

**José Petrúcio de Farias Júnior**  
**Giovani José da Silva**  
**Marta Gouveia de Oliveira Rovai**

# **Livros didáticos e Ensino de História**

**Vol. II**



José Petrúcio de Farias Júnior  
Giovani José da Silva  
Marta Gouveia de Oliveira Rovai

**Livros didáticos**  
**e**  
**Ensino de História**

**Vol. II**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Reitora**

Nadir do Nascimento Nogueira

**Vice-Reitor**

Edmilson Miranda de Moura

**Superintendente de Comunicação Social**

Jacqueline Lima Dourado

**Diretora da EDUFPI**

Olívia Cristina Perez

**EDUFPI - Conselho Editorial**

Jacqueline Lima Dourado (presidente)

Olívia Cristina Perez (vice-presidente)

Carlos Herold Junior

César Ricardo Siqueira Bolaño

Fernanda Antônia da Fonseca Sobral

Jasmine Soares Ribeiro Malta

João Batista Lopes

Kássio Fernando da Silva Gomes

Maria do Socorro Rios Magalhães

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

**Projeto Gráfico. Capa. Diagramação.**

Maria Aparecida de Oliveira Silva

**Revisão**

José Petrúcio de Farias Júnior

L788 Livros didáticos e ensino de História: vol.II/ organizadores, José Petrúcio de Farias Júnior, Giovani José da Silva, Marta Gouveia de Oliveira Rovai. – Teresina: EDUFPI, 2025. 334 p.

ISBN: 978-65-5904-420-7

1. Ensino de História. 2. Livros didáticos. 3. Narrativa histórica escolar. I. Farias Júnior, José Petrúcio de. II. Silva, Giovani José da. III. Rovai, Marta Gouveia de Oliveira.

CDD 907

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite - CRB3/1004



*Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI  
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella  
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI – Brasil*



## SUMÁRIO

### SEGUNDO VOLUME

	Págs.
<b>Prefácio</b>	<b>07</b>
Selva Guimarães	
<b>Apresentação</b>	<b>12</b>
A organizadora e os organizadores	
<b>A Antiguidade nos livros didáticos: reflexões sobre a história antiga ensinada</b>	<b>19</b>
José Petrúcio de Farias Junior	
<b>Arqueologia dos cristianismos antigos e livros didáticos</b>	<b>58</b>
André Leonardo Chevitarese Juliana Cavalcanti	
<b>Livro didático e história medieval: pelo ensino contextualizado, pela história das mulheres e pela igualdade histórica</b>	<b>75</b>
Douglas Mota Xavier de Lima Luciano José Vianna	
<b>A história moderna nos livros didáticos</b>	<b>100</b>
Luiz Antônio Sabeh Fernanda Eugênia Martins Azevedo	
<b>A Amazônia colonial nos livros didáticos de História</b>	<b>138</b>
Marinelma Costa Meireles Elizabeth Sousa Abrantes	
<b>O tema do holocausto em livros didáticos de História: abordagens e possibilidades</b>	<b>160</b>
Nadia Gaiofatto Gonçalves Luzilete Falavinha Ramos	
<b>Ainda clandestinas: silenciamento da história das mulheres durante a ditadura militar nos livros didáticos</b>	<b>185</b>
Kênia E. Gusmão Medeiros	

**Livro didático e o ensino de história contemporânea no início dos anos 2000: algumas reflexões** 207

Marcelo Hornos Steffens

**Livros didáticos de História e povos indígenas: histórias e culturas em “questão”** 227

Giovani José da Silva

**História escolarizada nos livros didáticos e o ensino em comunidades indígenas: em busca de confluência com a história local** 250

Diego Marinho de Gois; Alaise Soraia dos Anjos Fonseca

Andreza Barbosa Trindade; Eucivalda de Oliveira Silva

Tânia Maria F. Braga Garcia

**O livro didático na construção da identidade caboverdiana: contradições e novas possibilidades** 283

Fábio Eduardo Cressoni

**Os desafios colocados pela Lei n. 10.639/2003 na produção do livro didático: reflexões sobre o visível e o invisível** 304

Veruschka de Sales Azevedo

**Sobre as autoras e os autores** 329

## PREFÁCIO

É com muita alegria e sentimento de responsabilidade que aceitei o convite do estimado José Petrúcio de Farias Junior para escrever este texto de abertura, do segundo volume da Coletânea *Livros Didáticos e Ensino de História*. Alegria de ser lembrada como alguém que se preocupa com o tema; responsabilidade pela confiança dos autores, em minha pessoa, como leitora dos originais da obra. E, alegria e responsabilidade de conhecer, visitar e aprender sobre as relações intrínsecas entre livro didático e ensino de História no Brasil.

Em 1984, o saudoso Prof. Marcos Silva, publicou na Coletânea “Repensando a História”, um clássico texto do também saudoso Carlos Alberto Vesentini, ambos da Universidade de São Paulo, intitulado “Escola e Livro Didático de História”. Vesentini nos provoca a pensar sobre “como o livro didático é percebido pelo professor como instrumento de trabalho, em escolas pobres, sem condições para a acesso a qualquer outro material” (1984, p .84). Vesentini, professor de História de escolas públicas de São Paulo, fala de um lugar. Pensemos em outros lugares. Quais as relações se estabelecem entre os docentes os estudantes e os livros? A realidade escolar brasileira é complexa e desigual. O livro didático de História do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), constitui-se muitas vezes, a única fonte de saber histórico sistematizado, nas diversas escolas espalhadas pelo território brasileiro (no campo, nos centros e periferias das grandes cidades, nas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, nas pequenas cidades).

Para Vesentini o livro didático é um ponto comum, um vínculo entre professor e aluno e pode tomar a forma de “critério de saber”. Dessa forma, salienta que o conhecimento se apresenta, nesse lugar, fora da relação professor e aluno e impõe-se a ambos, como fonte definitiva, única ou quase. Tenho reiterado que, apesar da padronização e homogeneização e

reguladora dos currículos e do zelo das editoras comerciais em adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos últimos anos, o Livro Didático assume a forma curricular na sala de aula. Entre os currículos e os livros didáticos, a opção docente é pelo material didático acessível aos estudantes.

Corroborando Jorn Rusen (2010), o livro didático é a ferramenta mais importante e mais utilizada no ensino de História. Impõe-se perguntar: o que se pretende nas aulas de História? Para que ensinar História? Como ensinar História? Os textos da coletânea questionam e ensejam debates acerca de conteúdos significativos em obras didáticas: a antiguidade; os cristianismos antigos; a história das mulheres; a história moderna; a Amazônia colonial; o holocausto; os povos indígenas dentre outros. Nesse sentido, apresenta temas relevantes para a investigação do “para que e como ensinar História”, utilizando-se do livro didático, não como a única fonte e forma de saber histórico, mas como uma das possibilidades de leitura e construção de aprendizagem no espaço da sala de aula.

A leitura da Coletânea me encorajou a trazer de volta, nesse espaço textual, reflexões e reiterar posicionamentos escritos no passado recente. Neste momento histórico, em que vivemos um governo democrático, apesar das tentativas de censura, controle e golpes contra a democracia, devemos re/construir as lutas pela educação básica de qualidade e a necessária política pública nacional do livro didático. Para isso, considero, importante, em primeiro lugar, aprofundar os mecanismos e instrumentos de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado, como maior comprador deve exigir permanentemente, mudanças qualitativas às editoras, excluindo do mercado, por meio das avaliações livros desatualizados, que contém erros conceituais ou veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos.

A política do Ministério da Educação de avaliação permanente da qualidade das obras possibilita oferecer aos professores e às escolas em geral, opções e critérios para a escolha do material mais adequado às diferentes realidades

educacionais e à diversidade de projetos pedagógicos e às concepções históricas dos professores em efetivo exercício. Um dos desafios certamente é enfrentar a chamada “cadeia produtiva do livro”, altamente concentrada e o poder das avaliações em larga escala que acabam por ferir a autonomia docente.

Em segundo lugar, considero necessário refletir sobre a seguinte questão: se o livro didático é um elemento tão poderoso na difusão de saberes históricos e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/ aluno/ livro didático/ conhecimento histórico? Ou ainda, como tornarmos o conhecimento histórico relevante e interessante para a formação da consciência histórica dos estudantes em nossas escolas, sem nos submetermos à sedução exclusivista de reprodução do livro didático?

Para alguns, esse processo implica abolir o uso do livro didático nas aulas de História e substituí-lo por materiais e suportes diversos. A nosso ver, essa posição é legítima, mas a “plataformização” pode comprometer o ensino e aprendizagem de História. Logo, essa atitude requer a organização de textos alternativos. Implica uma revisão dos modos de uso dos livros e materiais didáticos. É certo que o uso de um único livro como fonte única, pode simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica poderá formar nos alunos uma concepção auto excludente da história, e conduzir a uma concepção de “história como verdade absoluta”, e de livro didático como a fonte de conhecimento. Mas, e a simplificação, e as *fakes news* dos meios digitais?

Temos defendido a complementação do livro didático. A diversificação das fontes historiográficas, com os paradidáticos, as diferentes mídias e linguagens em sala de aula são opções que não descartam ou consideram o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui



uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos (Guimarães, 2013.)

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido um dos maiores desafios dos professores de História na atualidade. Isto implica redimensionar as relações professor-aluno- saber. Implica, também, superar a relação de submissão de professores e alunos ao saber difundido e não ceder à sedução exclusivista do livro didático, apostilas e outros meios digitais, considerados inovadores. A sala de aula não é um mero espaço de transposição didática e reprodução de conteúdo, logo requer de nós uma postura de criticidade diante dos conteúdos veiculados.

Reiteramos a posição de não culpabilizar o professor e o livro didático pelas escolhas. Os textos da Coletânea nos ajudam a pensar sobre diferentes aspectos, temas e problemas. O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a História. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do Professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História. A formação de sujeitos livres, conscientes, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela construção da história e da democracia.

Parabéns aos autores pelo exercício da crítica, do livre pensar, do compromisso com a educação de qualidade em nosso país.

*Selva Guimarães*

Universidade Federal de Uberlândia

**Referências**

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*.

Campinas: Papyrus, 2013.

RUSEN, Jorn. *Jorn Rösen e o ensino de História*. Organizado por

Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca; Estevão de Resende

Martins. Curitiba: UFPR, 2010.

VESENTINI, Carlos. A. Escola e livro didático de história. In: SILVA,

Marcos A. *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero,

1984.

SILVA, Marcos A. *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco

Zero, 1984.

## APRESENTAÇÃO

Os livros didáticos representam um instrumento pedagógico fundamental às aulas de História em todo o país. As políticas públicas educacionais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), têm solidificado o apoio e a valorização desse recurso, considerando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que reconheçamos a importância dos manuais para a Educação Básica, compreendemos que, como qualquer narrativa, sua produção, circulação e apropriação são plurais, porquanto é um produto cultural que resulta de diferentes sujeitos e instituições, permeados, por sua vez, por distintas intencionalidades, objetivos, circunstâncias históricas ou ambientes político-culturais.

Adicionado a isso, não desconsideremos que às narrativas escolares impõe-se um emaranhado de instâncias de poder (políticas curriculares, grupos políticos, religiosos, familiares, movimentos sociais e suas bandeiras, debates acadêmicos, associações científicas, vivências escolares e não escolares, entre outros) que contribui para a compreensão das diversas formas de atribuição de sentidos ao passado que afetam, por sua vez, milhões de estudantes e professores, por meio do desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Frente a tais desafios educacionais, a coletânea reúne pesquisadores e pesquisadoras com vasta experiência no ensino de História e no uso do livro didático como fonte histórica, os quais nos permitem ampliar nosso olhar sobre os diferentes espaços institucionais em que tais manuais se encontram enredados.

Trata-se de um convite à complexificação da maneira pela qual devemos nos posicionar frente a uma fonte que, embora seja produzida em espaços e tempos específicos, é escrita a várias mãos e resulta de múltiplas vozes, nem sempre harmônicas e coerentes, nem sempre comprometidas com uma educação transformadora e emancipatória de diversas formas

de aprisionamento de modos de agir e pensar, mas que desfruta, no Brasil, de amplo apoio político-institucional quanto à produção e à circulação.

De maneira perspicaz, os pesquisadores mobilizam diferentes conceitos (cultura digital, educação aberta, ações afirmativas, mulheridades e feminilidades, dentre outros), engrenagens institucionais (conglomerados nacionais e internacionais, políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e PNLD) e abordagens (sobretudo no âmbito da seleção de conteúdos históricos e suas implicações ideológicas e da relação entre professor – livro didático – aluno e possibilidades de recepção da narrativa escolar), a fim de evidenciar o impacto social desse produto cultural financiado com recursos públicos.

