propaganda (o nacionalismo favoreceu o restauro de edifícios que marcaram a história de Roma e a construção de monumentos que se tornaram símbolos da nacionalidade);
- O **corporativismo**, ou seja, a criação de associações conjuntas de patrões e operários (corporações), controladas pelo Estado, evitando a luta de classes.

Fascismo segundo Mussolini

Para o fascismo, o Estado é absoluto: perante ele os indivíduos e os grupos não são mais que o relativo. Tudo no Estado, nada contra o Estado, nada fora do Estado.[...] O indivíduo só existe enquanto está no Estado: está subordinado às necessidades do Estado e, à medida que a civilização toma formas cada vez mais complexas, a liberdade do indivíduo restringe-se sempre mais. [...]Neste sentido, o fascismo é totalitário [...]. Nem agrupamentos – partidos políticos, associações, sindicatos - nem indivíduos fora do Estado. [...] Nós representamos um princípio novo no Mundo, representamos a antítese nítida, categórica, definitiva da democracia [...].

Benito Mussolini, O *Fascismo*, 1931

O que significa?

Nazismo: Regime político criado por Hitler que recusava a democracia por a considerar uma força desestabilizadora. Foi um regime totalitário, em muitos aspectos semelhante ao fascismo italiano, mas com acções mais extremas tanto na ideologia como nos actos, defendendo um sentimento racista e uma atitude de anti-semitismo.

Anti-semitismo: Atitude de hostilidade para com o povo judeu, hebreu ou israelita. Já existente desde a Antiguidade, mas que se manifestou de forma muito marcante na política nazi.

25

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. Textos de apoio para os alunos9ª classe – 1º ciclo. São Tomé e Príncipe. 2011, p. 25

O texto não faz nenhum comentário sobre as ilustrações citadas, ou seja, não há uma articulação entre o texto e as ilustrações. As ilustrações devem ser uma forma de permitir ao aluno visualizar as estruturas mencionadas no texto.

Observa-se que os textos principais são longos, as frases sublinhadas destacam as palavras que remetem a uma explicação mais específica de acordo com a exposição do tema, ressaltando estas palavras em negrito quando há ênfase.

O texto apresenta documentos que são distribuídos nas páginas que compõem o conteúdo abordado, e dentro de um retângulo algumas palavras ou conceitos desconhecidos foram citados no texto principal, para que aluno possa conhecer o significado da palavra citada.

Conforme citado anteriormente, as ilustrações são extremamente importantes para ajudar à melhor compreensão dos temas abordados nos livros didáticos, portanto, um maior número de ilustrações, bem como o maior cuidado na sua elaboração, são elementos indispensáveis. As ilustrações dos livros didáticos devem tornar as informações mais claras, estimulando a compreensão por parte dos leitores. Mediante estas observações, verifica-se, no livro, que não há a preocupação devida com a qualidade do texto, nem em produzir um visual aprazível para os alunos.

As imagens autênticas, ilustrativas e decorativas com valor pedagógico e estético podem gerar em contexto educativo, mensagens ricas capazes de desenvolver a capacidade imaginativa, porém, isto não se verifica neste manual. As poucas imagens que aparecem não são imagens autênticas, são apenas desenhos, muitos dos quais não se adéquam aos textos e às temáticas que estes reportam, e, por outro lado, algumas fotografias que aparecem para ilustrar os textos não são coloridas, o que diminui em certa medida o seu poder ilustrativo

O livro apresenta poucas linguagens visuais, insuficientes ilustrações integradas aos conteúdos e não possui gráficos. As ilustrações são todas em preto e branco, os mapas tragam somente títulos, não apresenta a fonte e a data das informações, no caso das imagens algumas apresentam legendas e outras não fazem nenhuma menção de identificação. As legendas são fundamentais, elas têm a função de tornar a figura compreensível, de articular o texto e as ilustrações, se assim não for a compreensão do leitor pode confundida e até comprometida.

As imagens, os mapas, e as tabelas não são distribuídas nas páginas de forma adequada e equilibrada, o livro apresenta mais mapa do que outras imagens, e não favorece o ritmo e a continuidade da leitura.

Não se fazem acompanhar de exercícios o que, muitas vezes, chega a transformar ensino-aprendizagem de história num processo monótono e cansativo. Por não existirem livros de exercícios que acompanhem os manuais de leitura, o professor vê-se obrigado a registrar as atividades escritas no quadro.

As referências bibliográficas são apresentadas no final do livro, não está inserida no conteúdo, ela está separada e distante de conteúdo tratado, no total são cerca de 8 obras citadas.

Portanto, o livro didático brasileiro “História: uma abordagem integrada”, por ser volume único era utilizada nos três anos do ensino médio, e inclui questões extraídas dos ENEMs. A narrativa da história integrada se faz dentro de uma história da linearidade cronológica, preferindo a extensão política do mundo social. No livro a uma estrutura hierarquizada para títulos e subtítulos, sendo cada unidade organizada a partir de uma cor predominante, o que permite uma rápida consulta ao livro.

Os conteúdos obedecem às sequências cronológicas sem separação entre história geral do Brasil e da América. Os textos e as ilustrações são adequados com finalidades as quais foram elaborados.

O livro didático do primeiro ciclo utilizado em São Tomé e Príncipe é um recorte/fragmentação de artigo, dissertação, tese e livro de edição portuguesa. Neste caso, o professor deve estar atento a vários problemas, além de não possuir textos complementares, faltam, também, atividades sobre o conteúdo para que o aluno tenha condições de ser avaliado. Ao adotar essa obra, o professor precisa trabalhar com cuidado a realidade social do aluno. O “Texto de apoio” não apresenta proposta de metodologia de ensino-aprendizagem, a distribuição do texto principal é longa, apresenta pouca ilustração, e pouco ou nenhum equilíbrio quanto a sua organização.

Nesta perspectiva, a caracterização das obras selecionadas nos ajudou a compreender profundamente a discussão central do trabalho, ou seja, como os livros didáticos escolhidos apresentam os processos sobre a independência e como é tratado este tema na concepção historiográfica dos autores, a partir do seu contexto histórico, social e cultural, fatores estes que serão analisados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

No segundo capítulo, fizemos caracterização geral das obras pesquisadas, com intuito de apresentar ao leitor uma visão ampla das obras, como a sua edição, editora, autoria, formato e exposição do conteúdo. Percebemos, através da caracterização feita das obras analisadas, algumas características principais que são comuns entre os autores dos livros pesquisados, das quais entendemos como uma visão eurocêntrica como paradigma tradicional da escrita de história.

Conforme Peter Burke (1992), a "História rankeana", apoiando-se nas críticas feitas pelos Annales: a ênfase à história política tradicional; a narrativa dos acontecimentos; os grandes feitos dos grandes homens; a ênfase das fontes documentais escritas. Enquanto que, uma visão eurocêntrica de escrita da história, seguindo a análise de Hall (1992), da ideia de "Ocidente", considera o eurocentrismo como: um sistema de representação; um modelo standard de comparação, que ajuda a explicar a diferença; e um critério de avaliação que funciona como uma ideologia (Hall 1992, p.277 *apud* ARUJO, MAESO, 2010, p. 242).

O eurocentrismo é um conceito que impõem a cultura europeia como a mais importante das outras culturas, essa visão tem determinado à história da coletividade humana. Além disso, observa-se como ponto em comum e eixo central a questão de caráter nacionalista.

Este capítulo tem por objetivo, analisar os conteúdos sobre os processos de independência presentes nos livros didáticos, tendo como pressuposto a diferenciação de olhares dos autores sobre mesmo assunto. A problemática central é analisar a forma como os autores construíram os conteúdos narrativos sobre os processos de independência nos livros didáticos, e o espaço dedicado ao tema?

Este capítulo está dividido em cinco tópicos: a primeira aborda brevemente a importância da análise de conteúdo como método que conduz o roteiro, identificando categorias e indicadores de pesquisa. A segunda parte apresenta o processo de descolonização da África, incluindo as colônias portuguesas no livro didático do Brasil. Na parte três, a apresentação está voltada para o processo de descolonização da África, incluindo as colônias portuguesas no livro didático do são-tomense. As duas últimas partes do capítulo mostram a

independências dos dois países, sendo a parte quatro para o processo de independência do Brasil e a parte cinco para o processo de independência de São Tomé e Príncipe.

3.1 Abordagem sobre analise de conteúdo como método

Conforme Lüdke e André (1986), a mente humana é altamente seletiva. Assim, ao averiguar um mesmo objeto, dois sujeitos podem fazer interpretações distintas. Pois, cada indivíduo faz a sua verificação e sua análise de acordo com sua história de vida, as suas bagagens prévias e especialmente, a sua experiência cultural.

Segundo os autores, as observações feitas por uma pessoa durante o dia-a-dia, são induzidas por percepções pessoais que foram arquitetadas ao longo da vida. Para que se vire uma ferramenta válida e confiável de investigação cientifica, a observação necessita ser dirigida e sistematizada. Isso envolve a necessidade de um planejamento minucioso e uma preparação rigorosa do pesquisador.

Analisando o contexto histórico da análise de conteúdo, observamos que seu começo foi nos Estados Unidos como um instrumento de análise das comunicações, isto há mais de meio século. Mas, a interpretação de textos já era aportada há bastante tempo e de várias maneiras, como “na hermenêutica, que é a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga” (MINAYO, 1998, p. 200); (BARDIN, 2011, p. 20).

Nesta perspectiva, o que pode ser interpretado? Bardin (2011) nos responde que:

> Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIM, 2011, p. 20).

Para alguém que queira trabalhar com os dados por meio da concepção da análise de conteúdo há uma busca constante. Busca-se um texto atrás de outro texto, um texto que não está explicito na primeira leitura e que necessita de um procedimento para ser revelado.

A análise de conteúdo é extremamente importante, integra uma metodologia de pesquisa aplicada, para narrar e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, coordenando a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, auxilia a reinterpretar as mensagens e a alcançar uma percepção de seus significados num grau que vai muito mais de uma leitura comum.

Henry e S. Moscovici, citados por Bardin (2011), afirmam que tudo o que édito ou escrito, ou seja, tudo o que é comunicação, é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 33).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve as atividades de explicação, a sistematização e a declaração do conteúdo de mensagens, com a intenção de se elaborarem inferências lógicas e justificadas a obediência da procedência dessas mensagens (quem as exprimiu, em que contexto e/ou quais conclusões se intente provocar por meio delas). Mais exclusivamente, a análise de conteúdo constitui: "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 44).

Nesta perspectiva Minayo (1998), defende que a análise de conteúdo balança entre os dois pontos que contornam a investigação científica: "o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade" (MINAYO, 1998, p. 200), originando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos elementos que levam o pesquisador a uma próxima leitura da comunicação, apoiado na dedução, na inferência. A atual percepção do material textual, que vem mudar a leitura dita "normal" por parte do leigo, destina a mostrar o que está oculto, latente, ou implícito na mensagem.

Segundo a ótica sustentada por Moraes (1999), a análise de conteúdo é bem mais do que simples técnica de análise de dados, pois se trata de uma abordagem metodológica com características e possibilidades particulares, que pode ser aplicada no campo das ciências sociais. É uma técnica para ler e interpretar os dados que, analisados adequadamente, são capazes de revelar aspectos e fenômenos da vida social.

Os dados recolhidos aparecem ao investigador em estado bruto e precisam ser processados, com o escopo de auxiliar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência imposto pela análise e conteúdo. Não tem como fazer uma leitura imparcial, pois a análise de conteúdo é uma interpretação individual por parte do pesquisador á concepção que se tem dos dados.

A compreensão do contexto é necessária para a compreensão do que está informado o material. Vale salientar que é extremamente fundamental, não só o conteúdo compreensível e latente, mas o autor, o destinatário e os modos de codificação e comunicação da mensagem.

Baseando-nos em Bardin (2011); Moraes (1999) e em Minayo (1998),propomos uma organização das etapas para a análise de conteúdo,mostrando de uma forma clara que as

intenções e ações a serem percorridas, comopodemos observar noquadro 15, não se expressam de modo linear, e, sim,como um roteiro didático para o tratamento dos dados,assim, é necessario que o pesquisador esteja informado de que isso pode passar porteia, por idas e vindas.

Quadro 15: Roteiro didático para análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Escolha dos documentos; *Formulação das questões de pesquisa e dos objetivos; *Levantamentos inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro e de unidade de contexto – delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, observando o conteúdo de uma forma geral, sem maiores preocupações técnicas. *Constituição do corpus: forma a responder a critérios de: 1- Exaustividade- dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do espaço pretendido; 3-Homogeneidade harmonia interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos doestudo.
2ªetapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores-recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material;	*Fragmentação do texto em unidades/categorias. *Reajuntamento por categorias para análise posterior-classificação (organização das mensagens a partirdos elementos repartidos
3ª etapa: tratamento de dados e interpretação	*Tratamento dos resultados obtidos e interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa,lidando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Adaptado Bardin (2011); Minayo (1998)

Na análise de conteúdo, é necessária a construção dos indicadores, e categorias. Objeto de estudo da pesquisa necessita ser focalizado como componente central desses indicadores e categorias exprimindo-se numa temática sintética acerca do que se anseia averiguar, da mesma forma sua execução, ou seja, como estes se expressarão.

Quadro 16: Categorias e Indicadores da análise de conteúdo

Livros didáticos	**Brasil**		**São Tomé e Príncipe**	
Categorias	*Descolonização da África incluindo colônias portuguesas	*Independência do Brasil	*Descolonização da África incluindo colônias portuguesas	*Independência de São Tomé Príncipe
Indicadores				
Cronologias	*Início da descolonização na África 1945; *Conferência de Bandung 1955; *Independência da Índia em 1947; *Guerra de independência em Argélia 1954; *Acordo de Évian, determinou independência 1962; *Movimento guerrilha em 1960; *Revolução dos Cravos 1974; *Independência em 1975	*Revoltas ocorridas no século XVIII-já anunciavam que o pacto Colonial não resistiria por muito tempo e abertura dos portos; *Inicia-se em 1808 com a chegada de João VI; *Tratado de 1810; *A revolta de 1817 em Pernambuco foi uma demonstração do desejo de romper os laços coloniais	*Conferência de Bandung 1955 *Fundação da organização de unidade africana 1962	*Movimentos desde década de 1960, iniciaram luta armada.
Processos	*Rejeição dos colonizados á presença dos colonizadores; *Desenvolvimento do sentimento nacionalista; *Diferença de condições de vida dos colonizadores e dos colonizados; *Avanço das doutrinas socialista; *Derrota do Nazi-facista;	*Não foi pacífica houve resistência em várias províncias. *Tentativa de recolonização. *Ruptura política	*Apoio da ONU	*É um processo de transição e lutas entre província ultramarina e a metrópole.
	*Mohandas Karamchand Ganddhi-	*Dom Pedro I *José Bonifácio e	*Lideres dos movimentos	*Grupo de nacionalistas Comitê de

Sujeitos Protagonistas	Índia; *Frente de Libertação Nacional (FNL)- Argélia; *Movimento popular pela libertação de angola (MPLA)- liderado por Agustinho Neto, Frente nacional de liberação de Angola (FNLA) e a União nacional para independência total de Angola (UNITA); *Frente de libertação de Moçambique (FRELIMO)- liderado por Eduardo Mondlane, Samora Machel	*Carlos de Andrada	da libertação	Libertação de São Tomé e Príncipe- CLSTP, que se transformou em Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe- MLSTP.
Sujeitos Antagonistas	*Exército inglês- contra Índia; *Exército Francês contra a Argélia *Exército português contra Angola e Moçambique	*Exército Português	*Exército português- Angola e Moçambique Guiné Bissau	*Polícia Internacional de Defesa do Estado-PIDE, polícia portuguesa de Salazar instala-se em São Tomé e Príncipe.
Causas	*2ª Guerra mundial; *Crise econômica europeia; *Guerra Fria;	*A chegada da corte desencadeou um processo de desapropriação das melhores residências para alojar os nobres portugueses; *Revolução Liberal do Porto; *A insurreição Pernambucana- Aumento do custo de vida provocada pela presença da corte portuguesa no Brasil.	* 2 Guerra mundial; *Sentimento nacionalista	*Massacre de 1953 em STP
	*Autodeterminação dos povos; *Conferência de Bandung;	*É separação de Portugal e emancipação política que resultou na	*Organização de unidade africana (OUA) 1962;	*Conquista da independência 12 de Julho de 1975.

Consequências	*Bloco dos não alinhados-dependência econômica com os países capitalistas desenvolvidos (Primeiro Mundo) ou com países socialistas desenvolvidos (Segundo Mundo). *Revolução dos cravos; *O acordo de Évian; *Independência; *Pós- independência as lutas internas;	Formação e organização do *Estado brasileiro; Escravo e outra grande parcela de população ficaram impossibilitados de participação política.	*Conferência de Bandung; *Bloco dos não alinhados; *Organizações das nações unidas- defendia Autodeterminação dos povos;	
Principais conflitos	*Violências da parte dos ingleses contra indianos; *Guerra sangrenta entre franceses e Argelinos; *Guerra sangrenta entre portugueses e angolanos, moçambicanos; *A resistência portuguesa à descolonização africana somente se desfez após a queda da ditadura salazarista;	*Entre "brasileiros" X Cortes "portuguesas"; *Disputa entre o imperador e a aristocracia rural pelo controle do Estado; *Rebelião anti-lusitana em Salvador	* Guerra Entre a metrópole e as colônias	*Dominação política e a cultural e a exploração colonial provocadas pelo fascismo português. *A publicação do ato colonial de 1930 (conjunto de leis sobre as colônias
Exercícios e Atividades	* O livro apresenta 11 questões de múltiplas escolhas sobre o tema abordado no capítulo, mas para a descolonização da África e das colônias portuguesa não foi formulada nenhuma questão.	*Textos para leitura complementar. Sugere análise a partir do conteúdo trabalhado e ideias desenvolvidas; *Ao final do capítulo propõe as atividades, com dez questões que trabalham com o conteúdo do capítulo	Não tem	Não tem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a utilização do método é preciso à formação de categorias associadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que serão alcançadas por meio das categorias tendo incumbência pela identificação das questões importantes compostas no conteúdo das mensagens.

Portanto, seguimos roteiro de indicadores e categorias, supracitado, caminhos a serem percorridos para analisarmos como que os livros didáticos, brasileiro e santomense abordam a descolonização da África, incluindo as colônias portuguesas e a independência do Brasil e São Tomé e Príncipe, tendo como indicadores: cronologia**,** processos, sujeitos, causas, consequências, principais fatos, textos complementares e atividades, levando em conta o uso generalizado e acrítico, de uma interpretação eurocêntrica da História que fixou uma visão de África homogenia.

Para melhor compreensão do conteúdo é necessário entender o uso de uma série de critérios dos autores, como aponta OLIVA (2007): sua formação acadêmica, suas convicções ideológicas, seu contexto histórico, o público para quem está elaborado o material, a intenção das editoras, as limitações de sua formação para tratar todos os assuntos e as pressões do mercado editorial (OLIVA, 2007, p. 442).

O texto final do autor é o resultado de múltiplos olhares cheios de significações e interpretações, resultando num tipo de representação da história. Neste momento entra o papel dos professores com as suas críticas pontuais, no sentido de intervir e mostrar outras possibilidades. O livro didático:

> É um importante veiculo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Varias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca (BITTENCOURT, 1997, p. 72).

A parir das palavras, textos, imagens significantes presentes nos conteúdos, os próprios alunos irão construir suas representações, significados ou somente absorverão as representações elaboradas pelos autores. Trata-se de uma forma de conhecimento que tenta construir uma realidade comum a um conjunto social, enquanto “práticas comuns, que exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo” (CHARTIER, 1990, p. 9).

Chartier, nos mostra a importância de, além do texto escrito, se elaborar uma análise sobre o poder da formação gráfica dos livros. As palavras em negrito, a diagramação da página, o local e o tamanho das ilustrações, entre outros atributos, são componentes que interferem no processo de leitura e conduzem o olhar para aspectos diversos, segundo o autor. A questão é simples:

> Como é que um texto, que é o mesmo para todos que lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores,

> criando divergências entre eles elevando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter opinião diferente? (CHARTIER, 1992, p.211).

Assim, na concepção de Chartier, embora todos leiam um mesmo texto, diversos leitores efetuam diferentes interpretações em torno de um designado tema. Em síntese, seria como os leitores interpretam os textos didáticos, que diversas vezes são elaborados a partir das imposições institucionais.

Esses procedimentos pertencentes à diagramação e a impressão podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto, pois eles podem atribuir novos significados, além do que pretendia o autor (CHARTIER, 1996, p.96).

3.2 Descolonização da África e das colônias portuguesas no livro didático brasileiro

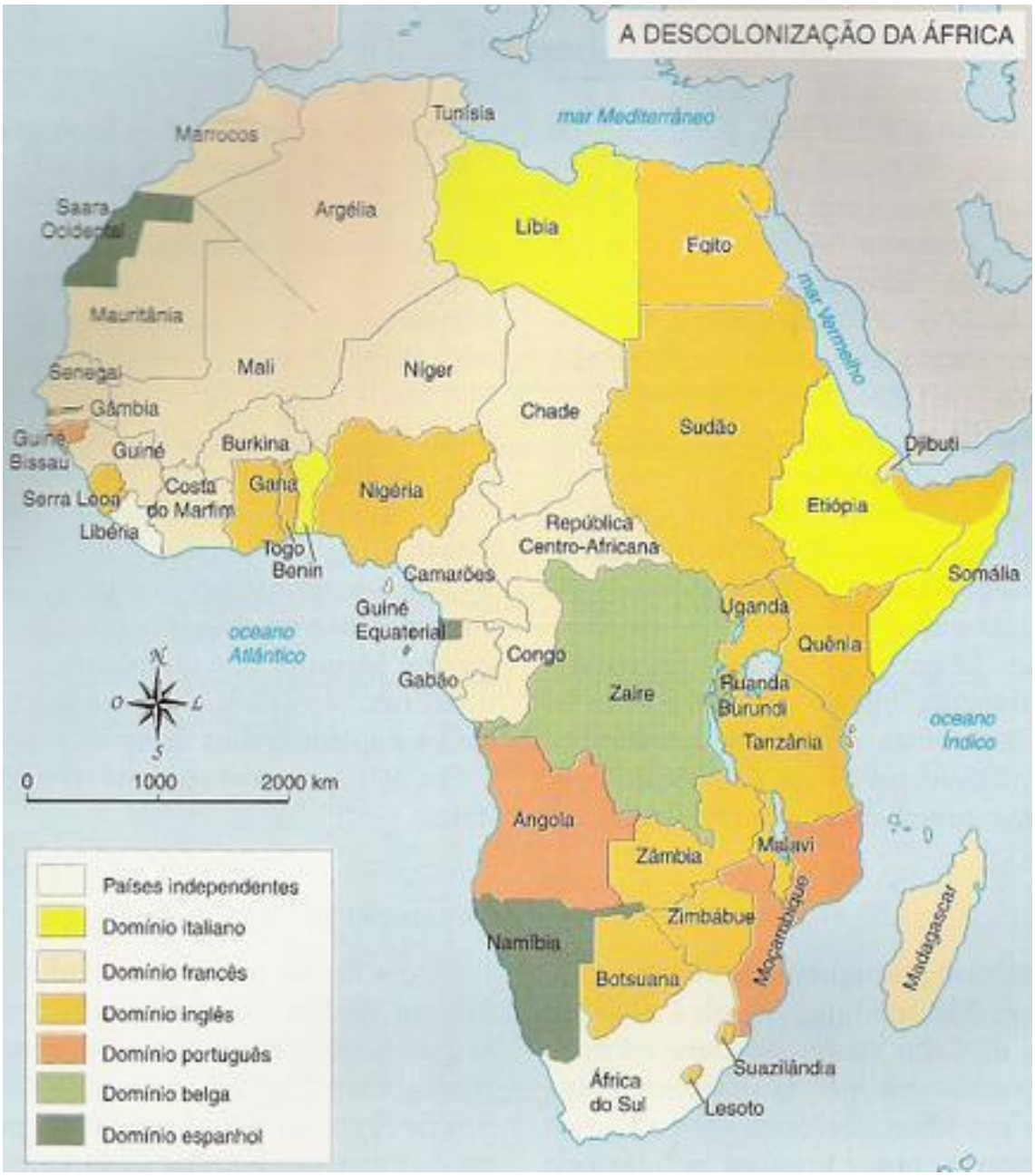
O Continente Africano foi partilhado entre os países europeus no século XIX. Houve em toda África vários sistemas coloniais como o francês, inglês, belga, italiano, espanhol, alemão e o português. Diante desta situação, o conjunto de pressupostos do domínio variou quanto à forma e intensidade diante da rica variedade de culturas pré-coloniais africanas. A dominação ficou circunscrita aos pequenos centros e seus arredores, nos espaços econômicos produtivos e ao longo do caminho de escoamento dos produtos de exportação (SILVA & PEREIRA, 2008, p. 178).