A multiplicidade de enfoques e perspectivas demonstra não apenas o amadurecimento da área no Brasil, mas, também, a conexão com estudos internacionais que nos oferecem um rico repertório conceitual e experiencial para que problematizemos um instrumento pedagógico elementar na Educação Básica de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Passemos à explicitação das discussões por capítulo:

No primeiro, intitulado *A Antiguidade nos livros didáticos: reflexões sobre a história antiga ensinada*, José Petrócio de Farias Júnior analisa alguns percursos e percalços da escrita da história antiga escolar constantes nos LD de História, em especial quanto à utilização de fontes históricas na construção do conhecimento, tais como a Bíblia de Jerusalém, relativa aos movimentos cristãos no Império Romano. O texto traz como central a preocupação com o campo de experiência de crianças e jovens na elaboração coletiva de sentidos sobre o passado, a partir de sua vivência junto às suas experiências religiosas e as contribuições do debate histórico e dos aportes teórico-metodológicos nos livros didáticos, de forma a contribuir para a compreensão sobre práticas e experiências religiosas da Antiguidade que persistem no presente e nas relações escolares.

No texto *Arqueologia dos cristianismos antigos e livros didáticos*, André Leonardo Chevitarese e Juliana Cavalcanti procuram apresentar como o ensino de História dos Cristianismos antigos está sendo produzido no ambiente da sala de aula, tratando de quatro livros didáticos utilizados em escolas públicas e particulares nas duas primeiras décadas do século XXI. Os autores voltam-se à análise das obras para compreender em que momento cada livro didático aborda as primeiras gerações de cristãos e como a cultura material é utilizada, seja como sustentação da narrativa ou apenas como ilustração dos livros.

O terceiro capítulo, intitulado *Livro didático e história medieval: pelo ensino contextualizado, pela história das mulheres e pela igualdade histórica*, escrito por Douglas Mota Xavier de Lima e Luciano José Vianna, trata de algumas reflexões sobre um dos campos de estudo não muito presentes nos LD de História: a história das mulheres no medievo. Os autores apontam o aumento no número de pesquisas acadêmicas sobre o mundo feminino medieval, tratando de contextos históricos em que as mulheres estavam ativamente presentes. Entretanto, a abordagem da história das mulheres no ensino de História e nos livros didáticos ainda não tem sido suficiente, orientados pelos próprios conteúdos de História na BNCC. O texto convida à reflexão crítica em relação à postura que mantém, ainda, certa distância das abordagens acadêmicas desenvolvidas desde a segunda metade do século passado, mantendo a visão eurocêntrica, a história institucional e política factual do medievo, privilegiando o estudo da hierarquia eclesiástica e da formação dos Estados modernos a partir dos reinos medievais.

Em *A história moderna nos livros didáticos*, Luiz Antônio Sabeh e Fernanda Eugênia Martins Azevedo analisam os materiais instrucionais que são utilizados na Educação Básica para o ensino de História da Europa Ocidental e que tratam do período entre os séculos XV e XVIII. Os autores propõem a realização de um exercício de compreensão dos modos como a Idade Moderna é abordada em diferentes livros didáticos,

pensando a construção dos eventos, o tempo histórico em sua relação com o tempo presente e a condição humana. As obras são compreendidas a partir das concepções de história integrada e história temática, procurando perceber como e se elas rompem ou mantêm técnicas de comunicação do conhecimento histórico baseadas em padrões de narrativa de enredo factual e linear.

No quinto capítulo, *A Amazônia colonial nos livros didáticos de História*, Marinelma Costa Meireles e Elisabeth Sousa Abrantes discutem como partes importantes da História do Brasil têm sido apagadas nos livros didáticos de História, em particular, a fase colonial. Para a análise, as autoras partem da concepção de colonização da América Portuguesa e das particularidades de organização estabelecidas em relação ao Norte desse território, no que tange à sua configuração político-administrativa e ao uso da mão de obra de indígenas e de africanos e seus descendentes na região.

O capítulo 6, de Nadia Gaiofatto Gonçalves e Luzilete Falavinha Ramos, intitulado *O tema do holocausto em livros didáticos de História: abordagens e possibilidades*, apresenta os diferentes modos como o Holocausto foi e é apresentado em livros didáticos de História da Educação Básica, ao longo do tempo, abordando as orientações da BNCC. As autoras utilizam exemplos de livros didáticos de História desde os anos 1970, tendo como centralidade as reflexões e as problematizações sobre o tema Holocausto. Ao final do texto, apontam contribuições para o desdobramento e aprofundamento da temática no ensino de História, fazendo uso ou não do livro didático.

No capítulo 7, *Ainda clandestinas: silenciamento da história das mulheres durante a ditadura militar nos livros didáticos*, Kênia E. Gusmão Medeiros refere-se à ausência de abordagens nos livros didáticos sobre a presença das mulheres como sujeitas históricas durante a ditadura militar (1964-1985). A autora chama a atenção para a importância da incorporação contínua de fontes variadas e de um olhar mais aprofundado sobre o uso dos livros como recursos para o ensino de História.

Segundo Medeiros, a perspectiva que ainda permanece em grande parte deles não contempla a complexidade e a variedade das ações e vivências femininas nos diversos contextos históricos neles tratados. Em especial, no período da Ditadura Militar, embora várias ações e eventos tenham contado com a presença de mulheres brasileiras, em formas de resistência, suas histórias não são contadas, a não ser como apêndice de uma história masculina já consagrada. Levando isso em conta, apresenta-se uma reflexão que reconhece a importância do uso crítico e questionador dos livros, a partir de uma abordagem sobre as relações de gênero na escrita e no ensino de História.

Em *Livro didático e o ensino de história contemporânea no início dos anos 2000: algumas reflexões*, de autoria de Marcelo Hornos Steffens, são apresentadas concepções que atravessam o livro didático *História para o ensino médio*. A reflexão parte do entendimento da obra, a partir de sua experiência como professor da disciplina de História Contemporânea e debates em aula com seus alunos acerca da divisão tradicional das idades históricas (antiga, média, moderna e contemporânea), do seu marco temporal e da ideia de linearidade que os livros didáticos costumam trazer. Chama a atenção para a persistência de leituras dominadas por certo determinismo econômico, de viés marxista, articulada a uma perspectiva evolucionista/evolutiva da história do tipo teleológico. O texto propõe que, em período de renovação e/ou ampliação de perspectiva na historiografia brasileira, novas abordagens possam se juntar e alargar as concepções históricas, os espaços não ocidentais e os sujeitos diversos na elaboração dos livros didáticos pelos quais os estudantes entendem o passado a partir de questionamentos do presente.

No nono capítulo, *Livros didáticos de História e povos indígenas: histórias e culturas em “questão”*, Giovani José da Silva apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2021, na Universidade Federal do Amapá (Unifap), onde leciona. Tomando como referência textos (artigos científicos, capítulos de livros etc.) produzidos entre os anos de 1983 e

2021, o autor verifica que, ao longo de quase quatro décadas, as populações indígenas receberam distintas formas de tratamento/ representação por parte de autores, editores, diagramadores de obras didáticas do componente curricular História, destinadas à Educação Básica. As análises feitas por autorias de diferentes áreas do conhecimento mostram que há muito a ser feito para o cumprimento da Lei n. 11.645/2008.

A partir de notas introdutórias que recuperam contribuições de diferentes autores sobre as finalidades da História como disciplina escolar, sobre o ensino da História Local e sobre livros didáticos de História Regional, Diego Marinho de Gois, Alaise Soraia dos Anjos Fonseca, Andreza Barbosa Trindade, Eucivalda de Oliveira Silva e Tânia Maria F. Braga Garcia focalizam, no Capítulo 10, a atenção na presença da História como conhecimento a ser ensinado em escolas de comunidades ou aldeias indígenas. O texto selecionou análises realizadas em livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD e que circulam em escolas indígenas do Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns, além de situações de uso em aulas, em particular quanto aos elementos que dizem respeito à problemática das relações entre os conhecimentos escolares e o conhecimento local.

Em *O livro didático na construção da identidade cabo-verdiana: contradições e novas possibilidades*, Fábio Eduardo Cressoni analisa os usos e sentidos atribuídos à identidade cabo-verdiana, expressos por meio do livro didático adotado naquele país africano. Conceitos como mestiçagem, morabeza e criolagem são avaliados à luz das contribuições propostas pelos Estudos Africanos. Dessa forma, o autor apresenta significativas contribuições para o estudo dessa relação em Cabo Verde, um dos integrantes da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) e, portanto, perfazem o projeto de cooperação Sul-Sul adotado pelo Estado brasileiro a partir da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

Finalmente, no Capítulo 12, Veruschka de Sales Azevedo analisa a inserção do tratamento dado à história negra em livros



escolares. A análise parte de se pensar o livro didático de História como um veículo importante na construção dos saberes escolares e na contribuição para a formação da cidadania e do pensamento crítico. A autora analisa em que medida, as figuras, as temáticas presentes na coletânea *História Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, aponta caminhos para efetivação do promulgado na lei n. 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas em todo o currículo escolar.

Este volume apresenta, portanto, riquíssimo debate que nos convida à reflexão sobre sujeitos, temporalidades e vivências que, muitas vezes, ausentes nos livros didáticos, podem e devem se tornar presenças que questionam e desestabilizam formas canônicas que perpassam suas narrativas, alargando as possibilidades de uso, de novas compreensões e de produções do conhecimento histórico e de (re)escrita desse material ainda tão necessário a docentes da Educação Básica.

Convidamos todas as pessoas a se deixarem tocar/ impactar/ afetar, sem afetações, por essas importantes provocações.

A organizadora  
Os organizadores

## **A ANTIGUIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA ANTIGA ENSINADA**

José Petrúcio de Farias Junior

### **Introdução**

Os livros didáticos de História, concebidos como objeto de pesquisa, não são iniciativas recentes no Brasil. Há décadas os programas de pós-graduação em educação e em história têm divulgado diferentes vertentes e abordagens investigativas. Destacamos, ao menos, três. Até meados de 1980, era comum investigações que versavam sobre as predileções político-culturais dos manuais de ensino de História, com ênfase à análise crítica dos conteúdos históricos, concebidos como instrumentos a serviço da ideologia de grupos dominantes, a partir das quais se salientavam a manutenção de estereótipos sobre diferentes grupos étnicos (indígenas, negros(as), mulheres) e religiosos (movimentos cristãos, compreendidos como religião, e movimentos não-cristãos, interpretados como mito ou lenda).

A partir de meados de 1980, assistimos à complexificação dos estudos sobre os LD. Sublinhamos as pesquisas que exploram as clivagens entre a produção acadêmica e a escrita da história escolar presentes nos LD, principalmente as dissonâncias entre a renovação historiográfica e o saber histórico escolar bem como as inadequações conceituais, abordagens reducionistas ou simplificadoras de temas e sujeitos históricos. Mas não só isso: com mais frequência, os pesquisadores passaram a salientar o caráter polifônico deste produto cultural em virtude da interferência de vários sujeitos envolvidos não só no processo de produção, mas também de circulação e consumo.

Segundo Bittencourt, o livro didático [...] *é um objeto de 'múltiplas facetas' e para sua elaboração e uso existem muitas*

*interferências* (2008,p. 301), sinalizamos algumas: as políticas públicas curriculares, com significava interferência dos grupos sociais que ocupam os espaços de poder; os próprios autores dos textos escolares e seus posicionamentos políticos, religiosos ou filosóficos, sem desconsiderar que a produção dos LD envolve uma equipe multidisciplinar (diagramador, capista, produtor de atividades, design gráfico, pesquisadores contratados para a escrita de subtópicos, entre outros) que não se restringe ao autor ou autores do texto principal; os pesquisadores e as associações científicas; os movimentos sociais e suas bandeiras bem como professores, estudantes e seus familiares.

Mais recentemente, ampliaram-se estudos de caráter intervencionista, ancorados não só na produção, análise político-ideológica e circulação de tais obras, mas também na recepção dos textos escolares dos LD por professores e alunos, tendo em vista seus usos particulares na sala de aula.

Neste capítulo, exploraremos alguns percursos e percalços da escrita da história antiga escolar, propalados pelos LD de História, sobretudo no tocante ao uso de fontes históricas, como a Bíblia de Jerusalém, para a compreensão da emergência dos movimentos cristãos no Império Romano. A escolha do recorte temático se justifica pela relevância do cristianismo ao campo de experiência de crianças e jovens que passam a construir e atribuir sentidos ao passado a partir de sua vivência junto a instituições religiosas às quais pertencem e as contribuições da história e dos aportes teórico-metodológicos desse campo científico para ampliar a compreensão sobre práticas e experiências religiosas da Antiguidade que persistem na contemporaneidade. Exploraremos, a partir da escrita da história escolar, a centralidade do uso dos documentos históricos para a construção de conhecimentos históricos, tal como as coleções recomendam no manual do professor e informam no manual do estudante nos primeiros capítulos.