Na figura 10, no início do século XX, que 90,4% do território africano estavam sob domínio do colonialismo europeu. Apenas três Estados eram independentes: África do Sul, Libéria e Etiópia. A situação econômica pós Segunda Guerra Mundial e começo da Guerra Fria abalaram diretamente as estruturas coloniais conservadas pelos países europeus que, diante de novo contexto, não eram mais as grandes potências mundiais. Como destacam Visentini; Ribeiro e Pereira, (2013):

> Vários fatores influenciaram diretamente no processo de descolonização, entre eles: a nova configuração de poder, com a ascensão de Estados Unidos e União Soviética, ambos anticolonialistas; a expansão das multinacionais norte-americanas, que tinham seus interesses prejudicados pelas políticas coloniais; e as próprias reivindicações das colônias, que se acentuam com a Conferência de Bandung[15] (VISENTINI; RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p. 3).

[15]A Conferência de Bandung foi um encontro realizado em 1955 na Indonésia, em que 23 países africanos e 6 asiáticos propuseram o fim da dominação neocolinialista e buscaram promover uma cooperação econômica e cultural de perfil afro-asiático, que fizesse frente à atitude imperialista ideológica das duas grandes potências da Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética, bem como de seus liderados. Disponível em: <http://www.cmf.ensino.eb.br/sistemas/pipa/files/arquivos/NA/1327_24_10_2012_Arquivo.pdf>Acessado em 07 de Dezembro de 2014.

Imagem 10: Mapa de descolonização da África



Fonte: www.coladaweb.com

O processo de descolonização teve especificidade própria em cada país, fruto do modelo de colonização e da existência ou não de movimentos de libertação ativos e de luta armada.

De que maneira os nacionalistas africanos atingiram destruir o colonialismo europeus? O que nos une? O que cria em nós um sentimento de pertencimento? O que nos faz africanos? O que nos leva a matar ou morrer por nossa pátria? Os povos africanos percorreram vários caminhos em seus movimentos de libertação para obter a tão esperada emancipação política. Segundo Ferreira:

> Teríamos assim,nos anos 50, a independência da Tunísia (1950), da Líbia (1951), do Sudão, do Marrocos (1956), de Gana (1957) e da Guiné (1958). No emblemático ano de 1960, ano da independência da África, segundo as Nações Unidas verificar-se-iam as libertações de Camarões, Togo, Madagascar, Zaire, Somália, Mali, Benin, Nigéria, Níger, Alto Volta (atua lBurkina Faso), Costa do Marfim, Chade, República Centro-Africana, Congo, Gabão, Senegal e Mauritânia; em 1961, Serra Leoa; em 1962, Ruanda, Burundi, Argélia e Uganda; o Quênia em 1963; Malauí, Zâmbia e Tanzânia em 1964; Gâmbia em 1965; Botsuana e Lesoto em1966; Ilhas Maurício e Guiné Equatorial em 1968. Na década de 70, Guiné Bissau em 1973; São Tomé e Príncipe, Moçambique, Cabo Verde, Comores e Angola em 1975; Ilhas Seychellesem 1976; Djibouti em 1977; Suazilândia em 1978. Já nos anos 80, Zimbábue, em 1980 e, finalmente, a Namíbia, em 1990 (FERREIRA, 2013, p. 4).

No livro didático brasileiro “História: abordagem integrada”, os autores trataram da descolonização da África e da Ásia num mesmo capítulo. Mais uma vez o espaço reservado para o assunto foi restrito se comparado aos assuntos que envolveram a Europa. Na unidade III do capítulo 32, “intitulado a Guerra Fria”. O texto não possui capítulo específico sobreatemática. O capítulo contém quatro páginas. O capítulo inicia com a divisão do mundo em dois blocos, observa-se a guerra fria, nos EUA (capitalismo) e na URSS (socialismo) que buscaram apoiar as lideranças dos grupos emancipacionistas afro-asiáticos e atraí-las para seu bloco no pós 2ª guerra. Cada uma das superpotências olhou na descolonização uma maneira de aumentar suas forças políticas e econômicas. No segundo subtítulos as estratégias de dominação durante a guerra fria; e no terceiro subtítulos guerras e revoluções no contexto de guerra fria; e no ultimo subtítulo a descolonização da África e da Ásia.

Os assuntos da descolonização da África e colônias portuguesas foram tratados em forma de textos bastante resumidos, conteúdos simplificados e generalizado sem menos de uma página, o que muito inviabiliza uma melhor análise.

No livro analisado a “bibliografia limitada” conforme Oliva (2008), “o distanciamento do tema por parte dos autores criaram obstáculos significativos para um à leitura mais atenta e um tratamento mais pontual sobre a questão” (OLIVA, 2008, p. 31). A partir desta concepção podemos refletir que essas poucas informações em sala de aula não oferecem uma aprendizagem significativa. Talvez por falta de conhecimento ou de interesse por parte dos autores, percebemos um grande desequilíbrio de número de páginas que trataram da descolonização da África e das colônias portuguesas se comparados a outros assuntos do livro, principalmente os fatos ligados à Europa.

Como resultado de poucas informações ou falta de conhecimento sobre a África apresentado no livro analisado nas escolas públicas, pode levar o leitor, principalmente o

aluno, a permanecer com uma visão generalizante sobre a África, há aluno que pensa que África é um país. Os alunos requerem e necessitam obter uma visão maior sobre a história desse continente, pois há uma necessidade enorme e rápida em abordar a África no contexto global das demais sociedades.

O processo de descolonização da África toma seu impulso no fim da segunda guerra mundial, criando o que ficou percebido como a terceira fase da descolonização. A primeira inicia na Ásia Oriental, na década de 1940. A segunda parte do processo de descolonização ocorre no Oriente Médio nos anos 1950. Por fim, temos a descolonização africana que, apesar de ter raízes na década de 1940, concretiza-se nos anos 1960 e 1970 (VISENTINI; RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p. 101).

Os autores do texto analisado, trataram da descolonização da África e da Ásia, no mesmo subtítulo, ou seja, não há um subtítulo específico para a abordagem de descolonização de cada continente, percebe-se que abordagem é de forma simples e generalizada tendo como pressuposto os fatores em comum, presentes em todo processo de descolonização afro-asiática.

Assim, antes de analisamos descolonização da África apresentada no livro analisado que é o nosso foco neste primeiro momento, vamos analisar os fatores em comum apresentados pelos autores, que resultaram no processo de descolonização afro-asiático apresentado pelos autores: A "Segunda Guerra Mundial" abateu as nações europeias que dominavam a África e a Ásia; A educação e ideologia do período na África e na Ásia enalteciam princípios de liberdade e nacionalismo, ou seja, "rejeição dos colonizados á presença dos colonizadores"(PETTA & OJEDA, 1999,p. 248),os povos subjugados á exploração imperialista nunca aceitaram aquela situação, isso causou revoltas constantes; desenvolvimento do sentimento nacionalista. De acordo com Haroche:

> O pertencimento à comunidade supõe e desenvolve um sentimento específico de atração e implica, ao mesmo tempo, a rejeição, a estigmatização, a exclusão do outro, daquele que é então definido como sendo estrangeiro, o que provoca o sentimento de humilhação daquele que é rejeitado (HAROCHE, s/d, p. 2).

O "desenvolvimento no sentimento nacionalista" (PETTA & OJEDA, 1999, p. 248), que era uma doutrina marcadamente europeia terminou por se transferir para os países colonizados. "Choque representado pela diferença das condições de vida dos colonizadores e dos colonizados" (PETTA & OJEDA, 1999, p. 248), os colonizadores tinham um estilo de vida altíssimo, que divergia com a miséria e o abandono em que vivia a população nativa.

Diante desta situação, o “avanço das doutrinas socialistas” (PETTA & OJEDA, 1999, p. 248), era vista como uma forma de saída para miséria que pairava nas regiões dominadas. Conforme os autores, derrota do Nazi- facismo no final da segunda guerra mundial causou em todo mundo um grande afeição pela liberdade, e ficava difícil alimentar uma política pró-colonialista.

A segunda guerra mundial cingiu as principais potências imperialistas, que deixaram da guerra com a vida econômica bastante comprometida, “sem dúvida o enfraquecimento dos países imperialistas facilitou a vitória dos grupos que lutavam pela independência das áreas colonizadas” (PETTA & OJEDA, 1999, p. 248). Com a final dessa Guerra as experiências históricas de resistência dos povos africanos que até então eram praticamente isoladas, adquiriram novos ingredientes que possibilitou avanços por uma luta na busca de emancipação das regiões sob a tutela dos países europeus (SILVA e PEREIRA, 2008, p. 181).

A partir destes fatores comuns que autores abordaram sobre descolonização da África e da Ásia.

> Em Abril de 1955 realizou-se na Indonésia, a conferência de Bandung[16], com representantes de vários países independentes da Ásia e da África, liderada pelos dirigentes da Índia, da Indonésia e da China, a “conferência defendeu a autodeterminação dos povos[17]“ (PETTA & OJEDA, 1999, p. 248).

A conferência de Bandung, não somente defendeu a autodeterminação dos povos como ressalta Petta e Ojeda (1999), conforme Visentini; Ribeiro e Pereira (2013), mas, também “repudiou a guerra fria e os pactos de defesa coletivos patrocinados pelas grandes potências, e enfatizando ainda a necessidade de apoio ao desenvolvimento econômico” (VISENTINI; RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p. 103). A realização da conferência auxiliou a acelerar o movimento de independência nas colônias.

---

[17]A autodeterminação dos povos é um dos princípios do Direito Internacional que garante as pessoas de uma determinada nação o direito de se autogovernar, ter independência nas suas escolhas, sem intervenção externa. O seu apogeu virá após a II Grande Guerra Mundial, no período compreendido entre 1945 e 1980, no bojo do processo de descolonização que culminou com a derrocada de regimes coloniais e o surgimento de novos Estados a partir dos antigos povos subjugados na África, na Ásia e na Oceania. A declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais da Assembleia Geral da ONU, de 14 de dezembro de 19608, o tratou como um direito. Poucos anos depois, o direito à autodeterminação foi previsto nos Pactos Internacionais de Direitos Humanos de 19669. Serviu, nesse contexto, como um dos fundamentos para a condenação, por parte das Nações Unidas, do regime de apartheid da África do Sul. Disponível em: <http://www.editorajuspodivm.com.br/i/f/Direitos%20Humanos%20e%20Direitos%20Fundamentais_Artigo%20Rob%C3%A9rio.pdf> Acessado em 23 Novembro de 2014.

Desse encontro surgiu o "bloco dos não-alinhados[18]" (PETTA & OJEDA, 1999, p. 248). De acordo com Visentini; Ribeiro e Pereira (2013), "os não alinhados se manifestaram contra domínio das grandes potências e mencionaram a necessidade de uma ordem política e econômica mundial. Nehru, Tito, Nasser, Sukharno e Nkrumah foram às figuras proeminentes na estruturação do não alinhados" (VISENTINI; RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p. 103).

Os não alinhados eram formados por países subdesenvolvidos da Ásia da África que defenderam uma ação política independente da influência norte-americana e da união soviética. A realização da conferência auxiliou a acelerar o movimento de independência nas colônias.

No caso particular da descolonização da Ásia, Segunda Guerra Mundial foi extremamente relevante para os movimentos pela libertação e autonomia nacional em quase todos os países do continente asiático.

Entre os vários movimentos de libertação dos países asiáticos, único país abordado no livro pelos autores é a Índia, talvez, devido sua singularidade, a luta dos indianos para se libertarem do domínio inglês. Os autores destacaram a independência da Índia de forma reduzida mencionando somente a campanha de Mahatma Gandhi que propôs uma ação de desobediência civil e não violência e resistência passiva promoveu um grande movimento incentivando a luta de um modo passivo. Foi um líder que contribui juntamente com a população para que a Índia tivesse sua independência. Em 1947, os ingleses reconheceram a independência da Índia. A emancipação política da Índia estimulou vários outros países asiáticos a conquistar sua independência.

Para ilustrar o texto principal abordado sobre Ásia autores apresentaram três imagens, a primeira uma das marcas da guerra do Vietnã foi o sofrimento causado á população civil vietnamita, vitima do uso criminoso de armas químicas por parte do exército norte americano, no dia 8 de Junho de 1972, a menina Thi Phuc foge desesperada após ter seu corpo atingido por napalm, uma espécie de gelatina á base de gasolina que gruda na pele, queimando lentamente.

---

[18]O processo de descolonização deu origem a dezenas de novas nações na África e na Ásia. Os EUA e a URSS esperavam que esses países se alinhassem a seus blocos. Mas a prioridade dos novos governos erareorganizar seus países, destroçados por anos de ocupação. Por isso, nações como a Índia, o Egito e a Indonésia, por exemplo, procuraram manter uma posição de neutralidade e não se alinharam a nenhuma das duas superpotências. Disponível em: <http://www.dialetico.com/historia/historia_64.pdf> Acessado em 25 de Novembro de 2014

A segunda imagem é sobre Mahatma Gandhi o idealizador e fundador do moderno Estado indiano que foi assinado em 1948 por um extremista hindu que não aceitou a divisão do território indiano em três Estados diferentes.

A terceira imagem é o mapa da Índia após a independência que mostra a divisão do território em três Estados: a Índia, de maioria hinduísta; o Paquistão, onde predominaram os muçulmanos; e o Ceilão (Sri Lanka a partir de 1972) essencialmente budista. Ouso das imagens tem sentido de garantir a existência do fato, "ela têm um papel importante na construção das representações e práticas, como essas representações geram as práticas e principalmente, como essas práticas são interpretadas dentro das sociedades em períodos diferentes" (CHARTIER, 1991, p.183).

A descolonização da África no livro didático analisado pode suscitar reflexões que levem um novo olhar e redirecionamento crítico sobre a história africana, sempre pequenos trechos com generalizações e poucas especificidades dos países, isso mostra pouca preferência dos autores pelo assunto e a tendência eurocêntrica de reservar menos espaço para os assuntos africanos. Diante da situação percebe-se que os autores tendem a mostrar a história da descolonização por meio da atitude heroica consoante por salvadores da pátria. Mais uma vez a imagem do povo é congelada, destacando seus principais líderes, dando ênfase a influência dos movimentos nacionalistas.

Neste sentido o uso do livro analisado constitui fonte relevante para analisar a problematização de termos como "descolonização", de uso generalizado e acrítico, determinando a carga ideológica enquanto produto de uma interpretação eurocêntrica da História que impôs uma visão de África homogênea (SILVA e PEREIRA, 2008). O próprio termo descolonização em si já transporta um afastamento de confrontamento colonizador e colonizado. Esse conceito foi impresso ideologicamente no plano da expansão e da globalização econômica. Posicionamento semelhante pode ser notado em Linhares:

> A palavra descolonização já vem carregada de ideologia, parecendo definir um destino histórico dos povos colonizados: depois de ter colonizado, o europeu descoloniza, estando implícita, a vontade do país colonizador de abrir mão de pretensos direitos adquiridos (LINHARES, 2000, p.41).

Tanto na Ásia como na África a descolonização assume seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial com a ação dos movimentos de libertação nacional. Observa-se que o processo de independência na África é mais demorado do que na Ásia. Os autores iniciaram o assunto da descolonização da África mencionando somente três países: Argélia ex-colônia francesa e Angola e Moçambique ex-colônias portuguesa.

No caso da Argélia observa uma síntese feita pelos autores apresentando localização geográfica do país, o ano em que foi colonizada, a luta pela independência e a sua situação pós-independência. De acordo com os autores “Argélia localizada no norte da África, tornou-se uma colônia francesa em 1830, e sua independência resultou de um longo período de guerra” (PETTA & OJEDA, 1999, p. 249).

A guerra de independência da Argélia pode ser observada pelo ângulo do desejo nacional, conforme Petta e Ojeda (1999, p.248), “desenvolvimento do sentimento nacionalismo”. O movimento nacionalista argelino começou em 1945. O nacionalismo é um sentimento de identidade coletiva, Segundo Hall (2005, p.49), as identidades nacionais não são coisas com as quais os sujeitos nascem, mas são formadas e transformadas no interior da representação.

As identidades nacionais não são heranças genéticas. As pessoas não são apenas sujeitos sociais legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional, autores como E. P. Thompson (1981) E. Hobsbawm (2003), M. Certeau (1994) observam que os sujeitos historicamente situados, envolvem-se na construção de suas próprias histórias, interagem com vários parâmetros do social, numa postura reflexiva e ativa para compreender, transformar ou preservar as condições em que vivem.

> A descolonização é sempre um fenômeno violento, pois, ao tornar-se violento, o colonizado abandona a vida de carneiro: mata tanto o colonizador como o colonizado (dentro dele). A violência mostra aos dois lados que a luta é sincera e irreversível (SILVA e PEREIRA, 2008, p. 196).

A violência surgiu na descolonização como um recurso a caminho da liberdade. A guerra pela independência na Argélia foi a mais longa e violenta, a luta foi organizada pela Frente Nacional de Libertação (FLN), “uma organização surgida no meio rural em decorrência da difícil situação de vida dos camponeses, que se expandiu também para as cidades, influenciada pelo fundamentalismo islâmico” (PETTA & OJEDA, 1999, p. 249). A guerra de independência começou em 1954. Depois de três anos de luta em 1957 desencadeou a Batalha de Argel, duramente reprimida pelo exército francês. No ano de 1962 houve a assinatura do acordo de Evian, que determinou a independência.

Já como país independente, a Argélia não conseguiu se estabelecer politicamente, o fim do colonialismo trouxe um legado difícil para os argelinos, instabilidade política, e que trouxe consequência como a violência e o terrorismo dominaram a Argélia. O primeiro governo foi formado pela FLN e tinha característica socialista.

Em 1965, um golpe de Estado colocou no poder militares aliado á União Soviética, que seguindo a divisão internacional definida pela guerra Fria, levaram o país para bloco soviético (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250). A abertura política interna revelou uma nova força: a vitória dos fundamentalistas nas eleições de 1991 levou a um golpe militar em 1992, com o objetivo de impedir a islamização do país. Durante toda década de 1990, a Argélia tem sido palco de uma sangrenta guerra civil que opõe as várias facções pró-ocidental aos islâmicos pró-Irã.

No livro analisado os autores abordaram somente a independência de dois países das colônias portuguesa, Angola e Moçambique de forma superficial e generalizado. Talvez, por serem os territórios mais imensos e de grandes recursos naturais, ganharam uma atenção favorecida. Além de Angola e Moçambique existem outros três países que fazem parte das colônias portuguesas como Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe que não foram mencionados no livro.

O processo de descolonização das colônias portuguesas foi mais demorado, se comparado às outras colônias africanas. Ao oposto do que aconteceu nas colônias britânicas, por exemplo, os portugueses não deram nenhum tipo de autonomia para as suas colônias, muitos menos direitos políticos aos nativos.

Segundo Visentini, Ribeiro e Pereira (2013), “para dar uma satisfação ás pressões internacionais, o regime salazarista introduziu o conceito de territórios ultramarinos de Portugal, como forma de mascarar os vínculos coloniais, o que foi reconhecido pela comunidade internacional” (VISENTINI, RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p.127). Assim, com a forma de reduzir as pressões internacionais, o governo de Salazar desenvolveu a modalidade de “Territórios Ultramarinos de Portugal”, atribuindo unicamente outro nome ao que seguia dessa forma a relação metrópole e colônia.

Apesar de vários países africanos terem alcançado a independência, Portugal persistiu em preservar seu poder sobre as colônias do continente. Indignados, os grupos nacionalistas locais, a partir de 1960, buscaram a força para apoderar a emancipação das colônias.

O livro analisado menciona que Angola e Moçambique eram colônias portuguesas na África e viveram seus processos de independência na década de 1970. “a independência dos dois países ocorreram paralelamente á luta do povo português para acabar com a ditadura salazarista que dominou o país desde 1932, e que foi extinta em 1974 com a revolução dos cravos” (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250). Com a Revolução dos Cravos e a queda de Salazar

em Portugal, em abril de 1974, a descolonização de Angola e Moçambique obteve mais força, predominou a concepção de uma negociação política para a solução da questão.

No início de década 1960, "começou em Angola um "movimento de guerrilha" liderado por três grupos políticos que pretendiam acabar com o domínio português e assumir a liderança do país após a libertação" (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250). Os processos de independência na África do século XX entre Portugal e as colônias, deveriam ser vistos, ou seja, considerados como processos políticos, não como "movimento de guerrilha" como aponta Petta e Ojeda (1999).

> Estes grupos eram o movimento popular pela libertação de Angola (MPLA), liderado por Agostino Neto, Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), chefiada por Holden Roberto e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), comandada por Jonas Savimbi (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250).

O livro não aborda em que ano Angola tornou-se independente, e o acordo de alvor[19] que foi reconhecimento dos três movimentos de libertação da Angola.

> Portugal, o que ficou conhecido como Acordo de Alvor, o qual estabelecia, entre outras coisas, o reconhecimento formal dos três movimentos de libertação, a data da proclamação da independência de Angola pelo Presidente Português e o governo de transição. Em novembro de 1975, Angola, finalmente, alcança a sua independência (SCHÜTZ, 2013, p. 3).

Durante desenvolvimento da luta armada, houve várias crises no relacionamento dos três grupos, as rivalidades entre os movimentos de libertação, diferenças étnicas, ideológicas e políticas. O reconhecimento da Organização para Unidade Africana[20] (OUA) passou da Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) para Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), quando mais tarde foi descoberta a conexão da primeira com a CIA, embora os países moderados mantivessem seu apoio a esta e á Unita (VISENTINI, RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p.131).

---

[19]O Estado Português reconhece os movimentos de libertação, Frente Nacional de Libertação de Angola - F. N. L. A., Movimento Popular de Libertação de Angola - M. P. L. A., e União Nacional para a Independência Total de Angola - U. N. L T. A., como os únicos e legítimos representantes do povo angolano. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=descon21> Acessado em 12 de Dezembro de 2014.

[20] A Organização de Unidade Africana (OUA), instituição diplomática internacional, foi fundada a 25 de maio de 1963, em Addis Abeba, na Etiópia, por trinta chefes de Estado e de Governo africanos, e substituída pela União Africana.

A Organização de Unidade Africana tinha como objetivos principais a defesa da independência dos países africanos colonizados, a luta contra toda e qualquer manifestação de colonialismo ou neocolonialismo, a promoção da paz e da solidariedade entre os países africanos e a defesa dos interesses políticos, econômicos e sociais dos países-membros e da África em geral. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/$organizacao-de-unidade-africana-%28oua%29> Acessado em 12 de Dezembro de 2014.

Diante desta situação “na década de 1990, com o fim da guerra fria, foi assinado um acordo de paz na tentativa de por fim ás lutas internas em Angola, porém a guerra civil entre o governo do MPLA e as forças da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) continua devastando o país por toda década” (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250).

A UNITA e a FNLA no momento pós-independência continuaram em guerra contra o governo do MPLA, que, em 1977, mudou sua denominação para MPLA – Partido do Trabalho como havíamos supracitado. A condição de guerra civil foi aumentando com o falecimento de Agostinho Neto, no dia 10 de setembro, de 1979 em Moscou. Mediante tal fato, José Eduardo dos Santos, assumiu a presidência.

A UNITA, governado por Jonas Malheiro Savimbi, “aproveita o não reconhecimento estadunidense da independência de Angola e a Guerra Fria entre a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o Pacto de Varsóvia, para conquistar o apoio dos EUA e China para seus exércitos na manutenção da guerra civil” (VISENTINI, RIBEIRO e PEREIRA, 2013. p.131); (FILOMENA & CHERON, 2008, p. 20).

A UNITA conservou sob o seu poder as regiões do planalto e parte do Sudeste de Angola, onde estão fixadas as reservas de diamantes, apoiada pelo exército sul-africano. “A sangrenta guerra civil, traduzida no extremo antagonismo, através da ideia de lutas populares e a formação de dois campos políticos, entre o governo marxista-leninista do MPLA contra as frentes da UNITA e da FNLA correntes moderadas e pró-ocidentais” (FILOMENA & CHERON, 2008, p. 20). Esta luta destruiu a infraestrutura de Angola, sua estrutura socioeconômica e administrativa, deslocou milhares de pessoas das suas terras, largando grande parte da população desabrigada.

A independência de maior impacto internacional da África portuguesa foi a de Angola, país com maior potencialidade econômica (petróleo, ferro, diamantes, minerais estratégicos e produtos agrícolas). A divisão e o confronto entre os três grupos que lutavam pela independência acirraram-se após a queda do fascismo português (VISENTINI, RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p.135).

Quanto a Moçambique Petta e Ojeda (1999), reservaram uma brevíssima informação sobre os movimentos de luta por independência. O processo de independência em Moçambique, a exemplo do que ocorreu em Angola, também foi conflituoso. O governo de Moçambique era apoiado por assessores militares e civis cubanos, soviéticos e leste-europeus (sobretudo alemães orientais).

Em 1975, Moçambique foi declarado independente, sob o comando de Samora Machel, os Estados Unidos, através do governo da África do Sul, seu aliado no bloco capitalista, procuram desestabilizar o governo Machel apoiado a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), um grupo de oposição á Frente Libertação Moçambique (FRELIMO).

No início da "década de 1960, começou tanto em Angola como em Moçambique a luta pela independência" (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250), as forças de rupturas do domínio português concentraram-se, sobretudo, a partir dos anos 1960 com a mobilização da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e do Movimento de Libertação de Angola (MPLA), que iniciaram a luta por um país livre de Portugal.

Os autores não foram capazes de apontar que o africano jamais aceitou de boa vontade a dominação, não mencionaram nada de que as suas lutas foram fundamentais, o que é pertinente, porém, o livro analisado não faz alusão a nenhuma colisão e nem os meios e como se deu essas lutas.

Percebemos mais uma vez a ideia vazia da luta do povo africano frente ao processo descolonizador. De acordo com Petta e Ojeda (1999), um fator que colaborou diretamente para o processo de descolonização foi a "Revolução dos Cravos" (PETTA & OJEDA, 1999, p. 250) em Portugal. É interessante observar que essa abordagem não leva em conta a vinculação histórica dos africanos em volta dos diversos movimentos supracitados. A revolução de cravos colocada nesse termo revela a impossibilidade do próprio povo em dirigir a sua emancipação, deixando em última análise, dependente do outro, do estrangeiro, do europeu.

Desta forma, não se valoriza, por exemplo, a importância dos princípios da Carta do Atlântico e a Declaração de independência dos Povos das Colônias, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nem observa a importância da Conferência realizada em Casa Blanca em 1961, e da Conferência das Organizações de Libertação das Colônias Portuguesas (CONCP) em Rabat na mesma época.

Esses movimentos de independência estimularam um cúmulo de práticas políticas e sociais que ajudaram a ruptura como o colonialismo português. Não é, portanto, um acontecimento afastado que aconteceu em Portugal que levou à ruptura, conforme os autores revelaram.

Esta concepção simplista de leitura sobre a descolonização faz com que alunos, passam a descrever a história da descolonização como sendo um prêmio que o colonizador depois de roubar toda a riqueza da colônia a entregou de bom grado. Essa habilidade do livro analisado de nomear os europeus como “bonzinhos” dificulta uma leitura mais crítica por parte do aluno, inclusive de Ensino Médio.

Muitas vezes a forma de se tratar a descolonização no livro analisado parece que a luta do africano contra a dominação europeia não existiu. E que a descolonização foi um presente dos europeus “cansados” de dominar e, ou por compaixão entrega ao povo africano o direito de ser liberto numa espécie de progresso eurocêntrico. Seria satisfatório se as construções e interpretações levassem os alunos a verem os africanos de forma positiva frente ao processo de independência.

O livro analisado não apresenta nenhuma abordagem quanto aos valores culturais, sociais e religiosos dessas colônias emancipadas de Portugal. Na condição de libertos da coerção colonial, esses valores deveriam requerer atenção no livro analisado concedendo uma representação positiva desses povos por parte dos alunos.

Assim como a falta de uma abordagem sobre os valores, o livro não faz menção no texto complementar sobre descolonização da África e nem mesmo o mapa da África. Para ilustrar o texto principal os autores mencionaram somente uma imagem, que ressalta desfile de militantes após a independência de Moçambique, em 1975.

Na sessão “atividades” o livro apresentou 11 questões que englobaram o assunto relacionado à divisão do mundo em dois blocos, as estratégias de dominação durante guerra fria, guerras e revolução no contexto da guerra fria e a descolonização da Ásia e da África. Foi formulada uma e única questão sobre descolonização da África e da Ásia de forma generalizante. E, para a descolonização da África e das colônias portuguesa especificamente não foram formulada nenhuma questão.

Portanto, percebemos que os processos de independência foram confirmados por ideais nacionalistas e, muitas vezes, com aparecimento de conflitos sangrentos. Mesmo com a liberdade adquirida, os traumas de décadas de roubo e humilhação desses povos deixaram marcas profundas no continente, como a miséria e os conflitos étnicos que perduram até hoje.

No livro analisado percebe-se a tendência clara de se aplicar um número reduzido de páginas aos temas sobre a descolonização da África, se considerado ao enorme espaço aplicado às temáticas procedentes da visão eurocêntrica da História. A descolonização da

África surge simplesmente como um figurante que passa alheia em cena, sendo declarada como um apêndice misterioso e menos atraente de outros assuntos. Quais representações os alunos terão de um assunto abordado de forma tão limitado?

3.3 Descolonização da África e das colônias portuguesas no livro didático são-tomense

As distâncias entre os conteúdos dos manuais e os estudos tutelados pela historiografia africanista, mesmo nas últimas décadas do século XX, confirmam justamente as continuidades dos olhares coloniais, lançados sobre a África nas décadas anteriores e perpetuados mesmo após o fim do "império africano" de Portugal (OLIVA, 2007, p. 106).

Os textos de apoio do ensino médio são recortes/fragmentações de livros, artigos, e dissertações de uma edição portuguesa, com uma visão eurocêntrica dos acontecimentos relacionados à descolonização da África, incluindo as colônias portuguesas. Apresentam um grau de inadequação muito elevado em termos de organização e estruturação de conteúdos de aprendizagem e das orientações metodológicas necessárias para uma aprendizagem mais efetiva e autônoma, por parte dos alunos.

O autor apresentou o texto principal muito longo e com pouca ilustração, não apresenta texto complementar, nem atividades, nem tampouco uma proposta pedagógica que vai ao encontro à necessidade de se edificar coletivamente um documento que dê à unidade escolar uma maneira eficiente do trabalho na escola na construção da cidadania.

Neste subtítulo analisamos os conteúdos de dois livros didáticos de história do ensino médio adotados nas escolas públicas de São Tomé e Príncipe "Texto de apoio para os alunos 9ª classe- 1º ciclo" e "Texto de apoio para os alunos 11ª classe-2 ciclo", possuem argumentações semelhantes nas páginas que abordam a independência da África. A diferença está, que no texto de apoio de 9ª classe não apresenta a independência das colônias portuguesas e a descolonização da África muito generalizada.

Na unidade 15 do "Texto de apoio de 9ª classe" o autor inicia com o titulo "os movimentos de emancipação e a independência de África". No subtítulo ele fala sobre combate ao colonialismo: a recusa da dominação europeia os primeiros movimentos de independência. No texto de apoio de 9ª classe-ciclo com "o fim da 2ª guerra mundial e a existência de zona sob a influência das duas superpotências aceleraram o processo de descolonização de territórios que se encontravam sob o domínio de várias nações" (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.49).

Tanto o livro didático brasileiro como o santomense, os autores abordaram como uma das causas principal para aceleração dos processos sobre a independência à condição de relativa debilidade em que se deparavam as potências colonialistas logo após a Segunda Guerra Mundial. Outros fatores, também que resultaram para aceleração deste processo foram a Conferência de Bandung, movimento dos não alinhados e a ONU. Na maioria dos casos, as metrópoles europeias escolheram ceder a independência por intermédio de negociações e concordâncias, de forma a conservar seu domínio sobre setores importantes da economia de suas ex-colônias.

A "luta pela liberdade e pela autodeterminação teve diferentes caminhos, uns pacíficos, outros violentos" (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.49). No caso da via pacífica, a independência da colônia era realizada progressivamente pela metrópole, com a concessão da autonomia político-administrativa, mantendo-se o controle econômico do novo país, criando, dessa forma, um novo tipo de dependência.

As independências que ocorreram pela via da violência resultaram da intransigência das metrópoles em conceder a autonomia às colônias. Surgiram as lutas de emancipação, geralmente vinculadas ao socialismo, que levaram a cabo as independências.

Neste contexto, conforme o autor do texto de apoio de 9ª classe "surgiram líderes que iniciaram processos de luta pela libertação nacional" (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.49). No texto principal o autor não apresenta à imagem dos líderes políticos africanos, somente imagens dos líderes políticos asiáticos como Sukano, Gandhi e Ho Chi Minh. Enquanto que no texto de apoio de 11ª classe apresenta imagens de três líderes políticos africanos na imagem 11. A ascendência de Salazar ao governo nos anos 1930 e a continuação de um governo de expressão ditatorial até meados anos 1970, conforme Oliva (2007):

> Fez com que currículos e textos escolares sofressem um claro processo de ajuste ás ideologias do Estado e aos seus interesses voltados para a Educação. Este controle traduziu-se na perspectiva de defesa do regime e na fomentação de um tipo de nacionalismo pautado na divulgação de uma memória histórica embebida nas crenças doa grandes feitos e dos grandes homens do passado (OLIVA, 2007, p. 107).

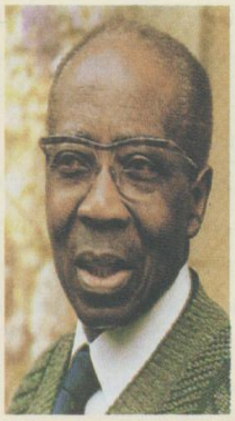
Os conteúdos dos livros vêm ao encontro da ideia de história evidenciada pelo autor, "história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentra nos grandes feitos dos grandes homens" (BURKE, 1992, p. 12).

Imagem 11: líderes políticos de movimento contra colonialismo na África

Fundar uma organização comum apenas assente no anticolonialismo é dar-lhe uma base muito frágil. Porque o passado colonial não nos caracteriza como Africanos [...]. Este futuro tem de assentar em valores que sejam comuns a todos os Africanos e que sejam ao mesmo tempo permanentes. É precisamente ao conjunto desses valores que eu chamo «africanidade».

É meu propósito tentar definir estes valores. São, essencialmente, os valores culturais. Mas estes estão condicionados pela geografia, pela história e pela etnografia – o etnos, não a raça. Sempre defini a «africanidade» como a simbiose dos valores do «arabismo» e dos valores da «negritude».

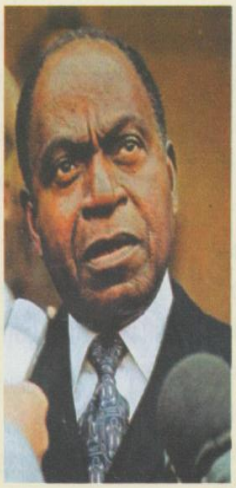
Leopold Senghor, *Fundamentos da Africanidade*, 1964



Leopold Senghor (1906--2001), destacado líder senegalês, foi um dos principais ideólogos do pan-africanismo, movimento de intelectuais africanos, fundado no fim do século XIX, em defesa dos valores da cultura negra. Promovendo a cooperação entre todos os países e etnias do continente, que pretende unidos numa mesma *africanidade*, este movimento impulsionou decisivamente as lutas de libertação e procurou reforçar, de forma concreta, os laços entre os novos estados. É nesse sentido que, em 1963, é criada a Organização de Unidade Africana (OUA), que tomou como objetivos a defesa dos interesses políticos, económicos e sociais dos países membros e da África em geral, bem como a eliminação dos últimos regimes coloniais.

Mais do que pensar nas formas de repartir as riquezas existentes, é preciso trabalhar para criar novas riquezas. De nada serve querer partilhar a pobreza. [...] A Costa do Marfim tem necessidade de capitais estrangeiros, de tecnologia estrangeira e esforçar-me-ei por os atrair. Dia após dia, mais nos consciencializamos que nenhum país nascido da descolonização pode viver virado para si próprio. Não só deve estabelecer relações com os seus vizinhos, como empenhar-se em que essas relações sejam fortes e que elas conduzam ao seu próprio desenvolvimento.

Félix Houphouët-Boigny, *Mensagem à Nação*, 1963



Félix Houphouët-Boigny (1905-1993), considerado "o pai" da independência da Costa do Marfim, foi o seu primeiro presidente e o líder africano que mais tempo ocupou o poder (1960-1993). Politicamente moderado e próximo da antiga potência colonizadora (França), Houphouët-Boigny implementou uma política económica liberal que conduziu o país a uma prosperidade económica sem paralelo nas novas nações da África Negra.
Em 1989, a UNESCO apadrinhou o estabelecimento do Prémio Félix Houphouët-Boigny para a Paz, que tem sido atribuído regularmente desde 1991.

Durante séculos, os Europeus dominaram o continente africano. O homem branco arrogou-se o direito de governar e ser obedecido pelo não branco; a sua missão, proclamava, era civilizar a África. Sob este pretexto, os Europeus roubaram ao continente vastas riquezas e infligiram sofrimentos inimagináveis ao povo africano.

Tudo isto é uma história triste mas devemos agora estar preparados para enterrar o passado e as suas memórias dolorosas e olhar para o futuro. Tudo o que pedimos às potências coloniais é a sua boa-vontade e cooperação para remediar os erros e injustiças passados e para conceder independência às suas colónias africanas.

Kwame Nkrumah, *Falo de Liberdade*, 1961

Kwame Nkrumah (1909-1972) nasceu na colónia inglesa da Costa do Ouro que deixou para cursar estudos superiores nos EUA e na Inglaterra.
Regressado à pátria, encabeçou a luta nacionalista que conduziu à autodeterminação do território. Este, com o nome de Gana, foi o primeiro país independente da África Negra (1957). À frente dos destinos do novo Estado, Nkrumah tornou-se um dos paladinos da união entre os africanos e da luta contra o colonialismo. A nível interno, porém, o seu Governo assumiu uma feição totalitária, marcada por um forte culto da personalidade e por uma corrupção generalizada. Em 1966 foi derrubado por um golpe militar, tendo-se exilado na Guiné-Conacri. Nkrumah foi agraciado, pela União Soviética, com o Prémio Lenine da Paz.

Fonte: (H.11 texto de apoio, 2011, p.26).

Conforme Hernandez (2008):

> [...] o estudo da história das lutas de libertação demonstra que são em geral procedidas por uma intensificação culturais que se concretizam progressivamente por uma tentativa, vitoriosa ou não, da afirmação da personalidade cultural do povo dominado como ato de negação da cultura do opressor. Sejam quais forem as condições de sujeição de um povo ao domínio estrangeiro e a influencia dos fatores econômicos, políticos e sociais na prática desde domínio, é geral no fato cultural que se situa o germe da contestação, levando á estruturação e ao desenvolvimento do movimento de libertação (ANDRADE, 1976, p. 224-225 *apud* Hernandez, 2008, p. 530).

A história não é feita somente de grandes homens, mas dentro de condições estruturalmente dadas, entendidas como condições resultantes do corpo econômico, político e social. Nenhum personagem faz história segundo a sua vontade pessoal, mas de fato é comum, em alguns livros vermos um ou mais personagem conduzindo a história (RIBEIRO, 1982, p. 13-14).

Além destes lideres apontado pelo autor no livro analisado, na imagem 11 houve muitos outros lideres que se levantaram contra o colonialismo, a favor da descolonização Africana. Nestas imagens apresentadas no “Texto de apoio de 11ª classe”, percebemos nos discursos, que os líderes buscaram dar um sentido comum à independência e a preocupação com a construção social cultural e econômica do país.

A imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posição social, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater (MEIRELES, 1995, p. 101).

> O movimento de descolonização que se verificou a partir de década de 1950, com a conferência de Bandug (1955) e a organização de unidade africana (OUA), conforme o autor “conduziu á criação de novos países, contudo, a permanente instabilidade política e a dependência econômica tiveram como consequência o surgimento de novas formas de colonialismo-neocolonialismo” (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.50).

Com esta finalidade, fizeram, em 1958, a Primeira Conferência dos Estados Africanos Independentes, em Gana. Na reunião, lançaram as bases da Organização dos Estados Africanos, que foi criada cinco anos depois, em 1963. O estatuto da organização aprovaria o direito à autodeterminação dos povos e a necessidade de cooperação, e manifestava a vontade de colocar as riquezas do continente a serviço de sua população e de combater o colonialismo sob todas as formas. É interessante ressaltar, que muitos destes líderes foram educados nas

metrópoles, onde absorveram valores de liberdade e de justiça social que aspira transferir para os seus países.

Conforme Beired (1998) "intelectual orgânico, capaz de articular sua especialidade técnica ao desenvolvimento de uma ação política e cultural de natureza hegemônica" (BEIRED, 1998, p.128) precisa iniciar por uma instituição específica: a universidade. De fato, é importante, para compreendermos aquilo que o revolucionário africano se voltou, retornara atenção a seus anos de estudante colonial na metrópole.

No texto de apoio analisado, "A luta pela independência aproprie, assim, a dois lados de uma luta política e de uma luta contra a pobreza e o atraso econômico, tendo como consequência direta da exploração colonial" (H.11 TEXTO DE APOIO, 2012, p.25). Foi, em parte, por esta razão que muitos movimentos de libertação[21] se deixaram seduzir pela mensagem igualitária do socialismo. Nesta perspectiva os dois textos de apoio analisados, o processo independentista contou com o apoio da ONU, que, honrando os ideais de igualdade de direitos e da autodeterminação, se colocou de modo não ambíguo ao lado dos povos dominados e condenou a ação imperialista em todo o mundo.

No "Texto de apoio 9ª classe", apesar da soberania política, ou seja, independência política conseguida percebe-se a dependência econômica, destes países de se libertarem totalmente da influência dos países poderosos. Durante o período em que potências imperialistas estiveram na África, não se preocuparam em desenvolver a economia da região, em educar suas populações e em promover o progresso. Com as necessidades de edificar os novos Estados, promover o desenvolvimento e estabelecer novos vínculos diplomáticos e econômicos internacionais, "arranjos tiveram de ser estabelecidos com as ex-metropoles e, em seguida, a guerra fria viria a se implantar no continente africano" (VISENTINI, RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p.99-100). O "Texto de apoio 9ª classe" apresenta algumas características que dificultaram processo de autonomia como:

> O elevado crescimento demográfico; devido ás altas taxas de natalidade; uma agricultura rudimentar; indústria e estruturas de comunicação quase inexistentes; a ausência de quadros técnicos qualificados fruto de um alto indicie de analfabetismo; a persistência de estrutura sociais tribais e de castas (H.9 TEXTO DE APOIO, 2011, p.25).

[21]Movimentos que visam a recuperação da identidade cultural e nacional dos povos colonizados. Estes movimentos adquiriram rapidamente uma dimensão política, exigindo a autodeterminação dos territórios coloniais e constituindo-se nos partidos que lideraram, quer pela via negocial, quer pela força das armas, o processo de autodeterminação dos novos países (H.11 TEXTO DE APOIO, 2012. p.25).

Conforme Visentini, Ribeiro e Pereira (2013), “as desordens internas, a falta de infraestruturas e de quadros, as rivalidades, o estrangulamento do desenvolvimento e a carência da população gerariam situações catastróficas” (VISENTINI, RIBEIRO e PEREIRA, 2013, p.100). Todos estes condicionalismos dificultaram o processo de autonomia e o desenvolvimento dos novos países. Estas dificuldades conduziram a novas formas de colonialismo através do controle econômico e da exploração das riquezas naturais pelos antigos colonizadores, ou podemos dizer são formas de neocolonialismo[22] que perduram até aos nossos dias.

As relações assimétricas entre países ricos e países pobres significam dominação econômica e política de uns sobre os outros, gerando-se um tipo de relação econômica que força os países pobres a depender do intercâmbio comercial de forma notadamente desigual (MELLO, 2004, p. 55).

A independência das colônias portuguesas é apresentada no “Texto de apoio 11ª classe”, o autor abordou os conflitos e resistência portuguesa em liberal a independência das colônias. De que maneira os nacionalistas africanos conseguiram destruir o colonialismo português?

> Com o impacto da Segunda Guerra Mundial e a aprovação da Carta das Nações Unidas alteraram profundamente a conjuntura internacional em que decorrera a primeira década do Estado salazarista. Embora com relutância, as potências coloniais europeias começaram a aceitar a ideia de abrir mão dos seus impérios (H.11 TEXTO DE APOIO, 2012, p.33).

Salazar insistia na sua postura dizendo: “Angola é uma criação portuguesa e não existe sem Portugal Moçambique só é Moçambique porque é Portugal” (H.11 TEXTO DE APOIO, 2012, p.35). Tal postura conduziu, inevitavelmente, ao desprestígio de Portugal, que foi excluído de vários organismos das Nações Unidas, como o Conselho Econômico e Social.A partir deste contexto percebe-se o papel e à função que a metrópole desempenha:

> [...] a metrópole não é tão grande porque ela está além do horizonte e porque ela permite valorizar a existência e a conduta do colonialista; se ele retornasse [...] deixaria de ser um homem superior: se tudo está na colônia, o colonialista sabe que na metrópole ele não será nada. Ele voltaria a ser um homem qualquer. De fato [...] a noção de metrópole [...] reportada a ela mesma, perderia o sentido e arruinaria a um só golpe a condição superior do colonialista. É somente na colônia, porque ele possui

[22]Forma de dominação que sucede ao colonialismo e se exerce de forma indireta, através da supremacia técnica, financeira e econômica das nações mais desenvolvidas. Embora de caráter essencialmente econômico, o neocolonialismo pode também manifestar-se no campo político e cultural (H.11 TEXTO DE APOIO, 2012. p.28).