Em virtude do recrudescimento das críticas dirigidas à escrita da história antiga escolar nos livros didáticos nas últimas décadas, fomentadas, diga-se de passagem, pelo

recrudescimento dos mestrados e doutorados profissionalizantes em ensino de História, optamos por indagar a edição aprovada de duas coleções apresentadas ao PNLD 2024, a saber: a coleção *História: sociedade & cidadania* (2022), dirigida por Alfredo Boulos Júnior bem como a proposta da editora SM Educação, intitulada *Geração Alpha, História* (2022), dirigida por Débora Yumi Motooka. A nosso ver, duas importantes amostras que podem apontar para possíveis tendências e inovações no campo do ensino da história antiga a partir dos livros didáticos das séries finais do ensino fundamental.

Em nossa análise, consideramos (1) a formação acadêmica dos autores ou da equipe envolvida, (2) o posicionamento quanto à natureza ou especificidades do conhecimento histórico; (3) a concepção de ensino-aprendizagem, alinhada às metodologias de ensino de história, com ênfase ao uso de fontes históricas em sala de aula; (4) análise crítica de conteúdo, particularmente da história do cristianismo no Império Romano a partir do uso de fontes históricas, tendo em vista diálogos e duelos entre a escrita da história antiga escolar e as recentes perspectivas historiográficas.

### **Livros didáticos e História Antiga: percursos e percalços**

Até o final do século XX, os conteúdos de História Antiga presentes nos livros didáticos de História, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, organizavam-se, em geral, de maneira factual, descritiva, biográfica, etapista, centrada em acontecimentos políticos e militares e, portanto, distantes não só das experiências cotidianas dos estudantes, mas também de suas indagações ou inquietações frente a demandas da vida social. Em tais produções didáticas, a Antiguidade Clássica era estudada como um conteúdo a ser emulado (os grandes homens e seus feitos) ou conectada à explicação das origens das sociedades contemporâneas.

Em outras palavras, cabia à História Antiga tornar inteligível as 'origens' políticas e culturais do Ocidente, porquanto a Antiguidade interessava em virtude da exemplaridade e da

inspiração de um passado remoto, que se projetava a um presente almejado. A Antiguidade Clássica era concebida, em grande parte dos manuais escolares de ensino de História, como um passado comum, com o qual todos nós estaríamos inevitavelmente conectados, e que explica, sob uma ótica linear e teleológica, os fundamentos das sociedades contemporâneas.

Dito de outro modo, trata-se de um discurso que tem a pretensão de envolver o leitor/estudante numa grande narrativa, capaz de encapsular os sujeitos num processo social que culmina com a invenção da chamada 'identidade cultural ocidental', por meio da qual, estudantes, professores ou leitores passariam a se reconhecer e orientar suas ações, escolhas e decisões no presente, visto que, a atribuição de sentidos ao passado implica na assimilação de uma consciência histórica que confere inteligibilidade às formas de pensar e agir no presente.

Isso explica, ao menos em parte, a ênfase dos LD de História em relação aos estudos dos primeiros centros urbanos na Mesopotâmia e no Egito, o surgimento da escrita, a contribuição cultural dos fenícios à escrita alfabética e dos hebreus aos códigos ético-morais ocidentais contemporâneos, a emergência da experiência democrática ateniense que inspira o presente bem como os processos de integração social promovidos pelos impérios, com destaque ao Império Romano, à ideia de República e ao surgimento do cristianismo, visto como um produto cultural emergente da Roma imperial.

Alguns manuais sinalizam as supostas origens 'ético-morais' do Ocidente por meio das narrativas sobre Jesus e o cristianismo no Império Romano, na medida em que as dissociam do ambiente político-cultural romano e, muitas vezes, apresentam as experiências cristãs em contraste com as circunstâncias históricas que viabilizaram a construção dos mitos cristãos na Antiguidade, isto é, os autores de LD geralmente sugerem que os discursos cristãos eram exclusivos, autênticos e dissociados de quaisquer experiências religiosas precedentes ou coetâneas, o que justifica, até hoje, a

manutenção da abordagem teológica (e não histórica) nos diferentes manuais escolares.

Além do descompasso entre a pesquisa acadêmica e a escrita histórica escolar presentes nos LD de história, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, para Selva Guimarães (2012), a maioria dos LD de História (68%) são norteados pelo paradigma informacional, isto é, calcados em um ensino de História conteudista, instrucional, que valoriza a reprodução de informações e o papel passivo do aluno frente ao discurso histórico, uma marca de instituições escolares ainda autoritárias, segregacionistas e hierárquicas, em suas relações interpessoais. Em consonância com a historiadora, Rüsen nos adverte que os LD de História não devem se [...] *limitar a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais* [...] e *evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática e definitiva* (2011, p. 123).

Uma pequena parcela das obras didáticas (32%) pauta-se no paradigma cognitivista, que estimula o protagonismo dos estudantes no processo de construção de conhecimentos históricos escolares, o que não prescinde do desenvolvimento de posturas autônomas, proativas ou propositivas diante das narrativas sobre o passado. Quanto à concepção da escrita histórica escolar, Guimarães (2012, p. 104) destaca que, segundo dados do PNLD 2011, 94% dos LD optaram pela chamada 'História Integrada' e apenas 6% pela 'História Temática'<sup>1</sup>, o que produz implicações significativas quanto à

---

<sup>1</sup> De acordo com Guimarães (2012), a recorrência da 'História Integrada' nos LD se explica pela preferência dos professores em manter a linearidade e as periodizações convencionais, o que seria um reflexo da organização curricular do ensino superior. Para a historiadora, a manutenção da história integrada produz impactos significativos ao ensino de História do Brasil. Primeiro, porque a história nacional subordina-se e 'integra-se' a uma história geral marcadamente eurocêntrica; segundo, tal abordagem reduz a possibilidade de aprofundar aspectos político-culturais da história nacional que se subordina a processos históricos externos. Notadamente, Guimarães inclina-se à chamada 'história temática', porquanto essa abordagem pressupõe um novo entrelaçamento de tempo e espaço, já que, a partir de qualquer tema/objeto, compreende-se diferentes dinâmicas político-culturais no tempo e no espaço; além disso, instiga a autonomia do professor, na medida em que ele parte de questões do cotidiano, sobre as quais o docente produz, articula e planeja situações de aprendizagem e se porta como mediador do conhecimento socialmente construído; por fim, considera-se que os eixos temáticos procuram enfatizar questões sociais amplas que oferecem larga opção de escolha de conteúdos, métodos de ensino e intervenções didáticas.

etapa escolar em que conteúdos de história antiga são abordados.

Ainda que entre nós e as pesquisas de Guimarães (2012) tenham transcorrido uma década, percebe-se a marca do paradigma informacional e da abordagem da história integrada nos LD de história atuais, o que aponta para a atualidade de tais constatações.

Com o processo de redemocratização, seguido da ampliação do acesso à rede pública de ensino, tanto na educação básica, quanto no ensino superior bem como o fortalecimento de pesquisas em história antiga no âmbito da graduação e da pós-graduação, a escrita da história antiga escolar passa a ser insistentemente questionada pela Academia, momento em que diferentes aportes teórico-metodológicos (sobretudo a nova história cultural e a história social) contribuíram para diversificar temas, fontes e linguagens ao ensino de História Antiga.

Inegavelmente, as décadas de 1980, 1990 e 2000 assistiram a uma renovação dos estudos sobre a Antiguidade, no Brasil. Incomodados com a narrativa escolar sobre a Antiguidade, os historiadores Gilvan Ventura da Silva e Ana Teresa Marques Gonçalves (2001), Norberto Luis Guarinello (2003), Pedro Paulo Abreu Funari (1987, 1988, 2001, 2004; 2005), Fábio Faversai (2001), Luciana Campos e Johnni Langer (2007), Cláudio Umpierre Carlan (2008), Fábio Vergara Cerqueira e Márcia Ramos de Oliveira (2008), Maria Aparecida de Oliveira Silva (2008), Semíramis Corsi Silva (2010), Glaydson José da Silva (2011), Raquel dos Santos Funari (2012) Luis Ernesto Barnabé (2014), Cláudia Beltrão (2016), Fábio Frizzo (2016), Maria Regina Cândido e José Roberto Gomes (2016), Priscilla Gontijo Leite (2017), William Braga Nascimento (2018),

---

Particularmente, sustentamos que o ponto-chave desta discussão consiste menos em defender a chamada 'história temática' e mais em problematizar o caráter eurocêntrico da narrativa histórica escolar, no sentido de promover situações de aprendizagem que estimulem os estudantes a considerar, a partir de uma abordagem comparativa e global, a simultaneidade e a singularidade das experiências humanas no tempo e no espaço e oportunizar um diálogo profícuo entre sociedades antigas da América e afro-euroasiáticas, seus distanciamentos e aproximações; expressões de poder, mitos, vida cotidiana, entre outros aspectos.

Guilherme Moeberck (2018, 2021, 2022), José Maria Neto (2018), Dominique Santos (2019), Ana Livia Bomfim Vieira (2019), Márcia Cristina Lacerda Ribeiro (2020), Luís Filipe Bantim de Assumpção e Carlos Eduardo da Costa Campos (2020), José Petrócio de Farias Junior (2021), Gizeli da Conceição Lima (2021), Luis Filipe Bantim Assumpção (2021), Ygor Klain Belchior (2021), André Bueno (2021), Lourdes Madalena Gazarini Conde Feirosa e Mariane Pizarro de Souza (2021), Leandro Hecló (2021), José Maria Gomes de Souza Neto (2021), Filipe Noé Silva (2021), Verônica Lima de Carvalho (2022), Juliana Batista Cavalcanti e Lair Amaro dos Santos (2023), entre outros<sup>2</sup>, manifestaram-se, em diferentes trabalhos acadêmicos, acerca das limitações, simplificações ou generalizações dos manuais escolares de ensino de história, com ênfase aos conteúdos de história antiga. Em geral, suas inquietações versam sobre:

(1) a discrepância entre os estudos históricos acadêmicos e a escrita da história escolar;

(2) a pretensão da escrita da história escolar em transmitir 'verdades históricas' e não hipóteses ou interpretações possíveis sobre o passado;

(3) a ausência de especialistas da área de Antiga e Medieval nas coleções didáticas e nas avaliações do PNLD;

(4) generalizações e reducionismos muito frequentes, como tratar as experiências político-culturais de Atenas como modelo à compreensão da Grécia Antiga, isto é, das demais sociedades políades ou compreender o Império Romano como uma unidade político-administrativa homogênea e harmônica cujo centro é Roma, sem considerar as especificidades locais, os movimentos de resistência e as intensas trocas culturais;

---

<sup>2</sup> Para uma relação mais completa acerca da produção historiográfica sobre o ensino de História Antiga no Brasil, recomendamos o material reunido inicialmente pelos(as) professores(as): Profa. Priscilla Gontijo Leite (UFPB), pelo Prof. Fábio Favarsani (UFOP), pelo Prof. Fábio Joly (UFOP) e pela Profa. Beatriz Rezende Lara Pinton (Rede Municipal de Juiz de Fora – MG/Doutoranda do PPGHIS – UFOP), ampliada e disponibilizada no sítio do GT de História Antiga da ANPUH, disponível em: <https://gtha.ufsc.br/ensino-de-historia-antiga/> a quem agradecemos pela acurada sistematização e disponibilização dos trabalhos acadêmicos em drive.