> uma metrópole e seus co-habitantes não, que o colonialista é temido e admirado (MEMMI, 2002, *apud* HOROCHE, s/d, p. 10).

Portugal congela as colônias, enclausura-as em uma identidade imudável, "aquilo que as colônias são verdadeiramente", "um indivíduo distinto, peculiar, imprescindível, colonizador não se preocupa e rejeita observar os acontecimentos individuais, particulares da vida do colonizado: esta vida em sua particularidade não lhe interessa." Portugal instrumentaliza, portanto, as colônias. "Ao colonizado não se pede além dos braços e ele é só isso", ele é julgado como desprovido de pensamento, de saber, de competência; em síntese, privando o colonizado de atributos, de qualidades e de direitos humanos, ele o desumaniza (HOROCHE, s/d, p. 10).

A recusa do Governo português em enfrentar a possibilidade de autonomia das colônias africanas fez abalar as posições dos movimentos de libertação que, nos anos 50 e 60, se foram formando na África portuguesa:

> Em Angola, em 1955, surge a UPA (União das Populações de Angola), liderada por Holden Roberto, que, sete anos mais tarde, se transforma na FNLA (Frente de Libertação de Angola); o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), dirigido por Agostinho Neto, forma-se em 1956; e a UNITA (União para a Independência Total de Angola) surge pela mão de Jonas Savimbi, dissidente da FNLA, em 1966. Em Moçambique, a luta é encabeçada pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), criada por Eduardo Mondlane, em 1962.Na Guiné distingue-se o PAIGC (Partido para a Independência da Guiné e Cabo Verde), fundado por Amílcar Cabral, em 1956(H.11 TEXTO DE APOIO, 2012, p.34).

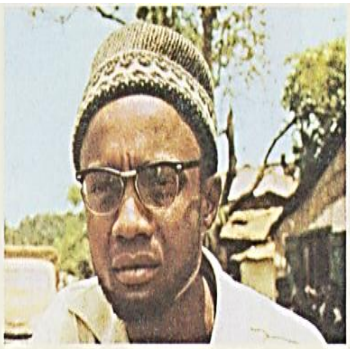
Para combater os desmandos e a violência crescente por parte de metrópoles que não abriam mão da dominação (foram os casos, por exemplo, da França em relação á Argélia e de Portugal em relação e Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e Moçambique), o caminho escolhido foi à guerra no âmbito de processos que pretenderam construir novas relações entre os homens e destes com as organizações recém-fundadas, de acordo com o modelo de desenvolvimento escolhido (HERNANDEZ, 2005, p. 173).

O confronto armado iniciou-se no Norte de Angola, em Março de 1961.Em 1963, o conflito espalhou-se à Guiné e, no ano seguinte, a Moçambique. Analisando a parte portuguesa, a guerra era apoiada pelo princípio político de defesa daquilo que era apontado território nacional, alicerçado no conceito de nação pluricontinental e multirracial. Pela parte dos movimentos de libertação, a guerra alegou-se pelo inalienável princípio da autodeterminação e independência, num quadro internacional de apoio e estimulo à sua luta. A guerra em Angola, Guiné e Moçambique foi, quanto aos escopos, uma guerra revoltosa

para as autoridades portuguesas e uma guerra de libertação ou revolucionária, para os movimentos de libertação.

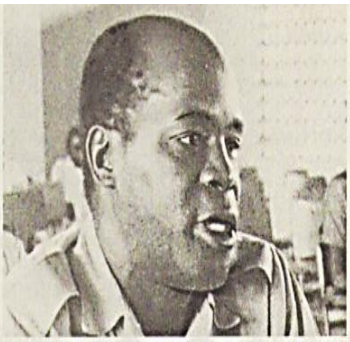
Observa-se na figura 12, que o autor simplesmente apresentou os líderes de movimentos de libertação, e não fez nenhum comentário sobre o papel deles no processo da luta pela independência. Eles conduziram um acumulo de práticas políticas e sociais que motivaram a ruptura contra o colonialismo português. Além disso, conceberam meios para que se instalasse e desenvolvesse uma vinculação política, beneficiando a criação de um elo mais estreito entre os próprios líderes das lutas pela independência. Fortaleceram sua presença diante as organizações internacionais do mundo ocidental, em especial as europeias conquistando apoio político á causa independentista.

Imagem 12: os líderes dos movimentos de libertação de Guiné, Angola e Moçambique.



Amílcar Cabral (1924-1973), líder do PAIGC. Depois de ter concluído o curso no Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa, Amílcar Cabral regressou à Guiné como funcionário do Estado, cargo que deixou pouco depois para se empenhar na luta pela autodeterminação. Fundador do PAIGC, em 1956, viu-o reconhecido pela ONU como o único representante legítimo do povo da Guiné e de Cabo Verde (1972). Terá sido esta vitória que precipitou o seu assassínio pela PIDE-DGS em conluio com dissidentes do PAIGC. Amílcar Cabral deixou publicada uma vasta obra e foi agraciado, durante a vida e a título póstumo, com inúmeras distinções.

Agostinho Neto (1922-1979), líder do MPLA. Nascido próximo de Luanda, Agostinho Neto veio em 1947 para Portugal, onde cursou Medicina, na Universidade de Coimbra, ao mesmo tempo que participava ativamente na oposição ao salazarismo. Preso várias vezes, conseguiu evadir-se de Caxias e juntar-se ao MPLA, movimento que ajudara a fundar, em 1956. Depois de proclamada a independência de Angola, assumiu o cargo de presidente da República (1976). Para além de ativista político, Agostinho Neto foi também um poeta de mérito.



Eduardo Mondlane (1920-1969), líder da FRELIMO. Oriundo do meio rural moçambicano, Eduardo Mondlane completou os seus estudos em Lisboa, onde contactou com Amílcar Cabral e Agostinho Neto. Em 1957, aceitou o convite da ONU para trabalhar como investigador para o departamento dos territórios sob tutela. É no decurso deste trabalho que abraça a causa da independência e funda a FRELIMO, em 1962. A 3 de fevereiro de 1969 é assassinado pelo deflagrar de uma encomenda armadilhada. A sua obra à frente da FRELIMO foi continuada por Samora Machel, que viria a tornar-se o primeiro presidente da República Popular de Moçambique.

Fonte: H.11 TEXTO DE APOIO 2012, p.34

Eles agiram na sociedade da sua época, tiveram grande importância na história, não quero aqui desumanizar a história, mas insistir na ação das grandes estruturas, em que o homem desenvolve sua ação. As lutas que conduziram à independência das colônias portuguesas foram extremamente importantes para consolidação dos processos da descolonização na África portuguesa.

A constituição de um Partido de Libertação Nacional valeu a centralização de esforços por meio de uma série de ações canalizadas e articuladas. Nestas similitudes, os partidos políticos, apresentaram-se como uma necessidade histórica nos horizontes de luta. Nesta perspectiva, Chartier (1990) vê as relações sociais entre práticas e representação, assim como o modo de ver as pessoas e faz com que a sociedade, em uma determinada época, trata-as de acordo com o que elas representaram naquele dado momento.

Percebe-se que naquele momento histórico dos anos 1950, uma força social solida era algo imediato para a proteção da eficácia de uma ação política revolucionária que colocasse o término ao domínio colonial português. Portanto, sabia-se que uma organização mais fortalecida e uma conduta política mais prática era uma exigência social, que envolveria no próprio desenvolvimento da causa, na independência política.

Quadro 17: O reconhecimento do direito à independência dos territórios africanos

O reconhecimento do direito à independência dos territórios africanos	
Artigo 1. ° - O princípio de que a solução das guerras no Ultramar é política e não militar, consagrado no n.º 8, alínea a), do capítulo B do Programa do Movimento das Forças Armadas, implica, de acordo com a Carta das Nações Unidas, o reconhecimento por Portugal do direito dos povos à autodeterminação. **Artigo 2.** ° - O reconhecimento do direito à autodeterminação, com todas as suas consequências, inclui a aceitação de independência dos territórios ultramarinos e a derrogação da parte correspondente ao artigo 1. ° da Constituição Política de 1933. Lei nº 7/74, de 27 de Julho de 1974	Se há hora grande na vida e na História de um povo, essa é, sem dúvida, a do seu reencontro com a vocação, a fisionomia e a forma de ser e de estar no mundo que lhe são próprias. Portugal vive, hoje, essa hora grande; e é com a mais viva emoção que dirijo ao Povo Português de aquém e além-mar, na mais perfeita coerência com a nossa tradição histórica e com o ideário que nos preside e que nela se inspirou a declaração formal de haver chegado o momento de reconhecer às populações dos nossos territórios ultramarinos o direito de tomarem em suas mãos os próprios destinos. [...] Declaração ao país do presidente António de Spínola, em 27 de Julho de 1974

Fonte: H.11 Textos de apoio, 2012, p.43

Como podemos observar no quadro 17, a aprovação da nova Lei 7/74 Constitucional pelo Conselho de Estado, em 26 de julho de 1974, em Lisboa, reconhecendo o direito autodeterminação e à independência dos povos das colônias ultramarinas, sem dúvida foi numa declaração considerada histórica.

Após o reconhecimento do direito á independência dos territórios africanos, os territórios africanos não usufruíram de um destino feliz. A Guiné Bissau se tornou república popular (tal como Angola e Moçambique), foi cenário de violência política e golpes de Estado

militares. Moçambique, que hasteou em paz a bandeira da independência, foi em seguida balançado por uma sangrenta guerra civil ajudado pelos Estados de minoria branca da região. Em Angola, o Governo do MPLA terminou por ser aceito internacionalmente (Portugal fê-lo em 28 de Fevereiro de 1976), mas nem por isso a paz voltou ao território, as forças da UNITA e do MPLA enfrentaram-se até 2002, quando o líder Jonas Savimbi, foi assassinado.

Quadro 18: cronograma do reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização

1974	
26 de abril	PCP, PS e MDP declaram-se favoráveis à independência das colónias.
10 de maio	A OUA e a ONU apelam ao reconhecimento da independência dos territórios africanos.
22 de maio	O ministro dos Negócios Estrangeiros, Mário Soares, declara que Portugal reconhece, como interlocutores, apenas o PAIGC (Guiné), a FRELIMO (Moçambique) e o MPLA, a FNLA e a UNITA (Angola).
26 de maio	Graves incidentes entre negros e brancos na cidade da Beira, em Moçambique.
8 de junho	Manifestações populares de apoio aos movimentos de libertação, em Lisboa.
27 de julho	Aprovação da Lei n.º 7/74, que concede a independência às colónias. Declaração do Presidente da República.
11 de agosto	Onda de violência em Angola e em Moçambique.
26 de agosto	Portugal reconhece a independência da Guiné-Bissau (Acordo de Argel).
6 de setembro	O Acordo de Lusaca, entre Portugal e a FRELIMO, marca a independência de Moçambique para meados de 1975.
10 de setembro	**Proclamação oficial da independência da Guiné-Bissau.**
20 de setembro	Toma posse o governo de transição de Moçambique.
19 de dezembro	Assinatura, em Lisboa, do acordo com o PAIGC que reconhece a independência de Cabo Verde.

1975	
15 de janeiro	Acordo de Alvor (Algarve) entre Portugal e os dirigentes dos três movimentos de libertação angolanos. A independência do território fica marcada para 11 de novembro.
31 de janeiro	Toma posse o governo de transição de Angola.
8 de maio	Portugal acusa os movimentos de libertação de Angola de não respeitarem o Acordo de Alvor.
12 de maio	Confrontos entre o MPLA e a FNLA em Luanda e em Nova Lisboa.
5-6 de junho	Aumento da violência em Angola envolve os três movimentos de libertação.
25 de junho	**Proclamação oficial da independência de Moçambique.**
5 de julho	**Proclamação oficial da independência de Cabo Verde.**
12 de julho	**Proclamação oficial da independência de São Tomé e Príncipe.**
22 de agosto	Face ao clima de guerra civil em Angola, Portugal suspende parcialmente o Acordo de Alvor.
10 de setembro	Início da ponte aérea para evacuação dos portugueses que se encontram em Angola.
10 de novembro	**Portugal transfere a soberania para o povo angolano mas não reconhece qualquer governo.**
11 de novembro	O MPLA proclama a República Popular de Angola. A UNITA e a FNLA proclamam a República Democrática de Angola da qual a UNITA se demarca e que não será reconhecida por qualquer país.

Fonte: H.11 Textos de apoio (2012, p.42)

Portanto depois a luta de libertação desenvolvida pelos movimentos de emancipação, neste caso em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, seguiu-se a conquista do poder por parte dos partidos únicos em todos os PALOP. Nesta época a participação política encontrava-se quase restringida ao partido no poder. A opressão do colonizador foi removida passando a assistir-se a uma tirania dominada por parte dos novos governos dos Estados africanos.

Durante as primeiras décadas do exercício do poder recém-independente houve dificuldade em colocar em prática a teoria que alimentou os movimentos populares, unindo o povo e os intelectuais nativos, num equilíbrio difícil e instável. Com a transição do "Estado Novo" para estes novos governos em nome de uma maior liberdade, era preciso que a autoridade desse novo poder não pusesse em causa as expectativas e aspirações que a sua população almejava.

Portanto, analisando independência das colônias portuguesas, no livro didático brasileiro, os autores abordaram independência das colônias portuguesas somente de dois países, a Angola e Moçambique, e deixam de fora os outros três países como Guiné Bissau, cabo verde e São Tomé e Príncipe, enquanto que do texto de apoio santomense o autor abordou independência de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, e não de cabo verde nem São Tomé e Príncipe. Porque que os autores não abordaram a independência de cabo verde e são Tomé e príncipe? Talvez pela sua dimensão geográfica? Por serem arquipélagos? Será que os processos de independência, nestes países foram de formas pacíficas?

3.4 O Processo sobre independência no livro didático Brasileiro analisado

A Independência faz parte de um conjunto de explicações que remetem à formação do Estado Nacional, aos sentimentos de identidade e pertencimento a uma nação. O tema da independência tem sido objeto de múltiplas interpretações. O consenso só existe na visão da independência como momento da quebra da dominação política exercida pela metrópole e do nascimento dos Estados Nacionais. De resto, o tema é atravessado por paixões político-ideológicas. Conforme Malerba (2005), a recente vaga revisionista da história da Independência está aí a constatar que nem tudo é consenso no que diz respeito à independência, afinal de contas, aconteceu-se a independência do Brasil. À medida que se levante o debate, entende-se a repetição de distintas concepções do objeto, série de preocupações, interesses e aptidão de cada geração de historiadores. Entre essas questões Malerba (2005), destaca:

> Qual ou quais fatores, forças, processos, atores conduziram ao desfecho da emancipação política? Teria havido algum projeto "nacional" fundamentando o movimento? Havia algum tipo de unidade na América de colonização portuguesa à época da Independência? Quais as periodizações mais consistentes produzidas pela historiografia? A vinda da corte para o Rio de Janeiro terá protelado ou deflagrado a Independência? Que tipo de relação a Independência guarda com os movimentos insurrecionais do final do XVIII? Qual o caráter da Independência: conservadora, reformista ou

> revolucionária? Quais foram os efeitos da crise do antigo sistema colonial no processo de Independência? Que peso atribuir, igualmente, às radicais transformações culturais – ou civilizacionais – geradas com a abertura de 1808 e o afluxo de levas de migrantes de todos os pontos? O que há de ruptura e o que há de continuidade no processo de Independência? Qual o caráter dos movimentos insurreicionais que ocorreram nos anos da Independência? Qual o papel desempenhado por partidos e ideologias? Quais a relações do movimento de restauração de 1820 em Portugal com a Independência? Qual o papel desempenhado pelo rei e sua casa dinástica? Que peso atribuir à ação de grupos organizados, como a maçonaria, por exemplo? Como se deu a participação popular no movimento de independência? Como agiram ou reagiram os grupos sociais nas diferentes províncias? (MALERBA, 2005, p. 100)

Todas essas questões alimentam discussões acadêmicas que tornam mais embaraçada a História da Independência, uma vez que obrigam o diálogo entre diversas tendências historiográficas.

A partir da sua promulgação aos 7 de setembro de 1822, às margens do Ipiranga, a Independência do Brasil tem sido divulgada de várias maneiras. Cada uma dessas leituras nos desvenda bastante, não somente sobre esse processo, mas também sobre os contextos nos quais e para os quais essas interpretações foram construídas.

A representação mais consagrada e difundida da independência surge no quadro Independência ou morte, de Pedro Américo. Apresentado pela primeira vez em 1888, ele se transformou na versão oficial do gesto que funda o país. D. Pedro, de espada em punho, proclama a independência, dando grito que reverbera em todo império. Conforme Souza (2000), “não se trata de tentar negar ou ignorar essas representações da independência, todavia, pode-se questionar como se deu essa autonomização do Brasil, desligando-se definitivamente de Portugal e constituindo-se num corpo político autônomo” (SOUZA, 2000, p. 8-9).

A partir destas constatações, nossa intenção não é fazer aqui a historiografia detalhada da Independência do Brasil, nem tão pouco transformar uma linha de interpretação, como a única verdade aceita, mas, sim, analisar o conteúdo abordado no livro didático de “História: uma abordagem integrada” do ensino médio sobre processo de independência do Brasil. Para esta finalidade apropriamos dos indicadores que citamos no quadro 08 como norteadores para fazermos uma boa interpretação do conteúdo.

Observa-se que o processo de independência está carregado de influências, sejam sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, por fim, com o termo “apropriações”, se refere aos modos como um “texto, um pensamento, ou uma imagem se transforma e é dada

a ler em outros momentos ou outras realidades distintas das que foram produzidas" (CHARTIER, 1990, p. 16).

A independência do Brasil não foi um ato isolado teve todo um processo que contribuir para que este acontecimento torna-se a realidade. Antes de analisamos independência própria dita abordada na terceira unidade no capítulo 21, recorremos alguns antecedentes apresentados pelos autores no capítulo anterior.

Nas últimas décadas do século XVIII marca-se na América Latina a crise do Antigo Sistema Colonial. No Brasil, essa crise foi marcada pelas rebeliões de emancipação, evidenciado a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana. Foram os primeiros movimentos sociais da história do Brasil a indagar o pacto colonial e admitir um caráter republicano. Esta condição de crise do antigo sistema colonial era na verdade, parte necessária da decadência do Antigo Regime europeu, enfraquecido pela Revolução Industrial na Inglaterra e especialmente pela divulgação do liberalismo econômico e das ideias iluministas, que ligados constituíram a base ideológica para a Independência dos Estados Unidos (1776) e para a Revolução Francesa (1789).

A partir desta concepção a luta pela independência já podia ser observada em várias regiões do Brasil. Percebe-se que na segunda unidade no capítulo 18 intitulado "conflitos na América colonial e a independência dos Estados unidos", no tema "os movimentos de revolta no Brasil", os autores apontaram que no Brasil verificaram-se dois tipos de movimentos contra abusos econômicos do Pacto Colonial: "os nativistas", ocorridos nos séculos XVII e XVIII, e "os emancipacionalistas ou separatista", da segunda metade do século XVIII (PETTA e OJEDA, 1999, p. 124).

O texto demonstra a raiz da Independência do Brasil no século XVIII, como também ressalta a rivalidade entre metrópole e a colônia já no século XVIII. Neste contexto é que a América Colonial começa a surgir movimentos que demandaram separação política em conexão à metrópole. Diversos foram os elementos que comandaram a esta conjuntura, entre eles houve o chamado desenvolvimento interno da colônia. O desenvolvimento interno do Brasil colônia pode ser observado pelo alargamento e consolidação territorial e pelo desenvolvimento do sentimento nativista, que passou a exprimir a antipatia dos colonos com o absolutismo metropolitano.

Imagem 13: Mapa que apresenta territórios brasileiros onde aconteceram as Revoltas coloniais

Fonte: turma.spaceblog.com.br

Como aponta na imagem 13, descrevemos o aspecto político do território brasileiro que faz referência à antiga demarcação colonial portuguesa, onde aconteceram as revoltas no Brasil. "O sentimento nativista" que surgiu desde o século XVII e vai crescendo a cada revolta dos "patriotas" contra os portugueses; quando elevou e amadureceu-se o bastante, brota a Independência. Todos os conflitos entre portugueses e "brasileiros" são considerados como reflexo do aumento sentimento nativista dos colonos. A seguir apresentamos o quadro 19, as revoltas e conflitos citados pelos autores.

Quadro 19: Revoltas e conflitos apresentados pelos autores no livro analisado

PERÍODO COLONIAL						
Revoltas	**Região**	**Ano**	**Contexto**	**Motivos**	**Líderes**	**Ações da Coroa Portuguesa**
Revolta de Beckman ou Revolta do	Maranhão	1684	Cia. de comércio do Maranhão que monopolizava	Não buscou a separação do resto da colônia, nem mesmo acaba com a	Manuel e Tomás Beckman	Enforcamento dos líderes.

Maranhão			atividade comercial da região.	escravidão.		
Guerra dos Emboabas	Minas Gerais	1707 1709	Luta entre paulistas e portugueses pelo direito de explorar os metais preciosos encontrados nas Minas Gerais.	Os exploradores portugueses tinham mais vantagens junto a Coroa que os paulistas	Bandeirantes Paulistas	Divisão das terras nas regiões de São Paulo e Minas Gerais.
Guerra dos Mascates	Pernambuco	1710	Rivalidade entre a aristocracia rural de Olinda e os comerciantes portugueses de Recife.	Os donos de engenho arruinados, tornaram-se devedores dos ricos comerciantes portugueses que concentravam suas atividades em Recife.	Mascates - Portugueses Locais	A metrópole interveio, favorecendo os portugueses, e a Recife foi elevada á categoria de vila, tornando-se independente em relação a Olinda.
Vila Rica	Vila Rica	1719 1720	Impedir instalação das cassa de fundição em Minas Gerais	Instalação das casas de fundição em Minas Gerais. Excessiva fiscalização portuguesa, marcado pelos aumentos dos impostos	Felipe dos Santos	Foi preso e executado, teve seu corpo esquartejado e exposto em Vila Rica.
Inconfidência Mineira ou Conjuração Mineira	Minas Gerais	789	Influenciados pelo iluminismo e pela independência dos Estados Unidos, os inconfidentes propunham o fim do Pacto Colonial. Delator - Joaquim Silvério dos Reis.	Queriam implantação de um país independente a partir de Minas Gerais, o desenvolvimento industrial, a instalação de uma universidade em Vila Rica.	Joaquim José da Silva Xavier, Tiradentes.	Foram presos e deportados para colônias portuguesas na África; Tiradentes foi enforcado e esquartejado.
Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates	Sertão da Bahia	1789	Os rebeldes pretendiam criar uma república, implantar a liberdade de comércio, abolir a escravidão, proibir a discriminação étnica, criar uma legislação que instituísse a igualdade entre todas as pessoas.	Alta dos preços referentes a alimentação. Revolta das Camadas baixas. A elite participou da revolta até o momento em que não incluíram ideias mais radicais. As elites usaram a ideologia da Revolução Francesa	Luís Gonzaga das Virgens; Lucas Dantas de Amorim e outros.	Parte dos Revoltosos foram Enforcados em praça pública; como Exemplo para demais revoltosos que quisessem enfrentar a coroa portuguesa.
Revolução Pernambucana de 1817	Litoral de PE	817	Tomaram o poder e instauraram um governo republicano e liberal burguês no nordeste. Contudo, mantiveram escravidão e latifúndio. Criaram uma Constituição, mas rapidamente a revolução foi sufocada pela coroa portuguesa.	Chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, fugindo da Napoleão. Crise regional do açúcar; somando-se a grande exploração regional dos portugueses.	Elite local; grande produtores de açúcar, insatisfeitos com a decadência da monocultura e crescimento da valorização e importância do café no sul do Brasil.	Mensageiros da revolução foram presos ou executados pela contra-revolução. Os líderes foram presos e alguns executados. Contudo, ao fim de 4 anos todos já se encontravam em Liberdade concedida por D.João V

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando as revoltas apresentadas no quadro, o nativismo, ou seja, os movimentos nativistas não se caracterizaram por um questionamento total do pacto colonial, não mostraram á emancipação definitiva da colônia em relação à metrópole, nem sequer tinha ideais nacionalistas, antes indagaram aspectos genéricos do pacto, como leis taxas e impostos isolados. Além da guerra dos Emboados e da revolta de vila rica, movimentos aportados

antecipadamente, podemos apontar estas outras revoltas de cunho nativista: revolta de Beckman (1684-Maranhão); guerra dos Mascates (1710- Pernambuco).

Diferentemente do nativismo, o emancipacionismo ou separatista representou um real momento de ruptura com antigo sistema colonial, influenciado pelas ideias da independência dos Estados Unidos. Minas Gerais e Bahia foi palco de dois importantes movimentos emancipacionistas: Inconfidência ou conjuração Mineira (1789):

> Foi o movimento que mais repercutiu historicamente. Feita pela elite mineira, essa conspiração não chegou a se tornar uma revolução em toda a sua extensão. Influenciados pelo iluminismo e pela independência dos Estados Unidos, os inconfidentes propunham o fim do pacto colonial e, consequentemente, o fim da dependência em relação a Portugal (PETTA e OJEDA, 1999, p. 125).

Conjuração mineira foi liderada por Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes que terminou preso e enforcado, em 1792. O livro analisado busca ressaltar mais o caráter da Inconfidência Mineira do que o papel de Tiradentes como mártir. A conjuração mineira pretendeu, entre outras coisas, a independência e a proclamação de uma república. Prenderam e interrogaram cerca de uma centena de suspeitos (TÔRRES, 1972 *apud* ALEIXO, 2009, p. 2) sentenciaram vinte quatro deles, considerados os mais ativos ou influentes (PINTO, 1972 *apud* ALEIXO, 2009, p. 2). Na madrugada de 19 de abril de 1792, quase três anos após as primeiras retenções, foi lida, durante duas horas, a condenação de onze réus à forca (TÔRRES, 1972 *apud* ALEIXO, 2009, p. 2).

A Conjuração Baiana (1798) também chamada revolução dos alfaiates, influenciado pela revolução francesa, foi um movimento de caráter predominantemente popular, ao contrário da Inconfidência mineira, elitista. Participaram da conjuntura membros da elite, pessoas das camadas média da população e, principalmente, das camadas pobres, como artesão, soldados sem patente e escravos. Seus principais líderes foram executados.

Todas estas revoltas foram extremamente relevantes e evidenciaram que o processo de independência do Brasil se articulou de forma irreversível. Os movimentos foram reflexos do contexto econômico, político e social difícil, no qual viviam as capitanias da América Portuguesa. Portanto, o texto do livro analisado, não fornece base para que a ideia de liberdade no contexto de cada movimento seja discutida com maior profundidade.

Voltando para terceira unidade intitulada da “revolução francesa aos nossos dias”, no capítulo 21, os autores abordaram especificamente sobre “a independência do Brasil”, que contém em torno de três páginas, incluindo texto complementar e atividades. A unidade está

dividida em 6 tópicos: os primeiros passos; o tratado de 1810; a insurreição pernambucana; o retorno da família real a Portugal; o príncipe fica e, junto com a elite fundiária, articula a independência, e por último o que seria uma República acaba em monarquia.

No texto principal, Petta e Ojeda (1999) usaram um conjunto de cinco figuras para representar o movimento da independência do Brasil em relação a Portugal. Compõem-se por imagem cotidiana nas ruas do Rio de janeiro na primeira metade do século XIX em gravura de Rugendas, mapa da insurreição pernambucana, imagem de retorno da família real a Portugal em 182, imagem de D. Pedro I e a imagem de bandeira do Brasil imperial. Todavia no texto explicativo nenhuma imagem recebeu quaisquer comentários.

Na introdução ao capítulo supracitado, o texto inicia dizendo que "durante quase todo o século XIX de 1822 a 1889 Brasil foi uma monarquia. Dois imperadores, Pedro I e Pedro II, governaram o Estado brasileiro" (PETTA e OJEDA, 1999, p. 145). A determinação deste período talvez se deva ao fato de ter como o momento de aprimoramento do sentimento de pertencimento, disputando para a instituição da identidade nacional.

> Em1808 a família real portuguesa precisou fugir da Europa em virtude da guerra que ocorria naquele continente, durante a qual a França decretou, em 1806 bloqueio continente contra Inglaterra, e os portugueses não puderam aderir ao bloqueio, o resultou na invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão (PETTA e OJEDA, 1999, p. 145).

O livro apresenta a "fuga da família real", como se fosse algo de repente, mas não apresenta seus desdobramentos, na verdade o que estava acontecendo na Europa era a luta pela hegemonia capitalista, a França e Inglaterra buscaram se superar no desenvolvimento capitalista, ambas ambicionavam grandes mercados, na Europa e no mundo inteiro. Para Ribeiro (1982):

> Eram duas potencias da época, cujas burguesias visavam á hegemonia em termos de mercado. O acirramento concorrencial entre essas duas potencias levou diplomacia inglesa a decretar o bloqueio marítimo inglês. A resposta francesa de Napoleão foi o bloqueio continental. O objetivo Frances era enfraquecer a economia inglesa, pressionando todos os países europeus a fecharem seus portos ao comercio inglês (RIBEIRO, 1982, p. 20-21).

Diante desta situação, a Espanha passou-se apoiar na França de Napoleão, pressionaram Portugal a fechar os portos aos navios ingleses, à negativa ocasionaria a ocupação de Portugal por tropas francesas e espanholas. Foi neste contexto que a família real decidiu vir para o Brasil. Quando se ler o texto que a "família real precisou fugir" (PETTA e OJEDA, 1999, p. 145). Portanto, não podermos dizer que a fuga foi imediata, ou impensada, pois há algum tempo o embarque da família real foi planejado e avaliado em todas as suas

características por estadistas e soberanos, quando determinadas circunstâncias políticas vinham ameaçando a soberania portuguesa.

Norton (1979), a vinda ao Brasil foi algo planejado:

> Abandonar a Europa para fundar no Brasil um grande império, fora, em Portugal, desde o século XVI, um plano esboçado, estudado maduramente por soberanos e estadistas, quando circunstâncias políticas tornaram periclitante a soberania continental portuguesa, ou esta foi ameaçada por estranhas tentativas de absorção fulminante (NORTON, 1979).

Assim como afirma Gomes (2007),

> A existência de tantos planos, e tão amigos, explica por que a mudança da corte para Brasil deu certo em 1807. Foi uma fuga, mas não tão apressada nem tão improvisada como geralmente se imagina. A decisão já havia sido tomada e analisada diversa vezes por diferentes reis, ministros e conselheiros ao longo de quase três décadas (GOMES, 2007, p. 18).

Dom João VI, orientado por seus mediadores, se transfere da corte para o Brasil, procurando um lugar mais estável e longe das cobiças de espanhóis e franceses. Sem dúvida a transferência para o Brasil representou um meio encontrado pela Metrópole para conservar o seu sistema. No texto, com a chegada da corte portuguesa para Rio de Janeiro "estima-se que cerca de 10 mil pessoas deixaram Lisboa junto com a rainha Maria I e sua família. A chegada desencadeou um processo de desapropriação das melhores residências do Rio de Janeiro para alojar os nobres portugueses" (PETTA e OJEDA, 1999, p. 145).

Os autores falaram sobre transferência da corte portuguesa para Rio de Janeiro, mas não são problematizadas como se a corte saísse diretamente de Portugal para o Rio de Janeiro. No dia 22 de janeiro de 1808 D. João desembarca ao porto da cidade de Salvador-Bahia (VARNHAGEN, 1997, p. 129; RIBEIRO, 1982, p. 28), conforme representação do mapa.

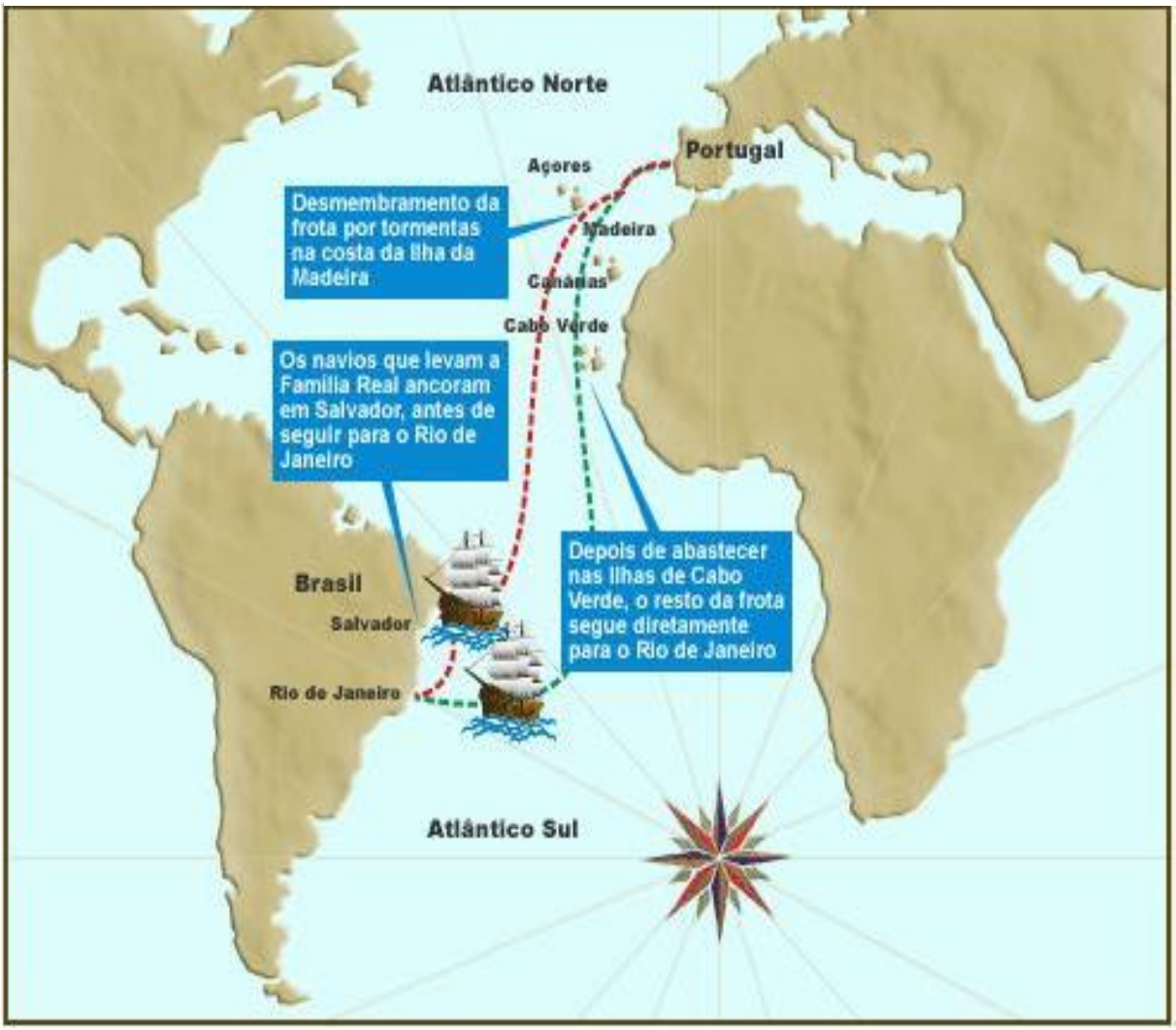
Há algumas concepções na história em que D. João havia ancorado em Salvador por acidente, pois os navios haviam se extraviado por causa a tormentas afrontadas na viagem, porém para Gomes (2007):

> Estas hipóteses não fazem nenhum sentido, mas que a escala baiana foi planeada e que está versão modifica sensivelmente as interpretações feitas até hoje sobre a vinda da corte para o Brasil, a principiar pela imagem do próprio príncipe regente, que segundo. Uma escala na Bahia seria uma hábil manobra política, que muito viria a calhar num momento em que a enfraquecida e depauperada corte portuguesa precisava de todo o apoio (GOMES, 2007, p. 42).

Depois de uma curta escala na Bahia, mas que contou com tomadas de decisões importantes como abertura dos portos do Brasil. Conforme Ribeiro (1982), alguns autores

destacaram, entre outros, como tendo influenciado a decisão marcante do príncipe em abrir os portos brasileiros ao comercio internacional. Na realidade, a pressão maior foi da Inglaterra.

Imagem 14: Mapa que apresenta a rota da vinda da família real ao Brasil



Fonte: http://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/vinda-da-familia-real-ao-brasil

No dia 8 de Março do mesmo ano Dom João foi para Rio de Janeiro entrou na Baía de Guanabara embarcações portuguesas (GOMES, 2007; RIBEIRO, 1982, p. 28). Ao nomear a cidade do Rio de Janeiro como sede da corte e mostrar sua atenção no contexto do Atlântico-Sul, exprimiu seu olhar imperial, ao apontar a necessidade da centralidade de uma nova capital da monarquia pluricontinental portuguesa, em relação com os portos negreiros na África, e com a dinâmica das redes comerciais que ligaram os oceanos e portos do Atlântico e do Índico (BICALHO, 2011, p. 40).

A chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro causou muitas alterações sócio-estruturais e na capitania do Rio de Janeiro, as transformações se expandiram aos âmbitos

políticos, econômicos e por todo território colonial. Essas modificações causaram resultados importantes para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro.

Mas, a chegada da corte portuguesa também gerou conflitos, conforme Souza (2007, p. 134), os recém-chegados teriam ocupados todos os cargos existentes na Igreja e no Estado, excluindo os naturais da terra. Muitas pessoas tinham que desapropriar da sua própria casa, ou seja, eram obrigados a cedê-las e esta situação, gerou sentimento antilusitano[23] que crescia cada vez mais na população colonial, e a ideia de independência tornou-se cada vez mais intensa.

No texto principal, os autores falaram de sentimento antilusitano que aconteceu com a chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, como havíamos supracitado, a figura apresentada pelos autores na imagem 13, caracteriza-se como uma representação cuja função não está diretamente relacionada ao texto, ou seja, sua presença não é essencial para a compreensão do escrito. Desta forma, sua inserção está mais relacionada ao projeto gráfico da obra do que propriamente ao seu conteúdo (STRÖHER, 2012, p. 52).

Choppin (2004, p. 557), afirma que é preciso ter cuidado quanto aos fatos que os autores silenciam, pois se o livro didático for considerado um "espelho", pode ser também uma "tela". Sendo assim, é preciso ler as linhas e, especialmente, as entrelinhas da estrutura do livro didático, numa investida mais averiguada de tornar a leitura mais efetiva possível, neste aspecto específico, destacam-se as representações dos negros no referido material analisado.

> Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas nos textos, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecem novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

Neste contexto, o importante é que os alunos leiam as imagens e compreendam a dependência brasileira em relação à mão-de-obra negra escrava nas mais diferentes atividades econômicas desenvolvidas durante os séculos XVI e XIX.

Nesta imagem 15, apresentada no livro analisado Petta e Ojeda (1999) percebe-se a movimentação do comércio no centro do Rio de Janeiro. Negros realizando várias atividades

---

[23] Os cargos públicos e as atividades comerciais dos produtos da Colônia eram predominantemente controladas pelos portugueses despertando sentimentos antilusitanos. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/provas/2010/ExpectativaHistoria.pdf> Acessado em 21 de Dezembro de 2014.

como a arte de marcenaria, da sapataria, da alfaiataria e, até mesmo, labutando como marinheiros e com vendas no geral. Ali na cidade esses negros eram forçados a vender seu serviço ou produtos das fazendas, em contra partida ganhavam dinheiro.

Contudo, esse dinheiro se designou ao seu senhor, tendo o escravo uma pouca parte dele. Diante desta situação vários tinham a liberdade de comercializar o seu serviço na cidade, na situação de remunerar uma certa quantia em dinheiro para seu senhor. Era com esse dinheiro que várias vezes, poucos deles adquiriram comprar sua alforia.

Imagem 15: o cotidiano nas ruas do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX em gravuras de Rugendas (Rua direita no Rio de Janeiro)

Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999. p. 145. A cidade imperial do Rio de Janeiro, centro de uma sociedade escravista multifaceta: Os interesses e aspectos diversos da sociedade brasileira.

Os autores apresentaram “o tratado de 1810 como uma das causa no sentido de romper os laços coloniais entre Brasil e Portugal, e também por outro lado, marcou o início da dependência do Brasil em relação a Inglaterra, vinculando o comércio brasileiro aos interesses ingleses” (PETTA e OJEDA, 1999, p. 145). Observa-se no texto que as manifestações relativas aos tratados, não são abordadas pelos autores.

O tratado de 1810 causou várias manifestações no império luso-brasileiro, está introduzido em todo o processo da chegada da corte para o Brasil, das mudanças que D. João VI fez no Rio de Janeiro e da abertura dos portos. Conforme Ribeiro (2000)

> Foi o golpe de morte no antigo sistema colonial, no que diz respeito ao Brasil inaugurando um período que denominaremos de neocolonialismo. A colônia portuguesa da América passava efetivamente para a tutela britânica. Composto de 34 artigos, o tratado de comércio e navegação foi, sem dúvida, redigido conforme os interesses ingleses e depois traduzido (e mal) para o português (RIBEIRO, 1982, p. 30).

Para Ribeiro (1982), o tratado é considerado por historiadores portugueses, brasileiros e até ingleses, como vexatório e o mais lesivo e desigual que duas nações independentes jamais contraíram. Houve baixa dos preços das mercadorias importadas. No que tange as exportações brasileiras, favorecidas pela conjuntura de alta na Europa. Inglaterra consolidou seu domínio no Brasil e ficaram as portas abertas, na América, para realimentar seu desenvolvimento capitalista, e reafirmando como principal potência capitalista mundial.

É necessário que os alunos entendam que este tratado foi importante para o processo da independência do Brasil, pelo seu significado econômico e político, antes, durante e na consolidação da independência, também representou a oficialização de um novo método na dominação capitalista em nova fase. A nova relação de dependência vinha se formando desde 1808, com a abertura dos portos, e só iria crescer.

A Insurreição Pernambucana de 1817 aconteceu no final do período colonial da História do Brasil e demonstrou a insatisfação de diversos sujeitos sociais, em conexão ao poder português e a circunstância reinante à época. Os autores compreenderam que a Revolução Pernambucana de 1817 é o fato histórico que precedeu a Independência Brasileira, construindo o sentimento de brasilidade alicerçado no liberalismo.

Os autores se debruçaram em uma página inteira falando sobre o tema. Porque eles deram mais ênfase sobre este assunto do que nos outros? No texto principal os autores caracterizaram as etapas da Insurreição Pernambucana e a repressão ao movimento pelas autoridades da época, o movimento se alastra para outras províncias nordestinas e em 1917 os revolucionários foram derrotados. A repressão foi severa: no texto não apresenta os nomes dos principais líderes, somente demonstra que foram presos, muitos foram fuzilados, outros foram enforcados.

> Pernambuco sofria, como toda a colônia, as dificuldades originadas do aumento do custo de vida provocado pela presença da corte portuguesa no Brasil. Aliado a essa dificuldade geral, dois anos de seca, 1815 e 1816.

> Havia comprometido a lavoura daquela que era a principal área de cultivo de produtos tropicais (PETTA e OJEDA, 1999, p. 146).

A exclusividade dos portugueses no comércio levou as camadas mais pobres de Recife a apoiarem a Revolução Pernambucana. A seca que atingiu as capitanias do Nordeste nos anos de 1815 e 1816, somada ao descaso do governo sediado no Rio de Janeiro e ao aumento dos impostos sobre a região, estão entre os antecedentes do movimento revolucionário.

> Apesar do fracasso, a insurreição pernambucana mostrou, mais uma vez, que a independência era eminente e expôs o risco de um desses levantes populares contagiar toda a população pobre, tornando a situação incontrolável para a elite rural e para os portugueses (PETTA e OJEDA, 1999, p. 147).

Mesmo derrotado, mostrou as autoridades régias que a independência e a República alcançaram popularidade entre os brasileiros os revolucionários duraram no poder não mais que de três meses, mas atingiram acudir a confiança na construção do império americano sonhado por Dom João VI. De acordo com Gomes (2007), "contribuíram para acelerar o processo de independência do Brasil em relação a Portugal. Embora, a crise de 1817 não tenha produzido nenhuma consequência imediata e visível no Brasil e em Portugal, na realidade ela afetou as fundações do sistema vigente" (GOMES, 2007, p. 113).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a Insurreição Pernambucana foi um movimento anti-colonial, de caráter separatista, cujo motor foi o desejo de se alcançar independência do Brasil. É importante frisar que este acontecimento deverá suscitar no aluno a competência de refletir criticamente sobre os fatos históricos do passado, compreender o contexto social, político e econômico da sociedade brasileira colonial no início do século XIX, identificar os sujeitos sociais participantes do movimento e os interesses envolvidos, facilitando uma conexão com a contemporaneidade. Por fim das contas, como bem assegurou o historiador José Honório Rodrigues: "A História não é dos mortos, mas dos vivos!" (RODRIGUES, 1965, p. 14).

O retorno da família real a Portugal apresentado no livro analisado inicia que:

> Em 1820 políticos portugueses iniciaram uma rebelião que tinha como objetivo forçar o retorno de João VI a Portugal e recolonizar o Brasil, que havia sido elevado á categoria de Reino Unido em 1815. A revolta dos portugueses, chamada revolução liberal do porto, deixou João VI em uma situação difícil: se não retornasse a Portugal corria o risco de perder o trono português; se abandonasse o Brasil corria o risco de perdê-lo para uma revolta nacional (PETTA e OJEDA, 1999, p. 147).

No texto percebe-se que a revolução liberal do porto foi à causa de retorno de João VI, mas os autores não falaram sobre seus desdobramentos. "A revolução do Porto de 1820

iniciado na cidade do porto, inspirou-se no ideário liberal. Como o apoio militar e das camadas médias, a burguesia portuguesa tomou o poder em Portugal" (RIBEIRO, 1982, p. 37). Fatores motivadores da revolução do porto: crise econômico-financeira desde o século XVIII; insatisfação da burguesia mercantil, com a perda do monopólio colonial; escassez dos produtos indispensáveis à subsistência; processo inflacionário; insatisfação com a administração do marechal Beresford[24]; o afastamento do monarca português.

> O movimento do Porto espalhou-se por todo o país, tomado o poder, formou-se uma junta do governo e foram convocadas eleições para compor uma assembleia de deputados, ou Cortes representativas do povo português. A primeira providência foi forçar a volta de D. João VI para Portugal. Exigia-se de Monarca a aceitação prévia da Constituição que seria formulada pelas Cortes (RIBEIRO, 1982, p. 37).

Os objetivos da revolução do Porto era a volta do monarca português e inserção de uma Constituição (Liberalismo Político); reconstrução do pacto colonial com o Brasil (Mercantilismo). Revolução Liberal do Porto, cujas medidas, ao longo de 1821, demonstraram a intenção de "recolonizar" o Brasil, e levaram Dom João de volta à Lisboa, deixou, porém, como regente do Reino do Brasil, o príncipe herdeiro D. Pedro.