(5) o caráter segmentado com que as sociedades antigas são estudadas, visto que, nos LD, cada sociedade antiga está encerrada num capítulo ou em tópicos que não dialogam entre si, o que favorece a percepção de uma Antiguidade como um mosaico de povos e culturas justapostos e não articulados, ao contrário do que apontam as pesquisas acadêmicas atualmente;

(6) a inexistência de questões-problemas que se reportam às experiências cotidianas dos estudantes numa tentativa de demonstrar que o estudo do passado resulta de inquietações relacionadas a vivências e demandas de nosso tempo;

(7) a persistência dos autores e editoras dos LD em relação à questão das 'origens' do mundo contemporâneo pelo estudo da Antiguidade: origem do homem, da cidade, das instituições, das religiões, especialmente do cristianismo, entre outras origens 'forjadas' a serviço de demandas da contemporaneidade;

(8) a ênfase na exemplaridade do passado clássico, sob a ótica da *Historia Magistra Vitae* com destaque a questões político-militares, revestidas de uma abordagem moralizante, como se o estudo da literatura clássica se restringisse a fornecer lições ao presente;

(9) a constatação de que a maioria dos LD ainda estão presos a um princípio teleológico que defende que somos herdeiros do chamado 'mundo antigo', isto é, os LD, em geral, fomentam a construção de uma memória sobre a Antiguidade que contribui para fabricar o que muitos estudiosos chamam de "identidade cultural ocidental" ou "bases da cultura ocidental", como se o presente resultasse de práticas culturais genuinamente ocidentais, provenientes das sociedades antigas gregas e romanas, as quais nos permitem compreender as origens de um processo civilizacional, ao qual estamos supostamente integrados;

(10) ausência de atividades que fomentam a análise de fontes históricas (leitura iconográfica, cartográfica, epistolar, numismática etc.) a partir de metodologias da história. Ou seja, dificilmente se verifica um roteiro para uso de fontes escritas e

audiovisuais indicadas pelos LD, o que perpetua o uso de fontes como mera ilustração ou ratificação de informações já presentes no texto didático;

(11) predomínio de atividades de reflexão, ancoradas na mera memorização/reprodução dos textos didáticos, isto é, grande parte dos exercícios propostos visam à localização/identificação de informações já mencionadas e não à investigação ou à pesquisa;

(12) os títulos que constam na bibliografia, os quais exprimem o contato do autor(es) dos LD com a historiografia recente, dificilmente aparecem integrados à narrativa escolar;

(13) as narrativas escolares não demonstram a simultaneidade das experiências político-culturais e das trocas culturais ou diálogos interdiscursivos entre as sociedades antigas afro-euroasiáticas. No que diz respeito a este tópico, Guarinello esclarece que a História Antiga:

[...] é apresentada ao público em geral na forma de uma sucessão cronológica, como se a tocha da História, na corrida de revezamento que é o progresso da humanidade, tivesse sido transmitida progressivamente de Leste a Oeste. Como se a História se apagasse progressivamente a Leste, para reacender-se a Oeste, à medida que o foco da civilização se deslocava (Guarinello, 2003, p. 52).

Neste excerto, o historiador destaca as implicações ideológicas subjacentes a essa configuração discursiva. Em primeiro lugar, a história ensinada, abordada de tal maneira, propaga a falsa percepção de que as sociedades mesopotâmicas, egípcias, gregas e romanas se sobrepõem umas às outras cronologicamente; isto é, após os povos da Mesopotâmia, sucedem-se os egípcios, em seguida, os gregos e, por fim, os romanos. Esquecem-se de que tais sociedades se desenvolveram concomitantemente. Essa perspectiva que curiosamente está presente até hoje nos livros didáticos, em capítulos herméticos ou unidades temáticas que não dialogam entre si, remonta aos manuais de ensino de história do início do século XX, tal como se observa a seguir:

Marcha da civilização: Foi perto dos primeiros rios que se desenvolveram as primeiras civilizações: os Egípcios nas margens do Nilo, os Assírios e os Babilônios nas ribas do Tigre e do Euphrates, os Hindus ao longo do Ganges; do Oriente, a civilização passou para a Grécia, da Grécia foi até Roma, de Roma espalhou-se em toda a Europa, para chegar finalmente ao Novo Mundo e a Oceania. Vê-se que partiu do Oriente para o Ocidente e seguiu a marcha aparente do sol (F.T.D., 1923, p. 9-10).

A despeito da manutenção de uma narrativa acontecimental, linear e progressiva, presentes nos LD de História, destacamos, graças à atuação do PNLD<sup>3</sup>, a implementação de critérios avaliativos que estimularam editoras e autores de LD a repensar a organização/seleção de conteúdos históricos, abordagens historiográficas e perspectivas educacionais.

### **Novas perspectivas para a escrita da História Antiga escolar**

Na contramão de uma concepção de educação instrucional e conteudista e de uma concepção de história tradicional<sup>4</sup>, Rüsen, em *Jörn Rüsen e o ensino de História*, reflete sobre as características elementares de um *livro didático ideal*, ou seja, sobre os aspectos necessários para que os LD cumpram sua função de guia do processo de aprendizagem histórica. Para o pesquisador alemão, *A aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência história no qual se deve adquirir competências da memória histórica* (Rüsen, 2011, p. 113).

---

<sup>3</sup> O PNLD é um programa do governo federal brasileiro, fundado na década de 1980, que, desde 1997, por meio de editais, avalia, compra e disponibiliza livros didáticos aos estudantes da educação básica, exceto educação infantil.

<sup>4</sup> Por história tradicional, compreendemos a construção de narrativas históricas apoiadas, sobretudo, nas diretrizes teórico-metodológicas do positivismo, do historicismo e do marxismo ortodoxo, que privilegiam narrativas históricas norteadas por relações de causa-efeito, o que pressupõe linearidade, encadeamento/sequencialidade dos fatos. Tal lógica narrativa propala a existência de um passado homogêneo, marcado por um único futuro possível, teleológico, como se resultasse de um processo unicausal, racionalmente encadeado e articulado; sob essa ótica, o 'devir histórico' está ligado a uma continuidade de eventos correlacionados, numa linha inseparável de causas e efeitos, de tal forma que a História é concebida como mera acumulação de fatos, uma sucessão linear cronológica.

A nosso ver, o cerne do ensino de História, em Rüsen, consiste em indagar o desenvolvimento da *consciência história* e em que medida os LD pavimentam tal caminho. A consciência histórica pressupõe um papel ativo do sujeito frente às narrativas sobre o passado que o interpelam, na medida em que constitui uma forma de atribuição de sentido ao fluxo temporal.

Assim, o nosso 'estar no mundo' permite que sejamos influenciados pelo ambiente político-cultural em que estamos inseridos, mas filtremos narrativas históricas que passam a nos orientar. Em outras palavras, a forma como atribuímos sentido ao passado impacta ações no presente, estas, por sua vez, articulam-se a projetos de vida ou o que se espera deles. Isso quer dizer que a maneira pela qual interpretamos o passado está permeada por horizontes de expectativas, que contribuem, por sua vez, para a orientação de situações reais da vida prática.

Para Rüsen, todos somos dotados de consciência histórica e isso se explica por sermos 'carentes' de uma orientação temporal que atribua sentido às nossas ações na 'vida prática'. Em síntese, a consciência histórica é uma operação mental que articula presente, passado e futuro como forma de interpretação e orientação das experiências vividas pelo homem no tempo e no espaço (Rüsen, 2011, p. 112).

Com isso, Rüsen nos informa que a produção do conhecimento histórico requer um sujeito apto a conectar seu campo de experiências (conhecimentos prévios, vivências cotidianas) ao seu horizonte de expectativas, a partir de questões construídas e motivadas por demandas do presente, o que aponta para a articulação das três dimensões temporais (passado/presente/futuro). No interior desse processo, a competência narrativa é concebida como meio pelo qual se tem acesso à interpretação histórica dos sujeitos, o que permite observar os diferentes níveis de consciência histórica ou constituição de sentidos ao passado.

Diante disso, a crítica de Rüsen aos LD de História apoia-se na maneira impositiva com que as interpretações históricas são veiculadas, isto é, a memória histórica fabricada pelos LD

apresenta-se como uma espécie de produto pronto e acabado, descomprometido com a orientação da vida prática ou com a compreensão do presente e das experiências e expectativas de crianças e jovens (Rüsen, 2011, p. 117). Desse modo:

Um livro didático [...] que contenha somente uma exposição da história será completamente inadequado para estimular as competências [...] instigará como processo de aprendizagem a mera recepção de conhecimentos e se descuida inadmissivelmente do lado ativo e produtivo da consciência histórica. A capacidade de julgar e argumentar é um objetivo irrenunciável [...] e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos alunos e alunas para desenvolver sua capacidade de argumentar, criticar e julgar (Rüsen, 2011, p. 117-8).

As competências a que Rüsen se refere no excerto aludem às três dimensões da aprendizagem histórica: a *competência perceptiva ou embasada na experiência* (1), meio pelo qual os estudantes, ao dialogar com diferentes fontes históricas, percebem as 'diferenças' do passado em relação ao presente (alteridade histórica), por isso é indispensável que os materiais didáticos oportunizem a 'presença do passado' por meio do contato dos alunos com as fontes históricas, porquanto os LD [...] *devem incitar as percepções e experiências históricas. Tem que abrir os olhos das crianças e jovens às diferenças históricas e às diferentes qualidades de vida humana através dos tempos* (RÜSEN, 2011, p. 119) e conclui: [...] *não devem apresentar unicamente as experiências históricas já interpretadas e as percepções já assimiladas de forma cognitiva* (Rüsen, 2011, p. 119).

Quanto à *competência interpretativa* (2), Rüsen frisa ser o momento em que os estudantes percebem que o que nos impulsiona ao estudo do passado são questões construídas a partir de inquietações ou predileções do presente. Ao fim e ao cabo, construímos um passado que faz sentido ao presente, o que também permite compreender que cada presente produz um passado à luz de suas próprias demandas, interesses, objetivos e horizontes de expectativas. Em síntese,

[...] a apresentação de documentos e o estímulo à interpretação podem prevalecer sobre o elemento dos textos de autores, de modo que os alunos e as alunas (com a ajuda do professor) devem elaborar sua própria exposição com o material disponível [...] a exposição tem que ser acompanhada de materiais que não sejam meras ilustrações e confirmações da exposição. Como regra geral, o livro didático deve oferecer a possibilidade de verificar as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias (Rüsen, 2011, p. 118).

Depreende-se de tal posicionamento que todo conhecimento histórico é produzido a partir de indagações que fazem sentido ao mundo contemporâneo, logo *as interpretações históricas têm caráter perspectivo e que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que podem e devem ser comparadas de forma crítica* (2011, p. 124). No tocante à interpretação histórica veiculada pelos LD, Guimarães já nos advertia quanto ao abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa histórica e o saber histórico veiculado pelos LD (2012, p. 104); uma questão central, visto que os LD de História devem estar subordinados [...] *ao estado da pesquisa como uma 'instância de veto' [...] isto significa que não deve apresentar interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimentos científicos* (Rüsen, 2011, p. 123).

Por fim, (3) *a competência de orientação* corresponde ao momento em que se oportuniza aos estudantes ampliar o olhar sobre o presente, compreender como a nossa sociedade foi forjada, a partir de processos históricos nos quais estamos enredados. Como já afirmamos, a interpretação histórica produz efeitos sobre *a compreensão que o aluno tem de si mesmo e do presente* (Rüsen, 2011, p. 125). Portanto, ao dialogar com suas experiências cotidianas a partir de temas históricos inerentes a suas vivências, oportuniza-se aos alunos construir sua própria identidade, respeitando as diferenças culturais, religiosas, filosóficas, políticas entre outras formas de produção de sentido ao mundo e às ações dos sujeitos no tempo e no espaço.

Nota-se, em todas essas competências necessárias à aprendizagem histórica, o papel ativo e propositivo dos sujeitos, desde o contato com as fontes, a interlocução com diferentes interpretações históricas até a produção de uma narrativa que reflete a posição política dos estudantes na contemporaneidade. Enfim, para Rüsen, os materiais didáticos não deveriam ser instrumentos para cópia, reprodução ou memorização de discursos; pelo contrário, deveriam fomentar a argumentação, a crítica e a desconfiança.

### **Entre o ideal e o real: os livros didáticos e a História Antiga ensinada**

Frente a uma sociedade marcada pelas tecnologias digitais, que ampliam nossas redes de sociabilidade, interação e comunicação, e caracterizada pela fluidez de experiências político-culturais, deparamo-nos com um paradoxo: o 'conservadorismo' das narrativas históricas escolares presentes nos LD de História, os quais, de um lado aludem a recursos tecnológicos de ponta (jogos digitais, *ebooks* interativos, *google maps*, linhas do tempo, vídeos, imagens, fontes escritas e iconográficas, visitas virtuais a museus, entre outros recursos), de outro, mantém perspectivas historiográficas e educacionais conservadoras, ainda que tenham extirpado de suas coleções, em grande medida, posicionamentos eurocêtricos, preconceituosos ou estereotipados, sobretudo no tocante a experiências religiosas.

Neste tópico, contrastamos as orientações presentes no caderno do professor e no caderno/encarte do aluno quanto à posição do estudante frente à produção de conhecimentos históricos. Para isso, indagamos como as coleções apresentam ao professor as especificidades da história e da produção do conhecimento histórico, para, em seguida, compreender a aplicabilidade de tais orientações no caderno do aluno, mais precisamente no tópico destinado à história do cristianismo no Império Romano. Porém, antes de proceder a esse percurso investigativo, indagamos a maneira pela qual a formação

acadêmica e a experiência profissional dos autores que assinam as coleções são apresentadas aos leitores.