Existem outras gravuras que representam o retorno da família real, por exemplo, o "lito-gravura de F. Bartolozzi (gravador) e H. L. E. Vê que (desenhista)", mas os autores escolheram esta imagem.

Neste sentido, observamos que a criação de imagem faz parte dos jogos de representação que colocam em evidência aquilo que se tem interesse em determinado momento. Entendemos, conforme salienta Chartier, que:

> As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificando com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando (CHARTIER, 1990, p. 27).

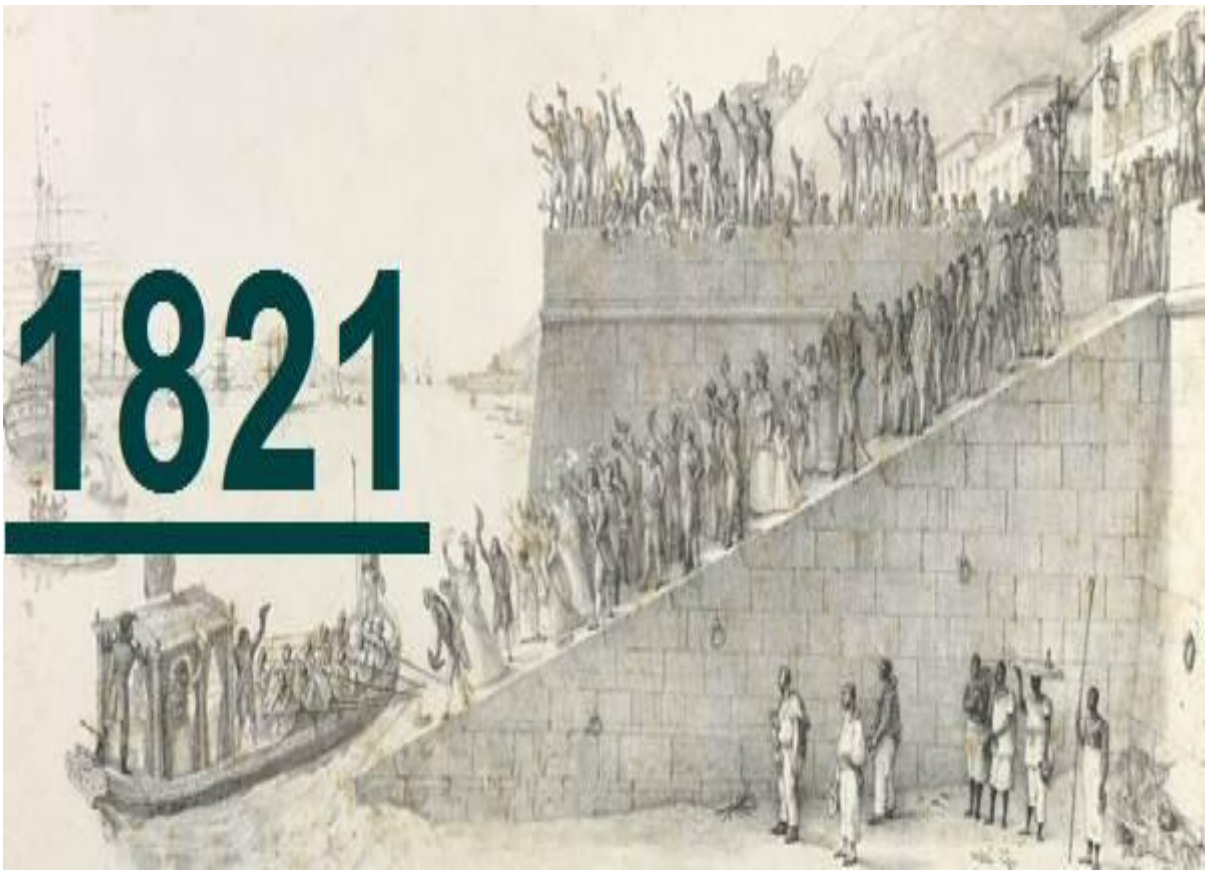
Essas práticas estão vinculadas e associadas, e bem que em épocas distintas podemos compreendê-las enquanto estratégias de conservação de memórias e reafirmações de identificações, as quais se têm a finalidade de que estabeleçam uma identidade clara, única e homogeneizante.

---

[24] Foi comandante em chefe do Exército Português desde 1809 até à revolução liberal de 1820.

Na imagem 16 apresentada pelos autores, remete o embarque da família real de volta a Portugal, em 1821, obra clássica de Debret, no auge do século XX, a fotografia tida como artefato visual de imensa importância para os estudos históricos. “O embarque da família real de volta a Portugal provocou uma grande manifestação popular no porto do Rio de Janeiro. Os populares reclamavam do fato de que a nobre família levava consigo todas as riquezas guardadas no Banco do Brasil” (PETTA e OJEDA, 1999, p. 147).

Imagem 16: O retorno da família real a Portugal



Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 147. O povo cantava nas ruas **“**olho vivo, pé ligeiro/vamos a bordo, buscar o dinheiro” é o que diziam os populares quando em 1821 a família real portuguesa embarcou no porto do Rio de Janeiro em viajem de volta a Portugal. (Jean Baptiste Debret. A volta de D, João para Lisboa, viajem pitoresca e história ao Brasil, 1834).

Conforme Ribeiro (1982), “D. Pedro assumiu a regência com os cofres públicos e com o Banco do Brasil praticamente esvaziados pelas retiradas feitas por ocasião da volta da família real” (RIBEIRO, 1982, p. 40).

Com o retorno na família real a Portugal, o príncipe permanece no Brasil e, junto com elite fundiária, articula a independência. O texto inicia relatando que em Abril de 1821, foram feitas as primeiras negociações para definir as bases em que se organizaria o Estado brasileiro. “Português que eram favoráveis á autonomia do Brasil e representantes das camadas média e

altas da sociedade brasileira participaram dessas negociações com o futuro imperador" (PETTA e OJEDA, 1999, p. 147-48).

A imagem 17 representa o primeiro monarca do império tropical, D. Pedro, considerado como o mentor da independência brasileira. Para os autores do livro analisado foi ele o protagonista dos fatos que resultaram na ruptura entre a metrópole e a colônia. De uma forma indireta o texto o apresenta como herói. Os heróis devem ser refeitos de maneira crítica para que se consiga localizar o aluno num extenso contexto sócio-político, analisando tais heranças, com olhares à construção de uma nova mentalidade..

Imagem 17: Dom Pedro I

Fonte: PETTA, Nicolina Luiza; OJEDA, Eduardo Aparecido Baez. História: uma abordagem integrada. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 148. Pedro I, retratado nessa pintura, colocou-se a frente do processo de independência para garantir a continuidade da participação de sua família no governo do Brasil.

A partir do texto analisado, é importante debater com os alunos que a História, muitas vezes, é vista como resultado das ações de "grandes homens". O autor Eduardo Thompson é

um defensor do ponto de vista da história vista de baixo. Na sua visão a história precisa ser contada, não somente levando em conta os “grandes fatos” da história oficial e de seus heróis, mas, contudo pela observação dos acontecimentos ocorridos com sujeitos que fazem parte da massa excluída, entre eles: os operários, os camponeses, os artesãos, etc.

A desconstrução do mito do herói é característica importante nas reflexões históricas, pois cria a chance de que todos sejam como sujeitos históricos. Uma interpretação histórica alicerçada pelo mito do herói, numa interpelação maniqueísta, estabelece com que homens e mulheres comuns sejam exclusos da história e considerados como espectadores e não como sujeitos dela.

A partir desta concepção observa-se uma memória que foi construída pelo “poder dominante” e que, nesta ação, usou-se da história e dos meios de comunicação para atingir seu objetivo, que é a inserção de uma ideologia. Os autores apresentaram uma análise da Independência Brasileira, enaltecendo, sobretudo, a função exercida pelos grandes homens para o desenvolvimento dos eventos históricos, no caso D. Pedro I.

A forma como é apresentada a imagem de D. Pedro no texto, leva à compreensão de um representante apenas das elites. D. Pedro como protetor e defensor de um possível conflito que poderia surgir depois do retorno de D. João VI a Portugal, que impediria uma mobilização da sociedade em prol da Independência.

Diante desta situação D. Pedro uniu os grandes proprietários de terras tendo como finalidade impedir uma revolução que conseguisse dividir o Brasil, e assegurar a conservação da Monarquia e nela a continuidade da ordem escravista**.**

> O primeiro grupo que era formado por portugueses ricos percebiam que o processo de independência conduzido apenas por brasileiros acabaria por expulsá-lo e significaria o confisco de seus bens sem falar nos riscos da vida. Já uma ruptura comandada pelo príncipe português seria a possibilidade de permanência segura desse grupo no Brasil e a comunidade de seus negócios (PETTA e OJEDA, 1999, p. 147-48).

Dessa negociação pela independência somente uma parte do exército português participou, muitos militares mantiveram-se leais aos políticos do Porto que queriam a recolonização do Brasil, chegando mesmo a uma tentativa de reação dessas tropas quando o Brasil foi declarado independente de Portugal.

> No grupo brasileiro havia dois projetos políticos em discussão. O primeiro, muito conservador, defendia a manutenção das autonomias conquistadas a partir de 1808, principalmente a liberdade de comércio. Era o projeto da aristocracia rural. O segundo, defendido pelas camadas médias urbanas, propunha a independência imediata e a implantação de uma república

> federativa como vigorava nos Estados Unidos (PETTA e OJEDA, 1999, p. 148).

A aristocracia rural brasileira conduziu a independência do Brasil com a atenção de não prejudicar seus privilégios, representados pelo latifúndio e escravismo. Dessa maneira, a independência foi estabelecida verticalmente, com o cuidado em preservar a unidade nacional e harmonizar as desavenças encontradas no interior da própria elite rural, distanciando os setores mais baixos da sociedade representados por escravos e trabalhadores pobres em geral.

Diante de novos acontecimentos e percebendo que se tramava a independência, as Cortes portuguesas exigiram o retorno imediato do príncipe a Portugal. Contudo, as imposições das Cortes para recolonizar o Brasil conduziram a elite brasileira a consentir a idéia de Independência. Desta forma, o príncipe regente conseguiu comandar esse processo sem a necessidade de mobilizar as classes populares.

> Ao decidir, no dia 9 de Janeiro de 1822, que ficaria o regente deu um grande passo em direção a ruptura com Portugal e para todos os envolvidos no processo que ocorria no Brasil ficou claro que a independência era o melhor caminho, já que a outra opção era recolonização. A partir desse momento, a parcela da elite que defendia apenas a manutenção das liberdades de comércio passou a integrar o grupo que era a favor a independência, com a ressalva de que a liberdade política não implicasse mudanças na estrutura social do Brasil (PETTA e OJEDA, 1999, p. 148).

Com a decisão de ficar no Brasil, D. Pedro justificaria seu ato e o propósito de manter a monarquia luso-brasileira (RIBEIRO, 1982, p. 41). É obvio que D. Pedro decidiu ficar bem pouco pelo povo e muito mais pela aristocracia, que o aceitaria como imperador em contra partida a promessa de que a independência não alterasse a realidade sócio-econômica colonial. Entretanto, o “fico” era mais uma possibilidade para a ruptura definitiva com Portugal. Observa-se que, as condutas que envolveram o “ficar”, se resumiam as “elites”, incluindo setores pequenos e médios, urbanos e rurais.

Os elementos indicados no texto nos levam a enxergar a Independência como fruto de um encontro econômico, cujos principais sujeitos são os grandes proprietários. Percebe-se claramente que a ruptura com a metrópole aconteceu de modo pacífica, afastado dos centros de poder e de envolvimento popular. Estes aspectos possuíram uma forte alegação: a independência foi realizada por quem já estava no poder.

> A independência foi feita pelos grupos dominantes da sociedade, os grandes proprietários rurais e grandes comerciantes. Não houve participação popular decisória no processo. A ideia de realizar a independência com o apoio do príncipe e exclusão das camadas inferiores da sociedade foi decorrência natural da formação social brasileira. Havia o temor da elite ilustrada, diante

> da perspectiva de conquistas pelas massas populares (RIBEIRO, 1982, p. 54).

Os grupos dominantes tinham objetivos claros: libertar-se das restrições monopolísticas e conseguir autonomia administrativa, apossando-se do poder do Estado. A legislação garantia o direito de propriedade aos proprietários, o direito de participação política aos proprietários, e as decisões sobre o rumo da economia.

Portanto, a Independência do Brasil é visualizada como consequência de um projeto de separação vinculada pelas elites coloniais, é reproduzida pela ação dos indivíduos dentro do contexto político, econômico e social o que concede compreender as relações que são construídas, os interesses econômicos e políticos.

> Finalmente, a 1º de agosto, um decreto do regente declarava que as tropas portuguesas que desembarcassem no Brasil seriam consideradas inimigas. O rompimento com Portugal estava concretizado. No dia 6, ainda no mês de agosto, foi assinado um manifesto dirigido às nações amigas anunciando a independência do Brasil, mas ressaltando que continuávamos um reino irmão de Portugal. A decisão de romper com Portugal, tomada por D.Pedro I ás margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo, supostamente no dia 7 de setembro, foi uma atitude apenas formal, uma vez que a independência já era um fato concreto (PETTA e OJEDA, 1999, p. 149).

Como salienta Fausto (1996), “no dia l9 de dezembro, com apenas 24 anos, o príncipe regente era coroado Imperador, recebendo o título de Dom Pedro I. O Brasil se tornava independente, com a manutenção da forma monárquica de governo” (FAUSTO, 1996, p. 84).

É preciso ter na mente que o 7 de setembro de 1822 não foi um acontecimento isolado do príncipe D. Pedro, teve todo um fato que constitui o processo de crise do Antigo Sistema Colonial, começada com as revoltas de emancipação no final do século XVIII, e também com abertura dos portos.

Conforme Fausto (1996), “a Independência se explica por um conjunto de fatores, tanto internos como externos, mas foram os ventos trazidos de fora que imprimiram aos acontecimentos um rumo imprevisto pela maioria dos atores envolvidos, em uma escalada que passou da defesa da autonomia brasileira à ideia de independência” (FAUSTO, 1996, p. 81).

Os autores do livro analisado não apresentam como essas mudanças refletiram na sociedade, qual a participação do povo na independência do Brasil? Como poderiam manifestar-se os escravos sob a vigilância estreita dos proprietários? Como poderiam manifestar-se os trabalhadores livres, vivendo em condição de miserabilidade? Na realidade é que a maioria da população brasileira andava indiferente aos acontecimentos.

A independência do Brasil resumiu-se somente à questão política aos interesses das elites. Ou seja, não alterou em coisa nenhuma o momento sócio-econômico da época, continuando com os mesmos aspectos do período colonial, mantivera a escravidão, o monopólio e o latifúndio, que representavam a conservação dos privilégios aristocráticos, continuaram intactas.

O texto complementar presente no Livro analisado possui uma ligação com o conteúdo que complementa o que já foi discutido na sala de aula, tendo como finalidade trazer uma reflexão ás concepções que os alunos já tinham sobre o assunto. O texto complementar, menos de uma página, pertence ao tópico "A corte portuguesa no Brasil" segundo os autores, o texto está relacionado com a chegada dos portugueses em 1808 transformou a cidade do Rio de Janeiro.

O livro apresenta um conjunto de atividades para fixação do conteúdo e para a efetivação da aprendizagem, nestas atividades o autores não fizeram nenhuma menção à construção de um sentimento de brasilidade que conduziu uma luta pela independência política, dar-se entender que a Independência do Brasil foi tão somente uma ruptura com a organização e administração política de Portugal, construída por uma pequena elite, D. João VI, D. Pedro I.

No livro analisado após a independência, fizemos uma breve síntese do Brasil império. O Brasil não era mais colônia de Portugal. Começou-se, então, uma nova fase da história brasileira, chamada Brasil Império.

No século XIX a política brasileira esteve concentrada nas mãos da elite e de dois imperadores, Pedro I e Pedro II, que governaram de 1822 a 1889, regidos por uma constituição que lhes assegurou poderes quase ilimitados.

> O período imperial no Brasil durou quase todo o século XIX. O império foi dividido em três etapas: De 1882 a 1831 primeiro reinado formação e organização do Estado brasileiro. É um período marcado pela disputa entre o imperador e a aristocracia rural pelo controle do Estado e nessa fase surgem às primeiras instituições. De 1831 a 1840 período regencial, grande instabilidade política e econômica, período de rebeliões regionais que quase determinaram um esfacelamento do território nacional. De 1840 a 1889 segundo reinado progresso econômico pela expansão do café e estabilidade política promovida pela alternância no poder entre liberais e conservadores (PETTA e OJEDA, 1999, p. 151-2).

No primeiro reinado que foi de 1822 a 1831, o novo país teve no trono um rei português que constituiu como marco inicial dessa nova fase. Dom Pedro I que continuou

como grande chefe do país até 1831, ano de sua abdicação. Foi um período de transição, conforme alguns historiadores brasileiros, tendo em conta que muitas estruturas coloniais foram sustentadas e, o próprio Imperador foi procedente da elite portuguesa colonizadora. Percebe-se a partir do texto que Primeiro Reinado foi marcado por acontecimentos interessantes, como a Assembléia Constituinte de 1823**,** a Constituição de 1824**,** a Confederação do Equador de 1824, a Guerra da Cisplatina, em 1825, e a abdicação de D. Pedro I (1831)**.**

> O Estado brasileiro foi organizado pela classe dominante, que cuidou para que o poder não escapasse para outros setores da sociedade. A constituição de 1824 estabeleceu o voto censitário, que exigia que o eleitor tivesse uma renda mínima de 100 mil-réis. Para se candidatar a deputado a exigência era de uma renda de 400 mil- réis, para senador o valor era de 800 mil- réis (PETTA e OJEDA, 1999, p. 151).

A partir desta concepção, o governo foi de caráter autoritário, apesar de se denominar uma monarquia constitucional. O autoritarismo se expressou em primeiro lugar, pela preponderância do poder moderador. No proceder do reinado, D. Pedro começou a não agradar a elite brasileira, pois estabeleceu uma Constituição que atendesse a seus benefícios autoritários.

> Confederação do equador se espalhou por varias províncias e representou o maior desafio a consolidação da unidade nacional. Provando que era um legitimo herdeiro da coroa real portuguesa, Pedro I reprimiu com violência os revoltosos. Seu principal líder, Frei Caneca, foi fuzilado. Pedro I enfrentou a luta de independência da província Cisplatina (atual Uruguai), que havia sido anexada ao Brasil em 1821. O líder da revolta foi JUAN Antonio Lavalleja (PETTA e OJEDA, 1999, p. 153).

A Confederação do Equador e a Guerra da Cisplatina provocaram grandes gastos para a economia brasileira e bastantes mortes. Diante destas circunstâncias, na madrugada de 07 de Abril de 1831, D. Pedro, não suportando mais a pressão, abdicou ao trono de Imperador do Brasil em prol de seu filho D. Pedro de Alcântara, na época um menino só tinha seis anos de idade, incapacitado de apropriar o trono e o Brasil passou a ser comandado por regentes eleitos pela Assembleia.

No período regencial (1831 - 1840), após a abdicação do Imperador D. Pedro I, em prol do seu filho, D. Pedro de Alcântara, o Brasil entrou em um novo sistema de governo denominado por Regência Imperial. A abdicação de D. Pedro I provocou um ambiente de euforia entre políticos brasileiros.

> Ausência da figura do imperador e o fortalecimento do Federalismo favoreceram o surgimento de movimentos separatistas regionais. Depois quase uma década de autoritarismo imperial, os primeiros tempos de

> governo regencial representavam, para a aristocracia rural, uma liberdade política inédita no Estado brasileiro (PETTA e OJEDA, 1999, p. 154).

Para muitos, este tempo foi o início de uma série de mudanças na vida política do país. Por outro lado, o momento exigia atenção para que a falta de um poder central forte não estabelecesse onda de revoltas. Para outros, este período provocou grande agitação e protestação, pois era considerado como um momento de anarquia, que colocou em perigo a integridade de uma pretensa unidade nacional. Foi um período, frisado por grande instabilidade política, "o mais interessante, dramático e instrutivo da História do Brasil" (MOREL, 2003, p. 7).

A estrutura política que se desejou afirmar como Estado nacional agitou-se pela falta de poder centralizado na imagem do monarca e pelas urgências de atores históricos diversos com suas demandas sociais. O Brasil independente, aparentemente, estava pronto a se fragmentar, mas terminou tomando um rumo. O período regencial foi, marcado como momento de esperanças, inseguranças e exaltações, período de rebeldia e de repressão, produziu definições, cujos traços fundamentais perduraram na sociedade.

> O período regencial teve os seguintes governos: - Regência Trina Provisória de abril a junho de 1831, fase de transição política; Regência Trina Permanente de junho de 1831 a outubro de 1835 - início dos conflitos regionais, supremacia liberal; Regência Una de padre Diogo Antonio Feijó e de conservador Pedro Araújo Lima de setembro de 1835 a julho de 1840, auge das rebeliões regenciais, que realizou a pacificação interna. Devido a forte instabilidade política do período, durante a regência ocorreram inúmeros conflitos regionais e populares. Destacam-se dentre elas:revolta dos Malês (1835) a Cabanagem (1834-1840), a Guerra dos Farrapos (1835-1845), a Sabinada (1834-1837), e a Balaiada (1838-1841) (PETTA e OJEDA, 1999, p. 155-6).

Neste período, as lutas entre liberais e conservadores nas classes dominantes representaram contínuo incentivo para as revoltas sociais, ao ponto de colocar em jogo a ordem escravista.

A abdicação de Dom Pedro I e a inauguração rápida de um governo regente no Império do Brasil suscitaram uma série de contestações, conflitos e revoltas no campo político, social, econômico e ideológico. Desse cenário, de marcantes conflitos e ânimos acirrados, havia necessidades de organização de um aparato burocrático e administrativo apto de fazer frente aos desafios e problemas vindos das agitações, processos de abdicação e inauguração da regência.

No segundo reinado, os liberais aproveitaram-se da debilidade política dos conservadores e conspiraram uma emenda constitucional que apressou a maioridade do

imperador e, em 26 de julho de 1940, Pedro II foi coroado. A antecipação da maioridade de Pedro II, que assumiu o trono com apenas 15 anos de idade, e deu início ao segundo reinado.

> São três os pontos significativos para compreender a evolução da política no segundo Império: a pacificação interna a restauração da ordem interna com a repressão ás revoltas regenciais, em que se destacou a figura de Luiz Alves de Lima, o Duque de Caxias; a centralização política com o fim da autonomia provincial através da Lei de Interpretação em 1837 e a reforma do Código de Processo Criminal em 1841; e a expansão da cafeicultura que superou a dificuldade econômica e restabeleceu a balança comercial positiva para o país (PETTA e OJEDA, 1999, p. 168).

Os partidos políticos (liberal e conservador), embora fossem rivais na luta pelo poder mostraram características comuns: o distanciamento e a alienação das classes populares no processo político e a defesa da manutenção da estrutura escravista e agro exportadora.A Constituição de 1834 marcou a monarquia constitucional como modo de governo. A partir de 1847, estabeleceu-se o parlamentarismo no Brasil, com a criação da função do presidente do Conselho de Ministros.

> O café foi o grande responsável pelas transformações na economia brasileira a partir da segunda metade do século XIX, juntamente com outros produtos como o algodão, o cacau e a borracha e além do aparecimento das primeiras indústrias, contribuíram para o quadro de progresso econômico do Reinado do Pedro II (PETTA e OJEDA, 1999, p. 169).

Como tentativa de contribuir para o crescimento das indústrias veio o Alvará de Liberdade Industrial, ordenado por D. João VI, que destinava cancelar o decreto que proibia a colônia de progredir atividades industriais, tentativa esta que não deu certo ao fato de não se ter uma política pretencionista.