**(1) A formação acadêmica dos autores/supervisores das coleções didáticas**

Ainda que para muitos não sejam dados relevantes, consideramos que a formação acadêmica dos autores que assinam as coleções, tem sido utilizada como estratégia de marketing e busca de credibilidade das próprias coleções, haja vista a necessidade de explicitar que se trata de uma coleção supervisionada por especialista(s) da área, o que supostamente imprime confiabilidade ao produto cultural oferecido, tendo em vista as críticas acadêmicas direcionadas a livros didáticos de história escritos por profissionais de áreas afins e um anseio de professores de história da educação básica por uma escolha mais adequada não só a suas formações iniciais, mas também às pesquisas acadêmicas. Não por acaso, as coleções têm evidenciado a trajetória acadêmica e a experiência profissional dos autores responsáveis pelas coleções.

No tocante à coleção *História: sociedade & cidadania*, afirma-se que Boulos Junior é doutor em educação, mestre em Ciências, com área de concentração em História Social, mas as coleções não informam sua formação inicial, ainda que tenham enfatizado sua experiência como docente na rede pública, particular e em cursinhos pré-vestibulares, provavelmente para demonstrar a afinidade do autor/supervisor da coleção ao universo escolar, conquanto não informem em que componente curricular atuou e por quanto tempo. Destaca-se, adicionado a isso, a menção à sua atuação política como assessor da Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo, o que pode ter a pretensão de construir uma imagem de si como um intelectual conectado às demandas das políticas públicas educacionais e não um sujeito alheio aos debates políticos do campo educacional.

Já a coleção *Geração Alpha: história*, informa-nos que tanto Débora Yumi Motooka, que assina a coleção, quanto a editora responsável, Valéria Vaz, possuem graduação em história,



ainda que não sejam mestres ou doutoras em História. As responsáveis pela coleção declaram, na ficha catalográfica, que se trata de uma *obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação*, o que deixa claro que a autoria das narrativas escolares e atividades propostas não se restringem a tais estudiosas. Assim como a coleção anterior, também se valoriza a experiência profissional de Motooka como docente na educação básica, o que sugere conhecimento de campo e afinidade com questões do meio escolar.

A despeito dos esforços das coleções em veicular a trajetória acadêmica e profissional dos autores/supervisores, é importante considerar que Boulos Junior e Motooka não são os únicos autores dos textos escolares, tal como a coleção *Geração Alpha* explicita em sua ficha catalográfica. Pelo contrário, há equipes que, supervisionadas por tais estudiosos, ocupam-se da escrita das várias seções de que os livros didáticos são constituídos (textos escolares, caixas de textos com informações complementares, fontes históricas, atividades, infográficos, entre outras). É preciso considerar que muitos autores/pesquisadores contratados para fornecer conteúdos aos LD, nem sequer são declarados nas fichas técnicas de tais obras, porquanto sua atuação se restringe à escrita de tópicos históricos específicos. Logo, é um tanto quanto reducionista atribuir a narrativa histórica escolar apenas ao autor que assina a coleção. É notório, portanto, que os LD constituem um produto cultural escrito a várias mãos.

## **(2)- Posicionamentos quanto às especificidades da história e da produção do conhecimento histórico**

Quanto à concepção de História, ambas as coleções, no encarte destinado ao professor, geralmente intitulado 'manual do professor', declaram que o conhecimento histórico se constrói a partir do campo de experiências político-culturais dos sujeitos, isto é, a partir de temas sociais ou questões que inquietam os sujeitos. Logo, são indagações construídas no presente que impulsionam o estudo do passado, de tal forma que o estudo do passado adquire sentido porque dialoga com

o presente e permite ampliar o olhar dos estudantes acerca das configurações sociais que os cercam. Em decorrência disso, como cada presente é permeado por demandas e indagações sociais específicas, o passado está em constante processo de construção, ressignificação ou atualização, tal como nos adverte Boulos Junior ao destacar as diretrizes teóricas por meio das quais o conhecimento histórico será concebido na coleção pela qual é responsável:

1.É impossível resgatar episódios do passado tal qual ocorreram [...] 2. Só se pode investigar o passado por meio de questões colocadas pelo presente [...] 3. Todo conceito possui uma história [...] 4. O conhecimento histórico é algo construído com base em um procedimento metodológico [...] 5. O conhecimento histórico é limitado [...] é consenso entre os historiadores que a História não é um saber acabado [...] é algo construído com base em um método e em um conjunto de procedimentos pertinentes ao ofício do historiador. Enfim [...] a História é uma construção e que o conhecimento histórico é parcial e incompleto, daí a necessidade de a História ser reescrita, constantemente, à luz das novas pesquisas que vão sendo realizadas (Boulos Junior, 2022, p. IX, X).

Boulos Junior, neste excerto, evidencia posicionamentos acadêmicos comuns entre os historiadores: o passado é construído segundo demandas do presente; o historiador fabrica o passado a partir de conceitos ou categorias de pensamento inerentes ao momento histórico em que está inserido e constrói uma narrativa - constituída de narrador, personagens, lugar, tempo, espaço e enredo – que manifesta seu olhar, ou seja, uma interpretação sobre os eventos que ele pretende compreender. Boulos Junior também ressalta a necessidade de o professor e os estudantes selecionar e analisar fontes, a partir de metodologias de análise documental do campo da história, indispensáveis, diga-se de passagem, à produção do conhecimento histórico, por meio das quais se compreende a 'diferença' do passado (alteridade histórica) em relação ao presente. Isso justifica os esforços da coleção em assegurar a 'presença do passado' a partir da cultura material

e de fontes escritas ou não-escritas (Boulos Junior, 2022, p. XVI-XXI).

De modo muito semelhante, a coleção *Geração Alpha: História*, também se compromete com a adoção de uma *abordagem problematizadora e interdisciplinar*, na qual conhecimentos históricos são construídos a partir do contato do estudante com documentos históricos (escritos e iconográficos) e com posicionamentos historiográficos que os tornam aptos a construir, por meio da argumentação, interpretações sobre o passado, em diálogo com suas vivências; proposta educacional que, segundo os responsáveis pela coleção, *promove o reconhecimento de si e do outro, dando sentido de identidade e de pertencimento*, na medida em que os temas históricos articulam-se a temas e problemas comunitários dos quais os estudantes são partícipes (Motooka, 2022, p. XXIX)

Tais instruções quanto à concepção de história e de produção do conhecimento histórico, além de dialogar com aportes teórico-metodológicos comuns à formação de professores no campo da História, estão preconizadas na BNCC (2018, p. 402), documento com o qual os LD devem se alinhar como exigência do PNLD para que as coleções didáticas sejam aprovadas e possam ser comercializadas. Resta-nos examinar em que medida tais reflexões, muito conhecidas pelos historiadores, refletem-se no manual do aluno.

## **(2) A concepção de ensino-aprendizagem, alinhada às metodologias de ensino de história, com ênfase ao uso de fontes históricas;**

É compreensível os esforços das coleções em construir suas metodologias de ensino de história a partir das instruções da BNCC, reproduzidas nos editais do PNLD para avaliação das coleções didáticas, entre as quais se destaca o fomento à chamada ‘atitude historiadora’, uma expressão indispensável, a nosso ver, para compreender a concepção de história e ensino que este documento visa propalar.

Ao sustentar a relevância da ‘atitude historiadora, a BNCC (2018, p. 398-399) procura desvencilhar-se de um ensino de história tradicional, marcado por uma narrativa histórica factual, episódica, biográfica, linear, unidirecional, impositiva, cujas estratégias de ensino-aprendizagem baseiam-se na memorização e na reprodução de conteúdos históricos bem como no autoritarismo do professor que decidia os conteúdos a serem estudados, o que reservava aos estudantes uma postura passiva e receptiva frente às escolhas do professor, definidas previamente pelas políticas curriculares.

Em detrimento de tal proposta educacional, a BNCC, retomando as orientações dos PCN (1998), fomenta um ensino de história pautado na investigação e na pesquisa, por entender que este é um caminho adequado à formação de autênticos sujeitos produtores de conhecimento, o que implica a adoção de uma postura proativa e propositiva dos estudantes no processo de aprendizagem, no interior do qual o professor assume mais o papel de mediador, orientador ou gerenciador de situações de aprendizagem do que de disseminador de supostas ‘verdades históricas’.

A chamada ‘atitude historiadora’, portanto, pressupõe não só que a produção do conhecimento histórico depende do uso de fontes históricas, mas também que a compreensão das fontes requer a adoção de uma postura investigativa, na medida em que conduz o estudante à compreensão das circunstâncias históricas e do ambiente político-cultural em que a fonte está inserida bem como à compreensão das várias camadas de interpretação que incidem sobre as fontes em diferentes épocas, com a finalidade de auxiliar os estudantes a contrastar tais interpretações a suas próprias indagações ou inquietações, as quais se relacionam com o tempo e o espaço em que estão inseridos.

Para assumir a ‘atitude historiadora’, recomenda-se aos estudantes percorrer, ao menos, cinco processos<sup>5</sup> inerentes ao

---

<sup>5</sup> Para Oliveira (2021, p. 136), tais processos *funcionam como suporte metodológico para uso de objetos em sala de aula*, indispensáveis à produção do conhecimento histórico escolar, todavia a historiadora nos adverte que a

pensamento histórico, a saber: *identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise do objeto* (BNCC, 2018, p. 398). Por identificação, solicita-se que os estudantes caracterizem as fontes, por meio de observação e descrição atentas, tendo em vista suas especificidades; sugere-se, em seguida, análises comparativas a fim de que os estudantes percebam a alteridade das experiências humanas no tempo e no espaço, isto é, por meio das fontes, pode-se vislumbrar as diferenças do passado em relação ao presente, o que contribui para evitar anacronismos, já que tais diferenças implicam a inserção das fontes/objetos em dinâmicas sociais e formas de agir e pensar distintas e específicas.

A *contextualização* implica relacionar a fonte às circunstâncias históricas e condições político-culturais de produção dos discursos, etapa elementar para a produção de interpretações, sempre provisórias porque derivam de questões que atendem a demandas de diferentes épocas e, por fim, a *análise do objeto*, momento em que o estudante supostamente apresenta uma postura mais amadurecida em relação à compreensão da fonte/objeto, porquanto seu olhar passa a ser atravessado pelas várias camadas de interpretação sobrepostas à documentação. Explicitamente a BNCC informa que tais processos almejam *estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas* (BNCC, 2018, p. 400).

Como os editais do PNL D, desde 2017, exigem que os LD sejam avaliados em consonância com as competências e

---

*interpretação dos documentos e a crítica às fontes não é uma atitude historiadora, mas historiográfica, pois produz um conhecimento histórico*, porquanto a atitude historiadora pauta-se na capacidade de problematização dos documentos, que mediada por conceitos estruturantes, possibilita o exercício da argumentação e da construção de interpretações históricas. De acordo com Franco, Silva Junior e Guimarães (2018, p. 1020), o texto (da BNCC) é *discreto em relação a estimular a problematização*, porquanto enfatiza processos de localização ou identificação de informações, tal como se observa por meio dos chamados descritores, os quais explicitam habilidades e competências gerais e específicas que mais determina o que será ensinado do que fomenta uma postura investigativa, problematizadora, autônoma e proativa frente às fontes e à atribuição de sentidos ao passado.

habilidades prescritas na BNCC e que serão excluídas as obras que não apresentarem uma *abordagem capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC* (Brasil, 2018, p. 39), o que requer que as obras sejam impelidas a *contemplar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC* (Brasil, 2018, p. 43), não é difícil identificar os esforços das coleções sob análise para implementar tais diretrizes teórico-metodológicas.

Nesse sentido, a coleção *Geração Alpha: História*, além de reiterar os processos inerentes ao que a BNCC chama de 'atitude historiadora', evidencia, no manual do professor, o emprego de metodologias ativas, porquanto elas asseguram a *participação efetiva dos estudantes na construção da própria aprendizagem* (2022, p. XIV), na medida em que se propõem oferecer:

[...] atividades desafiadoras; produções que combinam percursos pessoais com participação significativa dos grupos; trabalhos colaborativos, com foco em pesquisa e investigação com base em uma situação--problema; criação de eventos; utilização de tecnologias adequadas para a realização dessas práticas (Motooka, 2022, p. XV)

É notório que, à luz da BNCC, a equipe de *Geração Alpha: História* parte do pressuposto de que *a construção dos saberes tem como base a investigação e a pesquisa* (MOTOOKA, 2022, p. XXVI), tal como explicitado em diversas seções, entre as quais: 'arquivo vivo', 'história dinâmica', 'ampliando horizontes', e, no final das unidades: 'investigar'. Não muito diferente de tais pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de História, na coleção *História: sociedade & cidadania*, Boulos Junior sugere os seguintes procedimentos:

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utilizam-se o livro didático, mapas, imagens, músicas [...]);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos

(conceitos, formas de proceder); 5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova) (Oliveira, Margarida Maria Dias *apud* Boulos Junior, 2022, p. XIV)

É notório que o manual do professor de Boulos Junior evidencia sua adesão à história-problema e adverte implicitamente o professor para a necessidade de propor situações de aprendizagem baseadas na reflexão e não no reflexo, na cópia, na transcrição e na memorização de informações. Para 'ajustar-se' à BNCC, a coleção sinaliza, no manual do professor que:

[...] metodologia educacional que se propõe ativa entende os estudantes enquanto protagonistas da aprendizagem, [...] Em uma postura ativa, os estudantes experimentam novas formas de se relacionar com a aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade a partir do entendimento da aplicabilidade social do que se aprende (Boulos Junior, 2022, p. XXXVIII).

Procura-se nitidamente romper com a lógica da reprodução de informações, dado que se incentiva a ação dos estudantes voltada à construção de conhecimentos, processo no qual o professor medeia e gerencia as situações de aprendizagem. Todavia, o anseio por um ensino de história pautado em metodologias ativas decorre do cumprimento de instruções da BNCC (2022, p. 465) e não uma iniciativa dos autores/supervisores da coleção.

Provavelmente, por isso, os LD de História, a cada edital do PNLD, inserem 'seções' sem necessariamente modificar a narrativa histórica escolar nuclear, o que os torna mais um mosaico de discursos e concepções de história e educação contrastantes do que um produto cultural integrado e coerente com seus próprios pressupostos teórico-metodológicos<sup>6</sup>. Por

---

<sup>6</sup> A nosso ver, a falta de incentivo dos autores em inovar e apresentar uma proposta de ensino de história pautada de fato na problematização permite que nos questionemos, se passamos, efetivamente, de uma história narrativa ou explicativa para uma história-problema na educação básica. Avaliamos que editoras, autores e demais membros da equipe estão se esforçando para

isso, atualmente eles podem se parecer mais com um velho bloco de anotações que recebeu recentes inserções e uma capa nova, do que com um material escolar profundamente reformulado e alinhado a recentes tendências educacionais do ensino de História.

Adicionado a isso, há indícios de que o ‘manual do professor’ da coleção *História: sociedade & cidadania* não tenha sido escrito por Boulos Junior, visto que, na seção *Correntes historiográficas*, dedicada à descrição das principais correntes historiográficas e suas relações com o ensino de História, afirma-se que: *A familiaridade com essas correntes pode, por exemplo, ajudar a reconhecer a opção teórica do autor do material didático que estamos analisando e o lugar de onde ele fala [...]* (Boulos Junior, 2022, p. VI).

Diante disso, questionamo-nos: trata-se de uma equipe contratada pela editora para cumprir um dispositivo normativo dos editais do PNLD/2024, que consiste na obrigatoriedade de as coleções apresentarem um manual do professor para subsidiar o uso dos LD por docentes da educação básica? Caso nossa hipótese se confirme, os textos escolares do manual do aluno ao menos consideram ou dialogam com tais estudos? Não sabemos se o(s) autor(es) do manual do professor e do manual do aluno se conhecem ou se estabeleceram parcerias no processo de escrita da narrativa escolar, ainda que, em tese, não faça sentido que as equipes trabalhem separadamente, pois comprometeria a unidade do projeto que confere identidade à coleção. Esperamos que consigamos refletir sobre tais questões no subtópico a seguir.

---

isso, mas encontramos no meio do caminho com, ao menos, duas concepções de educação (instrucional e emancipatória) e de história (tradicional e história-problema), que, embora sejam epistemologicamente divergentes, convivem paradoxalmente nos manuais.



### **(3) Análise crítica da escrita da história escolar a partir do uso da Bíblia como fonte histórica: a história dos cristianismos antigos em debate<sup>7</sup>**

Já dissemos que a proposição de atividades permeadas pelo uso de fontes históricas como prerrogativa para construção de conhecimentos históricos é um dos critérios norteadores para aprovação das coleções didáticas, tal como consta nos últimos guiais digitais do PNL (Farias Junior, 2020). Tal critério requer que professores e alunos concebam as fontes históricas como um produto cultural sobre o qual incidem diferentes interpretações, motivadas por indagações ou inquietações dos sujeitos/intérpretes. Isso quer dizer que as fontes históricas não se confundem com o passado; são apenas pontos de vista ou versões sobre o passado engendradas por sujeitos inseridos em específicas relações de poder, presentes no meio social em que vivem. Torna-se evidente que o conhecimento histórico não é absoluto, universal, nem portador de ‘verdades’, mas, ao contrário, passível de ressignificação ou reinterpretação, na medida em que o passado que os sujeitos constroem atende a demandas de orientação da vida prática no presente (Rüsen, 2010, p. 127).

É, sob essa ótica, que passaremos a indagar a escrita da história antiga escolar para entender em que medida tais coleções distanciam-se ou não dos pressupostos da história tradicional e de um ensino de história conservador, que concebe o documento histórico como reduto de verdades sobre o passado, o professor como portador de informações e o aluno como receptáculo ou reproduzidor de conteúdos. Pautamo-nos, pelas limitações deste capítulo, à maneira pela qual os autores concebem a Bíblia como fonte histórica útil à compreensão dos movimentos cristãos na Antiguidade. Feitos tais

---

<sup>7</sup> Dadas as limitações deste trabalho, limitamo-nos aos usos da Bíblia como fonte histórica nos LD, mas reconhecemos que os LD não se restringem à Bíblia para pensar o cristianismo. As coleções didáticas também veiculam fontes iconográficas e institucionais, como o Edito de Milão (313) e o Edito de Tessalônica (380), a partir dos quais o movimento cristão é pensado, porém tais fontes não são objeto de investigação neste trabalho.

esclarecimentos, lemos, na coleção *História: sociedade & cidadania*,

Segundo o Novo Testamento, Jesus, filho de Maria e José, nasceu em Belém, lugarejo próximo a Jerusalém, na Judeia, que, na época, era uma província do Império Romano, sob o governo de Otávio Augusto. Aos 30 anos, dizendo ser o **messias** esperado, Jesus começou a percorrer as aldeias e cidades da Judeia pregando o amor ao próximo, a humildade e a igualdade entre as pessoas, e prometendo aos justos o paraíso.

Nota-se inicialmente que a referida coleção trata os livros que compõem o chamado 'Novo Testamento', como um bloco único, integrado, desprovido de historicidade. Em outras palavras, é perceptível que a coleção se reporta ao Novo Testamento sem considerar as especificidades históricas dos textos cristãos, sobretudo quanto às marcas de autoria e possíveis destinatários, ao momento histórico em que tais narrativas foram escritas, bem como às condições de produção dos discursos, com ênfase ao ambiente político-cultural em que tais autores estavam inseridos.

É consensual, ao menos no campo da História, que as fontes resultam da ação intencional de sujeitos que registram seus pontos de vista ou percepções sobre o passado, a partir de seus interesses, já que a vida social em que os sujeitos se inserem é marcada por relações de poder e requer um posicionamento de tais sujeitos frente ao seu mundo, a suas convicções sociais e predileções.

A despeito de tais orientações comprometidas com a metodologia da história-problema com a qual a supramencionada coleção diz estar alinhada, quando se trata da Bíblia, esquecem-se de tal operação historiográfica e encaminham seus posicionamentos ao campo das certezas. Trata-se de uma postura muito inclinada à fé, que foge ao exercício profissional do historiador.

Nesse sentido, infere-se, a partir da narrativa escolar, que o que as Escrituras afirmam sobre Jesus são 'verdades absolutas', isentas de contradições e de questões sociais e

políticas em que os autores estão enredados, desconsiderando as nuances entre os textos canônicos, além de negligenciar a existência de textos extracanônicos<sup>8</sup> e suas diferentes perspectivas sobre Jesus e seu movimento político-religioso; e mais grave: a coleção desconsidera que nos séculos I, II e III não havia um 'Novo Testamento' a que se pudesse consultar, por meio do qual fosse possível construir uma imagem única e harmônica sobre Jesus de Nazaré.

Em decorrência disso, é fundamental sublinhar que as literaturas cristãs não são produzidas concomitantemente à vida de Jesus; pelo contrário, começaram a ser escritas aproximadamente duas décadas após sua morte, o que já aponta para acréscimos e supressões comuns ao processo de construção de narrativas, que também resulta de escolhas interessadas. Portanto, tais textos que compõem o 'Novo Testamento' não são concomitantes a Jesus de Nazaré, muito menos foram escritos por testemunhas oculares. A configuração da Bíblia começa a se delinear no séc. IV, isto é, a Bíblia é uma obra organizada por bispos autoproclamados ortodoxos do séc. IV.

Quando desconsideramos tais aspectos, tornamo-nos suscetíveis a assumir posicionamentos incompatíveis com a pesquisa histórica. Por exemplo, a organização dos evangelhos e das cartas paulinas, tal como disponibilizados na Bíblia, não seguem uma ordem cronológica, mas sim teológica, o que conduz o leitor a uma série de equívocos interpretativos, anacronismos e interpolações de narrativas que ignoram a historicidade dos discursos. Por exemplo, caso sigamos a ordem teológica, tal como o Novo Testamento foi organizado, erroneamente, interpolaremos aspectos narrativos dos quatro evangelhos e Atos dos Apóstolos sobre as epístolas paulinas (1Ts, Gl, 1Cor, 2Cor, Rm, Fm e Fl), negligenciando

---

<sup>8</sup> O que chamamos de textos canônicos e extracanônicos compõem a literatura cristã; fazemos tal distinção para destacar que os textos bíblicos, não são os únicos escritos sobre Jesus nos primeiros séculos da era comum. Membros da Igreja, procederam a escolhas interessadas que objetivavam narrar uma história sobre Jesus em consonância com o cristianismo autoproclamado ortodoxo, o qual começa a desenhar seu formato e suas fórmulas de fé institucionalmente a partir do Concílio de Niceia (325).

completamente a anterioridade, em pelo menos duas décadas, dos escritos de Paulo em relação aos evangelhos. Abaixo reproduzimos a ordem teológica dos textos neotestamentários:

Coluna I/textos		
Mt	Coluna II/textos	
Mc	Fl	Coluna III/textos
Lc	Col	Tg
Jo	1Ts	1Pe
At	2Ts	2Pe
Rm	1Tm	1Jo
1Cor	2Tm	2Jo
2Cor	Tt	3Jo
Gl	Fm	Jd
Ef	Hb	Ap

Fonte: CHEVITARESE, A. L. *Jesus de Nazaré: o que a história tem a dizer sobre ele*. RJ: Menocchio, 2022, p. 103.

Como contraponto a essa organização discursiva, que segue preceitos teológicos, recomenda-se que a leitura, análise e interpretação dos textos não negligencie a datação, as circunstâncias históricas e as condições político-culturais de produção de tais narrativas, o que requer que nos atentemos à tabela abaixo:

Coluna I / textos	Ano				
1Ts	50	Coluna II / textos	Ano		Ano
Gl	52-53	Mt	década de 80	Coluna III / textos	100-120
1Cor	53-54	Ef	80-100	Jd	100-120
2Cor	55	2Ts	80-100	Ap	110-120
Rm	55-56	Tt	80-100	1Pe	120-150
Fm	56	Lc	década de 90	1Tm	120-150
Fl	56-57	1Jo	90-110	2Tm	110-120
Col	60-80	2Jo	90-110	At	125-150
Hb	60-80	3Jo	90-110	2Pe	130-150
Mc	década de 70	Tg	100	Jo	

Fonte: CHEVITARESE, A. L. *Jesus de Nazaré: o que a história tem a dizer sobre ele*. RJ: Menocchio, 2022, p. 105.

Para corroborar com tal orientação, Chevitarese adverte-nos que a leitura dos textos neotestamentários sob a ótica da História deve [...] *priorizar a leitura daqueles mais antigos, isto*

*é, mais próximos daquela geração que conheceu Jesus* (2022, p. 104), o que nos permite deduzir que [...] *a leitura deve começar pelos textos paulinos e deve terminar com a segunda edição de Jo, que é a que se faz presente no NT* (2022, p. 104). De modo geral, percebe-se que os textos neotestamentários perfazem um arco cronológico que os situam entre os anos 50 e 150 da era comum.

Quando a coleção ignora a identificação das marcas de autoria e destinatários, datação<sup>9</sup>, circunstâncias históricas e ambiente político-cultural de produção das narrativas, ela deixa de produzir e fomentar a construção de conhecimentos históricos e elabora conhecimentos de outra natureza, como o teológico.