> O fim da guerra da secessão nos Estados Unidos (1861-1865) transformou o Brasil no único país das Américas a manter o escravismo. Com a lei Euzébio de Queiroz em 1850, que proibiu a entrada de escravos no Brasil, aumentou o custo da produção interna e o fluxo interprovincial de escravos se intensificou (PETTA e OJEDA, 1999, p. 170).

Como a cafeicultura precisava de mais braços para a crescente produção, veio à solução com a lei do trabalho livre do imigrante. À medida que acrescentava o número de imigrantes apareciam problemas, os imigrantes eram cuidados pelos fazendeiros da mesma maneira como se fossem os escravos. Por causa desta situação houve o insurrecto dos estrangeiros e ocorreram conflitos entre o governo brasileiro e os governos dos países de origem dos trabalhadores.

A condição dos imigrantes foi responsável pelo surgimento de inúmera revoltas. Desapontados com a vida no campo, grande parte se mudou para as cidades, onde constituiriam os primeiros grupos de operários fabris. Essa mudança causou o aparecimento

de novos grupos sociais. A cidade recebeu mais importância e apareceu a classe média, construída por manufaturas, pequeno comércio, virando-se ela parte do mercado consumidor que impulsionou os ímpetos industriais no final do século XIX e começo do século XX.

Ao lado da classe média, havia um enorme grupo de excluídos da nação dos direitos políticos. Eram pequenos lavradores, sitiantes, artesãos pobres, soldados rasos, vendedores ambulantes e uma enorme massa de desempregados, comumente chamados vadios. Observa-se então, que a grande riqueza oriunda do café, estava centralizada nas mãos de poucos.

Com a elite estabilizada no poder, observou-se uma grande preocupação com os assuntos externos, em especial entre os vizinhos e a relação à dominação britânica no Brasil. Em 1844, com a Tarifa de Alves Branco, notou-se um tímido distanciamento nas conexões comerciais com Londres. Houve pressão por parte dos ingleses pela abolição do tráfico negreiro, os ingleses alegavam que a utilização da mão de obra escrava no Brasil era empecilho a produção agrícola inglesa no Caribe. Conforme Petta e Ojeda (1999. p. 171), concedendo às pressões externas, em 1850, o governo brasileiro aprovou a Lei Euzébio de Queiroz, proibindo o tráfico negreiro para o Brasil.

Observa-se que a abolição da escravidão no Brasil foi demorada, paulatina e conduzida por elementos da aristocracia que protegiam seus próprios interesses, prova disso são as leis que mais serviram para retardar do que para abolir o fim da escravidão. São elas: Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1185), Leu Áurea (1888).

O surgimento da guerra com o Paraguai em síntese, e no plano dos acontecimentos, pode-se dizer que a causa, conforme o texto analisado se deve inicialmente à determinação do presidente paraguaio Solano López de “bloquear o esforço expansionista brasileiro”.

> No século XIX, o Paraguai era uma nação fora do quadro de dependência econômica em relação à Inglaterra, comum aos demais países latino americanos. Os dois primeiros governantes paraguaios, José Gaspar Rodrigues de Francia, “EL Supremo”, que governou de 1811 a 1840, e Carlos Antonio Lopez, de 1840 a 1862, promoveram um desenvolvimento econômico autônomo. Além do interesse de expandir as fronteiras paraguaias até o Atlântico, Solano Lopez esbarrava nos interesses britânicos na região, que não viam com bons olhos a atitude, que eles consideravam um mau exemplo. A Inglaterra fomentou e financiou a guerra das nações platinas contra o Paraguai (PETTA e OJEDA, 1999, p. 173).

De fato, desde 1855, o Brasil vinha forçando o Paraguai a assinar tratados de limites e de navegação, os quais nem Carlos A. López nem seu filho Solano López eram favoráveis e prontos a firmar.

É necessário que os alunos certamente analisem em ângulos diferentes, a problemática do processo, seus desdobramentos e suas implicações para a História. Por outro lado, como se esquecer de apontar, do ângulo da História e da historiografia brasileiras, a Guerra do Paraguai foi uma desagradável experiência que causou trauma, uma chacina demográfica, inclusive no final, como exército paraguaio, cheio de crianças. O Brasil, também foi atingido pelos efeitos da guerra, e a inflação foi um deles. Empréstimos da Inglaterra e circulação de papel-moeda aumentaram o custo de vida, com insatisfação popular.

Com a Guerra do Paraguai, que durou 6 anos, de 1864 a 1870, o Brasil, da mesma forma, obteve consequências significativas:

> Ascensão política de um exército consciente de seu poder; fortalecimento da causa abolicionista, uma vez que o Império para fortalecer o exército, prometeu liberdade aos negros que lutassem na guerra; afirmação da hegemonia econômica britânica na região; fortalecimento do sentimento republicano, apoiado pelo exército (PETTA e OJEDA, 1999, p. 173).

Mediante todas as consequências, no Brasil, aconteceram mudanças no Estado, com a necessidade posterior do Exército como força organizada e ideologicamente determinada por ideias republicanas. Surgia, então, uma nova forma de oficial militar representado por um autoritarismo progressista, protetor da abolição da escravidão.

> A Guerra do Paraguai fez surgir uma instituição organizada, disciplinada e consciente de seu poder: o exército brasileiro. A forma como o exército se comportou na guerra foi decisiva para a vitória brasileira na campanha contra Paraguai. Durante a guerra os militares assumiram papel central na vida nacional, mas com o fim do conflito, foram novamente postos de lado na vida política brasileira (PETTA e OJEDA, 1999, p. 174).

Diante desta concepção percebemos no texto analisado as conexões entre as Forças Armadas e o governo imperial, elas deixaram de serem harmônicas, algumas decisões governamentais, como a proibição dos militares exprimirem publicamente sobre tudo, através da imprensa. Os militares uniram-se a aristocracia cafeeira do Oeste Paulista, que estava descontente com os rumos pelo governo a questão da mão de obra, dessa união nasceria a Republica. Observando a guerra em suas repercussões político culturais, sócio-econômicas e diplomáticas para Brasil, ela gerou grandes resultados. A única monarquia americana imergiria depois no processo que desaguará na abolição da escravatura (1888) e na instalação da República (1889).

Por meio do texto analisado observamos que a experiência histórica de desenvolvimento pela qual percorreu o Brasil, desde o século XVI até ao final do século XX foi um tempo de transição entre uma sociedade colonial escravista e uma sociedade burguesa

capitalista, tendo como o escravismo um modo de produção internacional que apareceu na desdobramento do comércio triangular colonial.

3.5 O Processo sobre Independência no livro didático são-tomense analisado

O texto de apoio de história 9º apresenta a independência de São Tomé e Príncipe na unidade 16, no capítulo intitulado "São Tomé e Príncipe do século XIX até aos nossos dias". A unidade possui 11 páginas, os textos principais são longos com poucas ilustrações. Neste capítulo possuem vários subtítulos como: São Tomé e Príncipe no século XIX; os movimentos de independência e a guerra colonial; o movimento anticolonial; o massacre de 1953 em São Tomé e Príncipe: Estado independente; São Tomé1ª Republica (1975-1990); 2ª República (1990 á atualidade).

O conteúdo do texto de apoio da unidade 16 é um recorte/adaptação do livro: NEVES, Carlos Agostinho das Neves & CEITA, Maria Nazaré. História de São Tomé e Príncipe. Breve Síntese. São Tomé. 2004. Conteúdos elaborados pelos professores: Emir Boa Morte, João Rita e José Deus Lima.

Tanto a independência do Brasil como a de São Tomé e Príncipe não foi algo isolado teve todo um processo que foi necessário levar em conta devido a sua complexidade, seguindo os indicadores como havíamos citados no começo da nossa análise. Baseando nesta percepção é que vamos analisar a independência de S.T.P.

O autor inicia o texto apresentando São Tomé e Príncipe no século XIX, tendo como pressuposto o ciclo do cacau e o ciclo do café. Nesta perspectiva observamos no texto analisado dois grandes momentos históricos: século XVI - agricultura de plantação de açúcar e comércio de escravos; séculos XVIII XIX e XX- agricultura de plantação de café e cacau. No século XVI época chamada primeira colonização, "São Tomé e Príncipe, foi o 1º exportador africano da pimenta, na venda de madeiras e, sobretudo no tráfego de escravos. As plantações da cana de açúcar entravam em decadência e eram abandonadas" (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.55).

Esta primeira colonização foi apontada por certa instabilidade política. "As sucessivas revoltas de escravos que fugiam para o interior da ilha e que depois atacavam os engenhos de açúcar, em resultado do estatuto de escravo, mas, também, da ruptura com as condições de vida anteriores" (LEMOS e CARDOSO, 2005, p. 259).

No livro analisado com a proclamação da independência do Brasil em 1822, houve a instabilidade política em Portugal e colocava Portugal numa situação de pobreza. Com a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo na Europa, renasceram os desejos dos portugueses para com São Tomé e Príncipe.

No Brasil, conforme Lemos e Cardoso (2005, p.260), apareceram dois novos produtos, primeiro o café, em 1787, e depois o cacau, em 1822 que encaminharam a recolonização de São Tomé e Príncipe. Esta segunda colonização, efetuada nos séculos XVII e XIX, caracterizada pelos novos produtos, exigiu nova alteração do ecossistema de são Tomé.

> Foram, pois, as culturas do cacau e do café que deram a um novo processo de colonização e de ocupação do espaço, num processo que acompanhava de perto o aumento do valor dos referidos produtos no mercado internacional. A introdução dessas culturas conduz a profundas consequências em todas as esferas, pois elas exigem para a sua produção um grande números de braços. (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.57).

É neste contexto que em Portugal se recordam das plantações deixadas e introduzem em São Tomé e Príncipe, no princípio do século XIX, a cultura do café vindo do Brasil, que neste período era profundamente desejada nos mercados europeus e em seguida na segunda metade do século XIX se introduz a cultura de cacau.

A introdução das culturas do café e do cacau causou um grande problema para as autoridades portuguesas a falta de mão de obra. Com a promulgação da lei de 29 de Abril de 1875, que estabeleceu a abolição da condição servil da raça negra em todos os domínios de Portugal, os escravos que estavam nas plantações das colônias foram libertos e passaram a serem "homens livres".

Com a explosão econômica dos arquipélagos no caso São Tomé e Príncipe, "Portugal passaria a sofrer pressões por parte de outras potências coloniais, particularmente, a Inglaterra, pois era sabido que, afinal, a escravatura tinha apenas outra roupagem legal" (NASCIMENTO, 2001 *apud* GÉNERO, 2012, p. 243), mesmo com abolição, Portugal trazia mãos de obras vindas de Moçambique, Angola, Cabo Verde e de costa africana para S.T.P.

O marco importante dos finais do século XX em São Tomé e Príncipe está relacionado com as revoltas sociais, tendo como fatores político, econômico, social e cultural. O fator econômico teve importância decisiva e exprimiu-se na problemática de mão de obra para o trabalho agrícola. Com persistência dos colonos na tentativa de contratar os nativos e da

negação dos mesmos a esse tipo de trabalho, derivou o trágico massacre de 3 de fevereiro de 1953[25]. Nesse massacre muitas ações desumanas foram executadas.

O texto analisado apresenta o massacre de 1953 com conteúdo muito reduzido, com pouca crítica e não apresenta nenhuma imagem como ilustração, nem o local onde ocorreu o massacre, a participação do povo é congelada, destacando somente o principal líder João da Palma Carlos. O massacre de 1953 começou numa região chamada Batepá e foi alastrando por outras regiões, foi um fato trágico que se agravou durante semanas, dizimando muitas vidas inocentes, e que marcou a história de São Tomé e Príncipe. O massacre foi tão profundo que despertou no nosso povo o desejo de autodeterminação.

> O massacre de 1953 é um acontecimento histórico de grande relevo, pois é a partir dele que muitos são-tomenses começaram a pôr em causa o colonialismo português em S.T.P, o que viria a contribuir decisivamente pra o surgimento do movimento anticolonial nas Ilhas (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.68).

Se compararmos São Tomé e Príncipe com Angola, Guiné-Bissau e Moçambique que foram as províncias ultramarinas de Portugal, São Tomé e Príncipe eram aquelas que não registravam "conflitos armados". Porém, foi em São Tomé e Príncipe que os nativos decidiram se revoltar em várias localidades, levando à intervenção maciça da repressão policial, "autorizada pelo governador-geral das ilhas, Carlos de Sousa Gorgulho, abrindo, assim, o grande e sangrento episódio de confronto entre colonos e naturais das ilhas, no chamado Massacre de Batepá de 1953" (NASCIMENTO, 2001; FRAGA, 2006).

Gorgulho, que governou São Tomé e Príncipe entre 1945 a 1953, manda a polícia indígena enquadrada por oficiais e outros subalternos e apoiado por uma milícia formada por colonos e contratados, proceder a um massacre da população[26].

> Este massacre teve os seguintes resultados, na região da trindade, a população quase foi exterminada, 28 pessoas foram mortas por asfixia numa cela, nas localidades de Cangá e Folha Fede queimaram-se 35 casas, no centro da trindade uma mulher foi morta durante o parto, outras violadas

[25]O Massacre de 1953 que teve como causa a recusa dos nativos pelo trabalho nas roças e a sua imposição pelo governador gorgulho a fim de resolver o problema da falta de mão de obra. A sublevação dos forros contra aquela imposição viria a ser reprimida por soldados e voluntários, provocando inúmeros mortos. Este massacre constitui a origem do movimento contra o colonialismo (LEMOS e CARDOSO, 2005, p.265).

[26]Foi na ilha de S. Tomé que ocorreram os primeiros incidentes graves entre portugueses e nativos após a Segunda Guerra Mundial. O aumento no preço internacional do café e do cacau – resultado de uma baixa produção desses gêneros – levou o governador Carlos Gorgulho, de acordo com o governo de Lisboa, a tentar intensificar a produção em S. Tomé e Príncipe, para assim equilibrar a balança de pagamentos da colônia. Para o efeito, requeria-se mão-de-obra abundante e barata. Não sendo possível consegui-la rapidamente para a importação, resolveu o governador autorizar o recrutamento entre os indígenas locais. Encontrando resistência, recorreu à "força" (MARQUES, 1986, p. 541).

> selváticamente. Os maiores centros de tortura foram à cadeia e Fernão Dias. Em Fernão Dias, muitas pessoas sucumbiram devido aos castigos que receberam, cerca de 1030vitimas, numa população de 80.0000 habitantes, tortura física e psicológica que deixaram profundas marcas nas pessoas que sofreram este tipo de maus tratos (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.68-9).

Diante desta situação, apesar das repressões, os colonialistas portugueses, é nenhum momento conseguiram conter o espírito de revolta e o desejo de liberdade do nosso povo. Contudo, é bom lembrar que nos anos de 1953, em Portugal, atravessava por um período de sistema do Estado Novo que era liderado pelo Dr. António de Oliveira Salazar. Esta situação contribui para agilizar o processo de independência em São Tomé e Príncipe.

> Devido ao agravamento das contradições com colonizadores e a necessidade de uma organização eficaz, um grupo de nacionalistas funda em S.T.P, em Setembro de 1960 o CLSTP, com o objetivo de lutar pela independência nacional e libertar os são-tomenses do jugo colonial. Fizeram parte do grupo: operários, artífices, funcionários públicos e intelectuais, entre os quais alguns estudantes universitários que na altura se encontravam na ilha (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.69).

O fato que aconteceu em 1953 foi extremamente relevante, pois, resultou, em1960, na criação de Comitê de Libertação de São Tomé (CLSTP) por estudante e amigos, que tiveram uma direção interna de onde se buscou conscientizar politicamente as massas, e outra direção externa que se destinou a conhecer o mundo e a natureza da colonização portuguesa no território: anunciar a luta de libertação nacional carregada pelo povo são-tomense e alcançar apoios para torná-la mais intensa e agilizar o processo de independência de S.T.P.

Os nacionalistas tomaram consciências de que a luta de libertação nacional teria de continuar devido o legitimo desejo do povo são-tomense á autodeterminação, a independência e ao apoio obtido junto da organização de unidade africana (OUA) e Organização das nações unida (ONU), ao movimento dos países não alinhado, entre outras organizações.

Segundo Marques (1986) “este Comitê teve escassa atividade dentro de STP, para lá de uma greve promovida em 1963. Viria a transformar-se mais tarde no MLSTP com sede em Libreville (Gabão) e atividade prática muito reduzida também” (MARQUES, 1986, p. 542). Estava, finalmente, criado um movimento que podia dar voz ao povo são tomense.

> Assim, realizou em Julho de 1972, na guiné Equatorial, a conferência de Santa Isabel, onde se procedeu á reestruturação do CLSTP, transformando-se em Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP) coube à tarefa de conduzir a luta, principalmente no campo político até á independência de S.T.P em 12 de julho de 975 (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012. p.70).

Em São Tomé e Príncipe a falta de conhecimento pela maioria da população da existência de qualquer movimento de libertação, a falta de preparação dos dirigentes do

movimento de libertação de são Tomé e Príncipe (MLSTP) “com sede, na época, em Libreville, a inexistência de um sentimento vincado de nacionalidade foram fatores que condicionaram o processo de independência do território” (LEMOS e CARDOSO, 2005, p.265).

Talvez, pelo fato do MLSTP, na época, a sede ser em Libreville, em São Tomé**,** em Maio de 1974 foi criada, “por um conjunto de funcionarios públicos apoiados pelo clero, a frente popular livr (FPL), que defendia uma federação com Portugal, mas que viria a dissolver-se, em Agosto do mesmo ano, pela adessão dos seus membros ao MLSTP” (LEMOS e CARDOSO, 2005, p. 265).

Com a definição da ONU ao cumprimento do primado da autodeterminação dos territórios, todavia sobre o jugo colonial, bem como os acontecimentos de 25 de Abril de 1974, em Lisboa, em que iniciava uma “revolução que, para além de pretender derrubar o regime ditatorial sobre o qual assentava o Estado Novo, queria também abrir as portas à democratização em Portugal, caminhar para o fim da guerra em África e avançar para a descolonização” (FRAGA, 2006, p. 16 *apud* GÉNERO, 2012, p. 244).

> A 25 de Abril de 1974,um grupo de capitães do exército português levou a cabo um golpe de estado militar que derrubou o governo fascista da metrópole liderado por Marcelo Caetano. Esse acontecimento viria a tornar-se crucial para as aspiraçõe dos povos sob dominação colonial portuguesa e traria novas esperanças á luta que se tratava. Finalmente o processo de descolonização dos territorios africanos ligados a portugal tem o seu início (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.70).

Não podemos deixar de nos referir, novamente, a revolução de 25 de Abril de 1974 que instaurou a democracia em Portugal e abriu caminho á independência das colônias. “Constitui um fato histórico que marcou todo o futuro, em termos políticos, sociais, econômicos de Portugal e dos territórios ultramarinos africanos que viriam a aceder á independência no ano subsequente” (LEMOS e CARDOSO, 2005, p. 265).

Percebe-se no texto analisado o nacionalismo do povo são-tomense com ações que destinavam a descolonização, o povo reivindicava a independência total e completa e a posição de Portugal tornava-se insuportável, os confrontos de 6 de Setembro de 1974 foi um momento carcaterizado por uma imensa istabilidade: manifestações, greves, boicotes e, na sua sequência, o retorno a portugal dos administradores das roças.

> A OUA e ONU chegam denùncias da situação no território e portugal não tem outra alternativa, sentar-se á mesa das negociações. Por isso reuniram-se em Argel (Agélia) representantes de portugal e do MLSTP, enquanto legítimo representante do povo são-tomense. Em 26 de novembro de 1974 é

> celebrado o Acordo de Argel onde ficou estabelicido os termos em que processaria a passagem de poder e a indepependência de STP (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.71).

Com a pressão internacional da OUA e ONU sobre Portugal, 12 de Julho de 1975, os aproximados cinco séculos de ocupação portuguesa e ocidental de São Tomé e Príncipe, com a declaração de independência, com o nome de República Democrática de São Tomé e Príncipe (doravante, São Tomé e Príncipe), "quando o Almirante António Alva Rosa Coutinho do Conselho da Revolução transferiu solenemente os poderes administrativos do arquipélago perante dezesseis membros da Assembleia Constituinte" (SEIBERT, 2002, p. 102 *apud* GÉNERO, 2012, p. 244).

Com a declaração pública da independência nacional em 12 de Julho de 1975, São Tomé e Príncipe inicia um novo capítulo da sua história, era indispensável proceder-se á organização do novo Estado soberano. "Uma vez que o MLSTP se revelou como único partido político, coube-lhe proceder ao início da construção do novo país" (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.71).

Fazendo uma breve síntese de São Tomé e Príncipe, depois da independência com a base no texto analisado visando a estrutura política, econômica e social, o autor apresenta conteúdo muito reduzido principalmente referente a segunda República

No texto percebe-se que, depois da independência foi um período caracterizado por duas Repúblicas: a Primeira República começa com a proclamação da independência no dia 12 de Julho de 1975-1990, que foi marcado por um regime monopartidário. A segunda República de 1991 a atualidade foi aprovada uma nova constituição multipartidária colocando fim ao regime anterior monopartidário.

Conforme o autor do livro analisado a conjuntura internacional induziu, também, a vida política, econômica e social de São Tomé e Príncipe. Percebe-se que a independência das colônias portuguesas foi fortemente apontada pela existência de um mundo bipolar e pela ajuda dada pela União Soviética aos movimentos pós-independência, refletindo-se na opção política dos jovens países. Assim, desde a independência até aos finais dos anos 80 a escolha política foi o monopartidarismo e o centralismo econômico, na década de 90 foi o pluripartidarismo e a libertação.

A primeira República o sistema política foi fundado no monopartidarismo.

> A primeira constituição política de 1975continha as normas fundamentais que orientavam a política da República Democrática de S.T.P, no centralismo econômico, na nacionalização das unidades de produção não

> permitiu o desenvolvimento e a autonomia financeira face exterior de que qualquer país necessitava. A 8 de Setembro de 1977 o escudo são-tomense foi substituido pela dobra (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.71).

Percebe-se no texto mesmo coma constituição que assegurava a identidade nacional e a integridade territorial, a justiça era exercida de forma arbitrária. O processo de nacionalização da atividade produtiva, passou-se uma verdadeira crise de importação de produtos, a reduçãoda produtividade, a incopetência de gestão, conduziram a défices externos altos e a necessidade de apelar para empréstimo do Fundo Monetário Internacional (FMI).

A segunda República do início da década de 91á atualidade o sistema político de São Tomé e Principe caracterizou-se pela democracia pluripartidaria, a nova constituição política veio determinar uma série de mudanças. A nova constituição ao declarar os princípios norteadores dos sistemas democráticos, consentiu uma maior democratização do pais, a criação dos fundamentos do estado de direito e uma redução do clima de tensão social.

> A nova constituição política veio estabelecer uma série de mudanças, nomeadamente: a consolodação da divisão de poderes que até aqui se confundia num só partido, nos seus membros e organização de massa; o referendo dessa constituição realizado em Agosto de 1990 marcou o surgimento da II República com a institucionalização de um Estado de direito. Desde início deste processo, tem sido difícil garantir-se uma estabilidade governativa, tendo em conta as diversas quedas de governos (H.9 TEXTO DE APOIO, 2012, p.74).