Atualmente a historiografia tem questionado o valor histórico das informações presentes nos textos canônicos, porquanto tais narrativas foram construídas para atender a questões teológicas, comprometidas com a veiculação da imagem de um 'homem-divino', que gradativamente passou a ser lido como um deus, que nasceu da Virgem Maria, operou milagres, proferiu ensinamentos como 'filho de Deus', foi morto na cruz, sepultado e ressuscitou no terceiro dia. Trata-se de uma narrativa permeada pela ideia de poder e intervenção divinos. Problematizar esse cenário enunciativo ou trama discursiva de 'nascimento divino' e da categoria 'homem-divino' na Antiguidade permite compreender as estratégias retóricas mobilizadas para a construção de um personagem que se torna líder dos cristanismos originários e contemporâneos.

Quanto ao local de nascimento, Mateus (2:1) e Lucas (1:5) afirmam que Jesus nasceu em Belém, na Judeia, com a finalidade de relacioná-lo à casa do rei Davi e às profecias do chamado 'Antigo Testamento' (Crossan, 2007), uma vez que *como os evangelistas estavam escrevendo muito tempo depois da morte de Jesus, eles fizeram intensas varreduras nas escrituras judaicas, levantando inúmeras profecias [...] fazendo-*

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre a datação dos livros do Novo Testamento (ou Segundo Testamento), ver Chevitaress (2022, p. 103-4).

*as se cumprir na trajetória de vida de Jesus* (Chevitarese, 2022, p. 16). Ao contrário da perspectiva teológica, sob a ótica da historiografia, sabe-se que Jesus é identificado pela sua cidade-natal, Nazaré, e não pelo seu alegado lugar teológico de nascimento, Belém. Isso implica dizer que as narrativas escolares seguem acriticamente a perspectiva teológica dos evangelhos e assumem como informação histórica consensual um enunciado sem avaliar seus propósitos religiosos.

Assim sendo, as afirmações sobre o lugar de nascimento de Jesus seguem uma argumentação teológica e, talvez por isso, é marcada por dissonâncias, compreensíveis pelas tentativas de acomodação da biografia de Jesus às escrituras judaicas, conferindo um 'ar' de continuidade e previsibilidade a tais narrativas.

De acordo com Meier (1997), os evangelhos de Mateus,<sup>2</sup> e Lucas,<sup>1</sup> são os únicos a associar o nascimento de Jesus a Belém; contraditoriamente, ao longo de tais narrativas, faz-se alusão a *Jesus de Nazaré; Jesus, o Nazareno, ou Jesus, o Nazireu*. A presença de Jesus em Nazaré no NT é atestada em Lc (1:26-28; 1:26; 2:39); Mt (2:23, 4:13); Lc (4:16); Jo (18:5,7,19:19); Mc 1:9; Mc (1:23-24); Mc (6:1-4) , Jo (1:43-46), para mencionar apenas os textos canônicos.

Ao menos, é evidente que as informações históricas não são valorizadas ou não importam para os autores evangelistas em geral; o importante é o argumento teológico que possa vincular Jesus à casa de Davi. Enfim, os dados de Mt e Lc não são balizadores de uma narrativa histórica, como as narrativas escolares dos LD defendem ou simplesmente acolhem, ainda que o(s) autor(es) desta coleção tenha(m) se esforçado em apresentar Jesus como um personagem histórico das tramas narrativas dos textos canônicos, ao evidenciar que nasceu de pais humanos, a saber: José e Maria.

Já para a coleção *Geração Alpha: História*,

Segundo a Bíblia (livro sagrado do cristianismo), naquela região, por volta do ano 30, um profeta chamado Jesus teria feito pregações acerca da existência de um deus único e de valores como compaixão, respeito e igualdade. Jesus criticava as

autoridades romanas e hebraicas por não estarem, segundo a sua visão, agindo de acordo com as leis de Deus, a quem considerava a única autoridade que realmente deveria ser obedecida [...] Ainda de acordo com a narrativa bíblica, Jesus, que foi chamado Cristo (messias, em grego), teria ressuscitado três dias após a morte. Foi com base nessa crença e nas ideias disseminadas por Jesus e seus seguidores que surgiu uma nova religião: o cristianismo (Motooka, 2022, p. 187)

Embora a coleção tenha se empenhado em explicitar que a Bíblia é concebida como livro sagrado, isto é, produto de uma 'inspiração divina' para os cristãos, as informações que os autores da coleção extraem desta fonte não são problematizadas: não se distinguem, por exemplo, argumentações teológicas e históricas, o que permite que estudantes concebam o 'nascimento divino'<sup>10</sup> de Jesus ou sua ressurreição como acontecimentos históricos e não como construções teológicas, que são.

---

<sup>10</sup> O chamado 'nascimento divino' é uma categoria de que fazemos uso para se reportar a sujeitos muito singulares ou sujeitos privilegiados. Os evangelhos de Mateus e Lucas defendem que Jesus é filho do criador do universo; além disso, tais literaturas progridem das genealogias de um 'filho de deus' a um deus propriamente dito, tal como se vê no Evangelho de João. Tais autores ambicionam divulgar, entre os falantes de língua grega, o nascimento de um homem-divino que se torna deus, a partir de enredos muito conhecidos pelos gregos, porquanto não era incomum, na literatura antiga oriental e ocidental, que deuses e humanos gerassem filhos, tais como: Hércules (ou Hércules, filho de Zeus com Alcmena, uma mortal, segundo Diodoro da Sicília (*BH* 4.9:1-3, 6, 10:1); Teógenes de Tasos, filho de Hércules e uma mãe mortal, segundo Pausânias (*DG* II. 11:2-9); Alexandre, o Grande, filho de Zeus e uma mortal, Olimpia, segundo Plutarco (*Vida de Alexandre*, 2:1-6, 3: 1-9); Otávio Augusto, filho de Apolo e Ácia, uma mortal, segundo Dio Cássio (*HR* 45 1:2) e Suetônio (*Vida de Augusto*, 94: 1-11); Apolônio de Tiana, filho de Proteo, deus do Egito, e uma mortal, segundo Filóstrato (*Vida de Apolônio*, :4-7). Tais narrativas compõem, em geral, *modelos helenizados de nascimentos divinos* (CHEVITARESE, 2022, p. 15). Esperava-se destes sujeitos milagres, gestos sublimes, grandes realizações, sabedoria sem precedentes. Asclépio também operava feitos e prodígios divinos. Quando Mateus e Lucas abrem suas narrativas com a genealogia de Jesus, eles pretendem revestir Jesus de características singulares que o diferenciam dos demais, dado que a genealogia é um discurso de poder (CHEVITARESE, 2022, p. 14). Na esteira de tais reflexões, o conceito de 'homem-divino', que não se restringe a Jesus, atribuía-se a sujeitos que diziam ser capazes de operar sinais, prodígios, maravilhas, milagres. Tais personagens uniam o mundo físico ao metafísico. Orígenes, em *Contra Celso*, oferece-nos indícios de que havia outros sujeitos, categorizados como 'homem-divino', assim como Jesus, e que atraíam grande número de discípulos por se autoproclamarem 'filhos de Deus', tais como: Simão, o mago de Samaria; Dositheu de Samaria; Judas e Teudas, da Galileia (*Contra Celso*, 6, 11).

Adicionado a isso, nota-se, como na coleção anterior, esforços em apresentar Jesus como um personagem histórico, portanto um humano, central ao movimento cristão, conquanto ambas as coleções não explicitem que seus ensinamentos e conduta resultam de um ambiente judaico, ao qual Jesus pertencia. Ou seja, as coleções preferem perpetuar a falsa percepção de que o cristianismo se constitui em contraste aos judaísmos<sup>11</sup>, mas não só isso, sugerem que as experiências religiosas cristãs estão dissociadas da cultura das sociedades da Bacia do Mediterrâneo (Farias Junior, Moura, 2020). Todavia, não podemos desconsiderar a tentativa dos autores desta coleção em evidenciar o predomínio da perspectiva histórica sobre a teológica, como se observa no excerto a seguir:

Destaque que, na perspectiva da história, a Bíblia é uma fonte histórica que permite conhecer aspectos das sociedades e das épocas em que foi produzida. Ela expressa, de modo por vezes simbólico e poético, as ideias, as crenças e os valores dessas sociedades e épocas [...] (Motooka, 2022, p. 187)

Conquanto não tenham explicitado as circunstâncias históricas de produção das narrativas bíblicas, trata-se de um posicionamento que, ao menos, oportuniza ao professor conceber tal fonte como literatura e analisá-la segundo procedimentos teórico-metodológicos do campo da História, mas como dissemos antes, tal afirmação ainda está avulsa no texto escolar, porquanto não esclarece aos estudantes as diferenças entre o que é histórico e o que é teológico. Nota-se, além disso, o empenho da equipe em situar cronologicamente os textos cristãos:

Os seguidores de Jesus difundiam seus ensinamentos pelos lugares que visitavam.  
**Alguns deles chegaram a escrever sobre a vida e o pensamento de Jesus em**

---

<sup>11</sup> Para Chevitarese e Funari (2016, p. 05-06), Jesus nasceu como judeu, viveu como judeu e morreu como judeu, a despeito dos esforços de escritores cristãos em apartá-lo do ambiente cultural no qual estava inserido em vida, logo a literatura cristã empenha-se em delinear a emergência de um movimento religioso singular, centrado no Messias: o cristianismo. Portanto, ler a Bíblia como fonte histórica não prescinde que reflitamos sobre as intencionalidades e objetivos subjacentes às narrativas.



**livros que, posteriormente, foram chamados de evangelhos** (palavra de origem grega que significa boa-nova) (Motooka, 2022, p. 188).

Ao ler o excerto, os estudantes podem questionar: quem são os autores dos textos cristãos ou simplesmente quem escreveu a Bíblia? Os textos bíblicos foram escritos concomitantemente à ordem dos acontecimentos, ou seja, foram escritos por testemunhas oculares? As narrativas do NT foram escritas na língua em Jesus falava? Quem atribuiu a tais textos o termo 'evangelho'?

São questões incitadas a partir do próprio texto escolar, mas que não oferecem subsídios para que o professor oriente o debate junto aos alunos. As referências bibliográficas sugeridas, a saber: Edward Gibbon, *Declínio e Queda do Império Romano* (2005); Pedro Paulo Abreu Funari, *Grécia e Roma* (2015); Paula Barata Dias, *A influência do Cristianismo no conceito de casamento e de vida privada na Antiguidade Tardia* (2004); Márcia A. Siqueira Sílvia, *As efígies femininas em catacumbas romanas: uma análise da figuração paleocristã* (2011), não subsidiam o docente quanto às questões acima, suscitadas pelo texto didático, conquanto ofereçam um importante panorama político-cultural do Império Romano, no qual os cristianismos se desenvolveram.

Entre ambas as coleções, apenas *História: sociedade & cidadania* se propôs formular uma atividade de análise documental a partir de um texto canônico, a saber: *Atos dos Apóstolos (2, 41-47): A fraternidade dos crentes* (apud Lourenço, 2018, p. 53). A coleção sugere que os discentes leiam o texto com atenção para responder às seguintes questões: **a) Quais características dos primeiros cristãos podemos identificar no texto? b) Quais os efeitos dos éditos publicados pelos imperadores Constantino e Teodósio na vida dos cristãos romanos?** (Boulos Junior, 2022, p. 253).

Nota-se inicialmente que a proposta da atividade consiste em identificar e extrair informações da fonte e desconsidera datação, autoria, possíveis destinatários, circunstâncias históricas e ambiente político-cultural de produção. A coleção

também não oferece subsídios ao professor para ampliar a análise documental acerca da fonte em questão, ainda que reproduza, no manual do professor, fragmentos de importantes historiadores que refletem sobre as relações de poder em que os cristãos estavam enredados no Império Romano, tais como: Funari, Pedro Paulo. *Grécia e Roma* (2015); Silva, Diogo Pereira da. *As perseguições aos cristãos no Império Romano (sec. I-IV): dois modelos de apreensão* (2011); Carlan, Cláudio Umpierre. *Constantino e as transformações do Império Romano no século IV* (2009). Todavia, tais referências não contribuem para explorar *Atos dos Apóstolos*, tal como proposto pelo exercício.

Em seguida, a questão 'b' redireciona a atenção dos estudantes para outro arco cronológico e para questões político-administrativas alheias à fonte. Trata-se de um desvio injustificado e aleatório que torna tal atividade mais um exercício de localização e reprodução de informações do que de construção de conhecimentos históricos. Logo, a proposta da coleção em fomentar o protagonismo estudantil, a autonomia na produção de conhecimento e o fomento à postura ativa e crítica frente às fontes, ao menos sobre essa temática, não foi bem-sucedida.