Observa-se uma enorme instabilidade governativa, a debilidade das instituições políticas, com reformulações governamentais e relações de conflitualidade oculto entre os diversos orgãos de soberania, a pouca clareza na definição das prioridades e do destino a dar á auxílio externo, que assumia valores elevados, mas que não estava integrado num programa global de desenvolvimento, não propiciava uma governação transparente nem a diminuição da pobreza dos que não estavam insridos nos circuitos do poder

Portanto, o conteúdo é apresentado pelo autor com pouco perfil crítico e não há espaço para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados. O autor deveria desenvolver condições para uma abordagem da história da independência num nível de profundidade. Porém, devido os problemas internos relacionados as finanças e aos profissionais para elaboração de manual didático tiveram alguma dificuldade em transportar para o ensino as inovações. O texto de apoio é um projeto que foi elaborado em parceria com cooperação portuguesa, ou seja, sob a tutela do olhar colonialista e representações eurocêntricas.

Portanto os processos de independência tanto do Brasil como de São Tomé e Príncipe estão carregados de influencias, sejam sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas.

Relacionando os dois livros didáticos analisados, o sujeito da história não é a massa, nem os excluídos, mas sim um pequeno grupo social privilegiado que tem acesso a todos os níveis de escolarização e aos centros do poder, notadamente o político.

Os autores dos livros didáticos adequaram-se as exigências determinadas pelo Estado, contudo esses escritos estavam conforme com um ideário educacional para o ensino de história. Observamos nos livro didático brasileiro que a Independência de certa forma eleva a Coroa ou compreendida por uma perspectiva eminentemente econômica e estruturalista sob o controle das elites agrárias e, em outras leituras, percebemos um contrato social entre uma sociedade de caráter liberal e um príncipe regente que se fez representante dessa sociedade.

A historiografia acerca do processo de Independência do Brasil, nos revela o quão viva é a História, que se (re)faz a cada análise de uma nova fonte, ou a cada novo olhar dispensado a uma fonte que já se julgava esgotada.

A independência dos países africanos após a Segunda Guerra tem suas raízes presas ao término da Primeira Guerra. Ao terminar esta guerra foi viável a marcha da África para o anticolonialismo.

Na década de 1960, o surgimento de movimentos de libertação nas antigas colônias portuguesas em África despertou consciências e fez intensificar a luta pela independência dessas colônias. São Tomé e Príncipe através do Comitê de Libertação de São Tomé e Príncipe (CLSTP) também criado nesta década, transformado em 1972 em Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP) não ficou de fora e iniciou um longo processo de libertação (NASCIMENTO, 2008). Com o surgimento do movimento de libertação nacional no seio da população, o aumento mundial da influência comunista e a tomada de Portugal por forças comunistas em 25 de abril de 1974, a queda do império português levou no ano seguinte à independência de São Tomé e Príncipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que diante das discussões feitas neste trabalho foi possível identificar que tanto no Brasil como em São Tomé e Príncipe o sistema educativo vem se organizando ao percurso de sua história, e passou por diversas reformas. No caso de São Tomé e Príncipe, ainda depende da ajuda portuguesa em várias áreas da sua estrutura, principalmente no que diz respeito à educação, pois a estrutura curricular é organizada conforme o currículo português.

O texto de apoio do primeiro ciclo utilizado em São Tomé é um recorte/fragmentação de artigo, dissertação, tese, livro, e tem como matiz edição portuguesa, o professor, deve estar atento a vários problemas, além de não possuir textos complementares, faltam, também, atividades sobre o conteúdo para que o aluno tenha condições de ser avaliado. Ao adotar essa obra, o professor tem que trabalhar com cuidado a realidade social do aluno. O "texto de apoio" não apresenta proposta de metodologia de ensino-aprendizagem, a distribuição de texto principal é longa e pouca ilustração, e ele não é equilibrado.

É complicada, a construção de uma identidade de um povo por meio do ensino de história feito por colonizador como uma visão eurocêntrica e simpilicada. É muito importante para São Tomé e Príncipe escrever a sua própria história e elaborar seu próprio livro didático.

O livro didático por ser um instrumento pedagógico importante na formação de educando deve ser uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, do senso crítico e de contra ideologia. Por ser objeto cultural é extremamente relevante para construção de identidade do aluno dentro e fora da escola, por ser ele portador de conteúdos de representações e valores dominantes num determinado período de uma sociedade.

O livro didático brasileiro "História: uma abordagem integrada", por ser volume único foi utilizado nos três anos do ensino médio e inclui questões extraídas dos ENEMs. A narrativa da história integrada se faz dentro de uma história da linearidade cronológica e prefere a extensão política do mundo social. No livro identificamos uma estrutura hierarquizada para títulos e subtítulos, sendo cada unidade organizada a partir de uma cor predominante, o que permite uma rápida consulta ao livro. Os conteúdos obedecem às sequências cronológicas sem separação entre história geral do Brasil e da América. Os textos e as ilustrações são adequados com finalidades as quais foram elaborados.

Nos livros didáticos de história do ensino médio aqui pesquisado, dos dois países a independência tem sido objeto de múltiplas interpretações, e faz parte de um conjunto de explicações que remetem á formação do Estado nacional aos sentimentos de identidade e pertencimento a uma nação. A independência não foi um ato isolado teve todo um processo que contribui para este acontecimento se concretizar.

A herança do modelo positivista se enraizou no Brasil e São Tomé e Príncipe, foi imposta a superioridade branca como modelo padrão de uma sociedade dominante com herança europeia, que enobrecia e exaltava os feitos dos "heróis" da coroa que vinham de além-mar arriscando suas vidas em favor de seu soberano. Nos conteúdos de ambos os livros didáticos analisados identificamos as influências eurocêntricas, caracterizado por uma ideologia dominante da história. Estas influências estão permeadas por uma concepção positivista da historiografia, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados "heróis nacionais" (FERNANDES, 2005, p. 380).

Diante desta situação é preciso que professor como educador supra essa lacuna, na forma de apresentar de determinadas camadas sociais no processo histórico do país, mostrando e ensinando aos seus alunos que outras camadas de estratos sociais inferiores, ou de cor, ou mesmo de etnia diferente contribuíram no processo da formação da nação.

O livro didático brasileiro analisado, o número de página destinada á história da descolonização da África das colônias portuguesa é significativamente menor que o de outros assuntos, o espaço reservado para o assunto foi restrito se comparado aos assuntos que envolvem a Europa. Os textos são bastante resumidos, os conteúdos simplificados e generalizados em menos de uma página. Sobre processo de independência das colônias portuguesas, os autores mostram os africanos como "incapazes" frente ao poderio europeu.

O processo de descolonização das colônias portuguesas teve especificidade próprio em cada país, percebemos no livro uso generalizado e acrítico determinado a carga ideológica enquanto produto de uma interpretação eurocêntrica da história que impôs uma visão de África homogênea. Esta concepção simplista de leitura sobre a descolonização faz com que alunos passam a descrever a independência como sendo um prêmio que o colonizador, depois de roubar toda a riqueza da colônia, a entrega de bom grado.

O processo de independência do Brasil no livro didático analisado está atrelado de influencias, sejam sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas. É necessário refletir que 07 de Setembro de 1822 não foi um ato isolado do Príncipe D. Pedro, teve todo um fato

que constitui o processo de crise do Antigo Sistema colonial, começada com as revoltas de emancipação no final do século XVIII do qual participaram homens capazes de se oporem ao domínio português.

O processo de independência delimita-se entre 1808 e 1831; contudo, a consolidação do Estado nacional só viria mais tarde, com D. Pedro II no poder. Reflexo da crise no Antigo Regime da Europa no final do século XVIII e internamente, de uma "trama" efetuada por grupos nacionais que ansiavam mudanças em relação ao controle administrativo. A independência é caracterizada como separação política de Portugal.

As pinturas e imagens em geral no livro didático permitem a visualização de representações do imaginário coletivo tornando-se referenciais da memória sobre o tema da independência.

O caráter dinâmico sobre processo de independência e da separação precisam ser discutidos enquanto formas de representações sociais. Sendo assim o livro didático pode ser analisado enquanto ferramenta que traz consigo representações, porém, sendo por natureza um produto do seu tempo, é um gerador de sensações e interpretações sobre o conhecimento histórico.

A independência do Brasil se explica por um conjunto de fatores, tanto internos como externos. A independência é visualizada como consequência de um projeto de separação vinculada pelas elites coloniais, ou seja, grupos dominantes da sociedade, os grandes proprietários rurais e comerciantes.

Enquanto que no livro didático são tomense, por ser recortes/ fragmentações de livros, foi constatado que existe a necessidade de uma abordagem mais específica sobre descolonização da África e das colônias portuguesa. O livro trata-se de movimento de descolonização de forma generalizada e não cita os nomes dos países e não apresenta as lutas das colônias pela independência

O processo de independência de São Tomé e Príncipe, precedido de um longo período de colonização, os nacionalismos do povo são tomense com ações destinavam o povo reivindicar a independência total e completa, um momento caracterizado por uma imensa instabilidade, manifestações e greves.

Percebemos no texto de apoio que o massacre de Batepá de 1953 se transformou na razão de ser do nacionalismo são-tomense, pois é a partir dele que muitos são-tomenses começaram a pôr em causa o colonialismo português em S.T.P, o que viria a contribuir

decisivamente pra o surgimento do movimento anticolonial nas Ilhas. A revolução de 25 de Abril de 1974 constitui um fato histórico que instaurou a democracia em Portugal e abriu o caminho a independência das colônias.

O texto não faz nenhum comentário sobre as ilustrações citadas, ou seja, não há uma articulação entre o texto e as ilustrações. As ilustrações devem ser uma maneira de permitir que aluno visualizar as estruturas mencionadas no texto e são extremamente importantes para ajudar à melhor compreensão dos temas abordados nos livros didáticos. Um maior número de ilustrações, bem como o cuidado na sua elaboração, são elementos indispensáveis. As ilustrações dos livros didáticos devem tornar as informações mais claras, estimulando a compreensão por parte dos leitores. Mediante estas observações, verifica-se, no livro, que não há a preocupação devida com a qualidade do texto, nem em produzir um visual aprazível para os alunos.

Portanto, as obras selecionadas nos ajudam a compreender profundamente a discussão central do trabalho, ou seja, como os livros didáticos escolhidos apresentam os processos sobre independência, como é tratado este tema na concepção historiográfica dos autores a partir do seu contexto histórico, social e cultural.

Diante desta análise, a intenção foi a suscitar reflexões que levem os professores/pesquisadores a terem um redirecionamento crítico sobre o processo de independência contado nos livros didáticos.

Esperamos que esse trabalho contribua significativamente para os pesquisadores que buscam qualificação acadêmica e que têm se dedicado à pesquisa sobre processo de independência no livro didático de História. No entanto, entendemos que ele é extremamente relevante para possíveis reflexões, inserções e estudos mais aprofundados do tema. Assim, ansiamos que as informações e as análises aqui apresentadas possam contribuir no debate em torno de diferentes concepções de representações sobre o processo de independência em sala de aula e sua relação com a produção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD**,** Katia Maria**. Formação da Alma e do Caráter Nacional**: Ensino de História na Era Vargas. Revista Brasileira de História. Rev. bras. Hist. vol. 18 n. 36 São Paulo 1998.

ALEIXO, José Carlos Brandi. **O processo de independência do Brasil e suas relações com os países vizinhos.** Série Estudos e Ensaios / Ciências Sociais/ FLACSO-Brasil – junho /2009.

AMADO, Lúcio Barbosa Neto. **São Tomé e Príncipe no período pós-colonial (de 1975 a1991):** o percurso do sistema educativo. Dissertação (Mestrado em Educação).

APPLE, M. **Cultura e comércio do livro didático**. In Apple, M. Trabalho docente e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.85.

AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática 1. ed. São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BARRETO**,** Antonia. **A reforma do ensino secundário em são Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+.** Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria. Portugal. 2012.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do pnld – período de 1996 e 2013**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). FAPERGS/CAPES Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf> Acessado em 30 de Setembro de 2014.

BEIRED, J. L. B. **A função social dos intelectuais**. In: AGGIO, Alberto. Gramsci**:** A italidade de um pensamento. São Paulo: Editora UNESP, 1998. (p. 121-132)

BELMIRO, Celia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educação e Sociedade. vol.21 no.72 Campinas Aug. 2000.

BICALHO, Maria Fernanda**. A cidade do Rio de Janeiro e o sonho de uma capital americana**: da visão de D. Luís da Cunha à sede do vice-reinado (1736-1763). História São Paulo v.30, n.1, p.37-55, jan/jun 2011.

BITTECOURT, C. M. F. **O livro didático não é mais aquele**. Revista Nossa História, ano I, n. 2, dezembro de 2003, p.52-54.

_____. (org.). **Livros didáticos entre textos e imagens**. In C. Bittencourt (org.), O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto. 1997 pp. 69-90.

_____. Autores e editores de compêndios e livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, São Paulo, set./dez. 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004b, p. 69-90.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL, MEC, INEP. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al.. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

BRASIL. Desenvolvimento da Educação. **Física:** catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: área das ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Secretaria da Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Ed da Unesp, 1992, p. 7-37.

_____. Introdução: O testemunho das imagens. In: BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú**. In: História da alfabetização. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTELO, C. **O modo português de estar no mundo**: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa: 1933-1961. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Rio deJaneiro: Bertrand Brasil / Lisboa: Difel, 1990.

_____. **O mundo como representação**. Revista das revistas. Estud. av. vol.5 no.11 São Paulo Jan./Apr. 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação: Pannonica, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 20 Outubro. 2014.

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

DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Disponível em**:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Acessado em 16 de Outubro de 2014.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE S.TOMÉ E PRÍNCIPE. **Lei de Bases do Sistema Educativo**, nº 7, Junho de 2003.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, NirzaSeabra; OLIVEIRA, João Ferreira de.A **reforma do Ensino Médio**: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educ. Soc. v.21 n.70 Campinas abr. 2000.

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá**. São Paulo: Moderna, 2008 [8ª série].

ESCOLA + . **Educação para todos**. Termos de referência coordenador(a) pedagógico(a). Disponível em: http://www.imvf.org/ficheiros/file/tdr_coordenador_pedagogico.pdf Acessado em 19 de Janeiro de 2015.

ESPÍRITO SANTO, Armindo. **Economia de S. Tomé e Príncipe entre o regime do partido único e o multipartidarismo.** Edições Colibri, 2008.

FAUSTO Boris. **História do Brasil**: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo. Edusp. 1996.

FERNANDES, António Teixeira. **A Sociedade e o Estado**: Sociologia das Formações Políticas. Edições Afrontamento, Porto, 1997.

FERNANDES, José Ricardo de Oriá. **Ensino de História e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 25, n. 67, dez. 2005. p. 378- 388.

FERREIRA, Muniz Gonçalves. **A África contemporânea: dilemas e possibilidades**. 2013. Disponívelem:<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/africa_contemporanea.pdf> Acessado em 25 de Novembro de 2014.

FILHO, Robério Nunes dos Anjos. **O Direito à Autodeterminação dos Povos Indígenas**: entre a Secessão e o Autogoverno. Tese apresentada ao Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP. 2009. Disponível em:

<http://www.editorajuspodivm.com.br/i/f/Direitos%20Humanos%20e%20Direitos%20Fundamentais_Artigo%20Rob%C3%A9rio.pdf> Acessado em 23 de Novembro de 2014.

FILOMENA, César Luciano; CHERON, Cibele. **Luta pela libertação colonial e guerra civil em Angola.** III Seminário Internacional Organizações e Sociedade: Inovações e Transformações Contemporâneas. Porto Alegre, 11 a 14 de novembro de 2008.

FONSECA, T. de L. e. "**O livro didático de História**: Lugar de memória e formador de identidades". In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica,2006.

FRAGA, Luís Manuel. **São Tomé e Príncipe**: Ilhas de Sofrimento e de Fortuna: Súmula Histórica, 1ª edição, Apenas Livros, Lisboa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

GATTI, Delcio Junior. **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar**: primeiras aproximações. História da educação. AAPHE/FaE/UFPel, Pelotas (2): 29 -50, set. 1997.

GÉNERO, Esterline Gonçalves. **Análise da estratégia de desenvolvimento da união africana**: uma abordagem geo-social aplicada a São Tomé e Príncipe. Tese de doutorado Universidade técnica de Lisboa Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa. 2012.

GÉRARD, François Marie; ROGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares. 1ª edição**. Portugal: editor Porto. 1998.

GOMES, Laurentino. **1808.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Marta. **Programa de historia 1º ciclo**. Escola + educação para todos. Ensino secundário. 2010. Disponível em: file:///G:/PROGRAMA%20Hist%C3%B3ria%201%C2%BA%20CICLO.html Acessado em 10 de Novembro de 2014

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAROCHE Claudine. **Reflexões sobre a subjetividade na colonização**. Artigo. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com/conexao/04/ClaudineHaroche.pdf> Acessado em 20 de Novembro de 2014.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea.São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780** – programa, mito e realidade. Trad. de: PAOLI, Maria Celia e QUIRINO, Ana Maria. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

_____. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914/1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 337

INEP. **Censo revela crescimento no ensino integral.** Educação Básica 25 de Fevereiro de 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/censo-revela-crescimento-no-ensino-integral Acessado em 23 de Dezembro 2014.

INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/ Acessado em 10 de Outubro de 2014.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Revista Em Aberto Inep. Brasília, DF, v00, n. 69, 1996. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br. Acesso em 30 de Outubro. 2014.

LEMOS, Maria Manuela e CARDOSO, Castro. **Importância da criação de infraestruturada formação de estruturas e da formação de recursos humanos no desenvolvimento.** Os casos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Tese de doutorado, Instituto Superiorde Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa. 2005

LINHARES, Maria Yedda. **Descolonização e lutas de libertação nacional**. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, v2, p. 35-64.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo EPU, 1986.

MACÊDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 103- 129. 2004.

MAGALHÃES, Justino. **O manual escolar no quadro da história cultural**: para a historiografia do manual escolar em Portugal. Sisifo/ revista de ciências da educação n. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 2006. p. 5-14.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciências e Educação,** Bauru – SP, v. 16, n. 1. 2010. p. 115-130

MARQUES Ana Maria. **Livros didáticos de história para o ensino médio**: abordagens e silêncios sobre questões de gênero. Projeto de pesquisa cadastrado na PROPEQ/UFMT. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/LIVROS%20DIDATICOS%20DE%20HISTORIA%20PARA%20O%20ENSINO%20MEDIO.pdf> Acessado em 28 de Setembro de 2014.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **Nova História de Portugal**. 10 vols. publicados, Lisboa, Editorial Presença, 1986.

MEIRELLES, William Reis. **História das imagens**: uma abordagem, múltiplas facetas. Pós-História, nº 3. 1995. pp. 77-91

MELLO, NovalBenaion. **Subdesenvolvimento, imperialismo, educação, ciência e tecnologia no Brasil:** a subordinação reiterada. Tese apresentada ao Curso de pós graduação em Educação Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rj. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. 5 edição. HUCITEC-ABRASCO. São Paulo- Rio de Janeiro, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. **História 9º**. Textos de apoio para os alunos9ª classe – 1º ciclo. São Tomé e Príncipe. 2013. p. 75.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. **O livro didático de história hoje**: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n. 48. 2014. p.123-144

MOREL, Marco. **O período das Regências, (1831-1840).** Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 44

MUNAKATA, Kazumi. 1998. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NASCIMENTO, Augusto. **Nova História da Expansão Portuguesa**. O Império Africano. 1890-1930,vol. XI, Editorial Estampa, Lisboa, 2001

NASCIMENTO, Augusto. **O Império Africano 1825 – 1890**. In Estevão, João; Serrão, Joel e Oliveira Marques, A H. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães; GOMES, Antônio José. **Organização do sistema educacional brasileiro: um olhar dos alunos dos cursos de licenciatura da UFPI**. Programa de pós-graduação em Educação. Artigo. 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt5/GT5_2006_04.PDF> Acessado em 12 de Dezembro de 2014.

NORTON, Luis. **A corte de Portugal no Brasil**. São Paulo: companhia Editora Nacional: Brasília: INL, 1979.

NOVAIS, Fernando A,; MOTA, Carlos Guilherme. **A Independência Política do Brasil. São Paulo**: HUCITEC, 2ª Ed, 1996.

OLIVA, Anderson Ribeir. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo Atlântico (1990-2005). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 404 p.

OLIVA, Anderson Ribeiro**. O Ensino da História da África em debate**: Uma introdução aos estudos africanos. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6167/1/CAPITULO_EnsinoHist%C3%B3riaAfrica.pdf> Acessado em 13 de Dezembro de 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Sammus, 1984.

PESSOA, R. R. O Livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalho de Linguística Aplicada**. Campinas. p. 53-69, jan./ jun. 2009.

PERUZZI, H. U. et.al. **Livros Didáticos, Analogias e Mapas Conceituais no Ensino de Célula**. In: ARAGÃO, R. M. R. de; SCHNETZLER, R. P.; CERRI, Y. L. N. S. (Org.). Modelo de Ensino: Corpo Humano, Célula, Reações de Combustão. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP/CAPES/PROIN, 2000.

PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparício Baez. **História**: umaabordagem integrada. Volume Único. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1999. p. 290.

REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Lei de Base do Sistema Educativo, decreto-lei nº 2 / 2003, artigo 40º. Nº 7, de 2 de Junho 2003.

REPUBLICA DEMOCRATICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Educação para todos – EPT.** Plano nacional de acção 2002 – 2015. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Sao%20Tome%20and%20Principe/Sao_Tome_and_Principe_EPT_2012_2015_por.pdf Acessado em 12 de Janeiro de 2015.

RIBEIRO, Junior José. **A independência do Brasil**. São Paulo: Global Ed. 1982.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira**; a organização escolar, São Paulo: Cortez Ed. e Ed. Autores Associados, 1989. 9. ed., 176 p.

RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. **Escravo, africano, negro e afrodescendente:** a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). Dissertação Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. 2011.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de identidades**: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RODRIGUES, José Honório. **História e Historiadores do Brasil.** São Paulo: Fulgor, 1965.

ROMANATTO, Mauro Carlos**. O Livro Didático:** alcances e limites. 2009. Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc. Acessado em 11de Janeiro de 2015.

SCHÜTZ Nathaly Xavier. A **Integração na África Austral em Perspectiva Histórica**. Seminário brasileiro de estudos estratégicos internacionais- (sebreei). Porto Alegre/RS, Brasil 21 a 23 de Maio de 2013.

SEIBERT, Gerhard. **Camaradas, Clientes e Compadres Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Editora Vega, 2001.

SILVA, Edlene. **Livros didáticos e ensino de história: a idade média nos manuais escolares do ensino fundamental.** História & Ensino, Londrina, v. 17, n. 1, p. 07-31, jan./jun. 2011.

SILVA, Genilder Gonçalves da; PEREIRA, Izabel Alves C. **A descolonização da África nos livros didáticos**: colônias portuguesas. Revista de Estudos do Norte Goiano. Vol. 1, nº 1, ano 2008, p. 176-204.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **O antilusitanismo e a afirmação da nacionalidade**. Artigo. 2007. Disponível em:<ile:///G:/independencia%20anti%20lusitano.pdf> Acessado em 21 de Dezembro de 2014.

STP-DIGITAL**. Cooperação Portuguesa é um dos maiores suportes da estrutura social em STP.** Publicado em quinta, 11 setembro 2014. Disponível em: http://www.stpdigital.net/sociedade/826-cooperacao-portuguesa-e-um-dos-maiores-suportes-da-estrutura-social-em-stp.html Acessado em 12 de Novembro de 2014.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Aprendendo com imagens**: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634> Acessado em 23 de Dezembro de 2014.

TOLE, José D. **Moçambique, educação e formação da classe Estado**. Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos, ISCTE, Lisboa. 1995.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis 2005. 176p.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, AnalúciaDanilevicz. **História da África e dos africanos.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.