Reconhecemos os esforços das coleções em diversificar o uso de fontes históricas, estabelecer um diálogo propositivo com a pesquisa acadêmica, sobretudo com pesquisadores brasileiros, e propor atividades que estimulem o posicionamento crítico dos estudantes sob a perspectiva da 'atitude historiadora', no entanto, há um longo caminho pela frente. Ao menos esse capítulo pretendeu mostrar que os LD de História são essenciais e a escrita da História Antiga escolar sofreu significados avanços desde meados de 1990, após intensas críticas acadêmicas a tais manuais, mas devemos nos manter alerta quanto às contradições e fragilidades ainda presentes nestes manuais, para que, como profissionais da educação, continuemos a promover importantes mudanças ao ensino de História.

## **Considerações finais**

No transcorrer do capítulo, consideramos que os critérios avaliativos do PNLD, impelidos às coleções didáticas, passam a considerar em que medida tais materiais didáticos: concebem o aluno como centro do processo de aprendizagem, estimulam a capacidade de problematização que conduz à análise crítica das fontes históricas, valorizam a autonomia do aluno em posicionar-se frente a demandas de seu tempo bem como desenvolvem competências socioemocionais, tais como: justiça, respeito às diferenças, equidade, reponsabilidade, empatia, solidariedade, resiliência e determinação, cooperação, entre outros (BNCC, 2018, p. 9-10).

A partir de tais instruções oficiais, percebemos significativos avanços na escrita da história escolar, particularmente quanto a tentativas de diálogo dos supervisores das coleções em relação à pesquisa acadêmica, perceptível nos manuais do professor. Todavia, ainda destacamos fragilidades, sobretudo no tocante à história do cristianismo, mais precisamente em relação ao uso da Bíblia como fonte histórica. Tal aspecto chamou-nos a atenção, porque ambas as coleções aqui analisadas se reportam ao Novo Testamento como importante reduto de informações sobre Jesus e sobre o movimento cristão na Antiguidade, o que nos levou a indagar o uso desta fonte a partir das perspectivas teórico-metodológicas sinalizadas pelos próprios supervisores das coleções nos manuais do professor, tal como mencionamos nos subtópicos anteriores.

Isso posto, é perceptível que as coleções se reportam ao Novo Testamento sem considerar as especificidades dos textos cristãos, sobretudo quanto às marcas de autoria e destinatário, ao momento histórico em foram escritos, bem como às condições de produção dos discursos, com ênfase ao ambiente político-cultural em que tais autores estavam inseridos, entre outros aspectos delineadores da construção do conhecimento histórico.

É consensual, ao menos no campo da História, que as fontes resultam da ação intencional de sujeitos que registram seus

pontos de vista ou percepções sobre o passado, a partir de seus interesses, já que a vida social em que os sujeitos se inserem é marcada por relações de poder e requer o posicionamento de tais sujeitos frente ao seu mundo, alinhado a suas convicções sociais e predileções político-culturais. Apesar de tais orientações acadêmicas, quando se trata de textos bíblicos, as coleções esquecem-se de tal operação historiográfica e assumem uma postura acrítica frente à documentação, o que os leva a abordar o Novo Testamento sob a ótica teológica. Ou seja, constatamos que a narrativa sobre a história dos cristianismos, na literatura escolar, é, em muitos aspectos, operacionalizada pelo campo teológico, visto que *o que interessa é o Jesus ressuscitado, não o Jesus Histórico* (Chevitarese; Funari, 2016, p. 47).

Apesar do amadurecimento das coleções nos últimos anos, no tocante à compreensão dos movimentos cristãos a partir do ambiente político-cultural do Império Romano, elas ainda impossibilitam pensar o Novo Testamento como fonte histórica.

Não pretendemos, com isso, desqualificar os livros didáticos de História, porque entendemos que eles resultam de pressões ou demandas de grupos políticos, associações científicas, expectativas familiares, comunidades civis organizadas, políticas curriculares, entre outros. Estamos inclinados apenas a ampliar o debate e contribuir para lançar novos olhares à escrita da história antiga escolar.

#### **Fontes**

*BÍBLIA DE JERUSALÉM*. Nova edição, revista e revisitada. SP: Paulus, 2002.

BOULOS, Alfredo. *História sociedade e cidadania*. 4. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha: História 6*. SP: SM Educação, 2022.

#### **Referências**

ASSUMPTÃO, Luis Filipe Bantim; CAMPOS Carlos Eduardo da Costa. O livro didático e o ensino de história antiga: desafios no presente e problemas do passado. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino/Revista do Núcleo de História Social e práticas de Ensino – NHIPE*, v.2, n.6. Caetité: NHIPE/UNEB, 2020.

- ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim. A BNCC e o ensino de História Antiga na educação básica: considerações iniciais. In: ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim; CAMPOS, Carlos Eduardo Costa. *Caminhos da Aprendizagem Histórica: Ensino de Pré-História e Antiguidade*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2021.
- BARBABÉ, Luis Ernesto. *OPSS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 114-132 - jul./dez. 2014.
- BELCHIOR, Ygor Klain. Por uma história antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/ provocação. *Brathair* v. 21, n.1, 2021, p. 92-106.
- BERLESI, Josué. Problematizando a continuidade histórica: a relação entre o 'Israel Antigo' e os judaísmos nos livros didáticos. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, v. 12, n. 24, 2023
- BRASIL. *BNCC – Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: SEE, 2017.
- BUENO, André. Como ensinar a História? As histórias didáticas de Liu Xiang na Dinastia Han. *Brathair*, v. 21, n.1, 2021, p. 92-106.
- BELTRÃO, Claudia. Em tempos de BNCC, algumas considerações sobre o ensino de Antiguidade Clássica no Brasil. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Orgs). *Para um novo amanhã: visões sobre a aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens. 2016, p. 69-78.
- CAMPOS, Luciana; LANGER, Johnni. História Antiga e Medieval nos Livros Didáticos: Uma avaliação geral. *História E-história*, Campinas, 29 jun. 2007.
- CARLAN, Cláudio Umpierre. Antiguidade Clássica e Numismática: representações e pesquisas no ensino fundamental. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai – UnB/FORTIUM, 2008.
- CAVALCANTI, Juliana Batista; FARIA, Lair Amaro dos Santos. A trajetória do povo hebreu contada pelos livros didáticos: sustentando uma história inventada. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, v. 12, n. 24, 2023.
- CARVALHO, Verônica Lima. *A construção das narrativas cristãs nos livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, Teresina, 2022.
- CERQUEIRA, Fábio Vergara; OLIVEIRA, Márcia Ramos de. A potencialização do ensino de História Antiga por meio de atividades extracurriculares: duas experiências em universidades públicas do Sul do Brasil. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai – UnB/FORTIUM, 2008.
- CHEVITARESE, A. L.; FUNARI, P. P. *Jesus Histórico: Uma Brevíssima Introdução*. Rio de Janeiro: Kliné, 2016.
- CHEVITARESE, A. L. *Jesus de Nazaré: o que a história tema dizer sobre ele*. RJ: Menocchio, 2022.
- CROSSAN, John Dominic; REED, Jonathan L. *Jesús desenterrado*. Espanha: Editorial Crítica, 2007.
- FARIAS JUNIOR, José Petrúcio. Jesus de Nazaré: o que dizem os historiadores, o que narram os livros didáticos de História. In: FARIAS JUNIOR, José Petrúcio; CASTRO, Ana Paula Cantelli (Org.). *Para além da crença: história, experiências religiosas e relações de poder*. Belém: Rfb, 2022a.
- FARIAS JUNIOR, José Petrúcio. História do cristianismo nos manuais de ensino de História. *Heródoto*, Revista do grupo de estudos e pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas conexões afro-asiáticas, v.6, p.152 - 176, 2022b.

- FARIAS JUNIOR, José Petrócio. A história do(s) cristianismo(s) na Antiguidade: perspectivas historiográficas. In: *História, Igreja e Cristianismos: análises historiográficas*. Rio de Janeiro: Kliné, 2022c.
- FARIAS JÚNIOR, José Petrucio. Cristianismos no Império Romano: perspectivas historiográficas. *Nearco* (Rio de Janeiro), v.13, p.72 - 85, 2022.
- FARIAS JUNIOR, José Petrócio. *História Antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino*. Uberlândia: Navegando, 2020.
- FARIAS JUNIOR, José Petrócio; MOURA, Ramon Gonçalves. História dos cristianismos nos livros didáticos: considerações sobre a narrativa histórica escolar. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, v. 2, n. 6, 2020.
- FAVERSANI, Fábio. Ler e escrever: livros didáticos. *Hélade*, 2, 2001, p. 14-17.
- FEITOSA, Lourdes Madalena Gazarini Conde; SOUZA, Mariane Pizarro de. Gênero e mulheres na Antiguidade: uma análise por meio de livros didáticos. *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1, 2021.1. p. 189-209.
- FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Revista*, v.25, p. 1016-1035, 2018.
- FRIZZO, Fábio. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os descaminhos do ensino da Antiguidade Egípcia no Brasil. In: BRANCAGLION JR., Antonio; GAMA-ROLLAND, Cintia Alfieri(org.). *Semna: estudos de egiptologia III*. Rio de Janeiro: Seshat - Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2016, p. 49-68.
- FUNARI, P. P. A. Antiguidade, Proposta Curricular e Formação de uma cidadania democrática. *Revista Brasileira de História*, 7, 14, 1987, p. 261-262.
- FUNARI, Pedro Paulo de A. Poder, posição, imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 257-264, set. 1987/fev. 1988.
- FUNARI, P. P. A. importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares. *Hélade*, 2, 2001, p. 23-26.
- FUNARI, P. P. A importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, São Paulo, n. 4, 2004.
- FUNARI, P. P. A. A história antiga e os livros didáticos. In: ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira (Org.). *Relações de poder, educação e cultura na Antiguidade e Idade Média*. Estudos em homenagem ao professor Daniel Valle Ribeiro. I CEAM-VII CEAM. SP: Editora Solis, 2005.
- FUNARI, Raquel dos Santos. "O Príncipe do Egito". Um filme e suas leituras na sala de aula. São Paulo: Annablume; Campinas: Unicamp, 2012.
- GOMES, José Roberto; CANDIDO, Maria Regina. O Ensino de História Antiga e os livros didáticos: reflexões e questionamentos. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Orgs). *Para um novo amanhã: visões sobre a aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens. 2016, p. 142-146.
- HECKO, Leandro. O que ensinar em História Antiga? In: ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim; CAMPOS, Carlos Eduardo Costa. *Caminhos da Aprendizagem Histórica: Ensino de Pré-História e Antiguidade*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2021.
- LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira". *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São*

- Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História. – v. 8, n. 8 (2017). – São Paulo: USP/FFLCH, 2017, p. 13 – 29.
- LEITE, Priscilla Gontijo; DEZOTTI, Lucas Consolin. Política na sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da Antiguidade. *Nuntius Antiquus*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2017.
- LIMA, Gizeli da Conceição. *A escrita da democracia ateniense nos compêndios de História Universal de 1854 a 1878*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, 2021.
- MOERBECK, Guilherme. Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na educação básica: discussões preliminares. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; NETO, José Maria. *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. Sobreontes, 2018. p. 140-150.
- MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Brathair*, v. 21, n.1, 2021, p. 50-91
- MOERBECK, Guilherme; Araújo-Oliveira, Anderson. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6º ano do ensino fundamental no Brasil e do E3 Cycle du Primaire no Quebec. *Tempo e Argumento*, v. 14, p. e020x, 2022.
- MEIER, J. P. *Un Judío Marginal: Nueva visión del Jesús histórico*. Spain: Ed. Verbo Divino, 1997.
- NASCIMENTO, William Braga. *Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos: um manual pedagógico como proposta ao ensino de história voltado ao professor (a) do ensino médio*. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas), Universidade Estadual do Maranhão, 2018.
- NETO, José Maria Gomes de Souza. Apresentação: ensinando História Antiga e Medieval no Brasil: da inércia à potência. *Brathair*, v. 21, n. 1, 2021, p. 50-91
- RIBEIRO, Márcia Cristina Lacerda. A história antiga grega na contemporaneidade: o abismo entre a pesquisa e o livro didático. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; ASSUNPÇÃO, Luís Filipe Bantim (Org.). *Falas na rede: ensino e pesquisa em história e educação*. RJ: Sobre Ontens/UERJ, 2020.
- GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. *Hélade*, v. 2, ed. Especial, 2001, p. 09-13.
- GUARINELLO, Norberto Luís. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. *Politeia*, v.3, n.1, 2003, p. 41-61.
- OLIVEIRA, Carla Silvino. *A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de história*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- SANTOS, Dominique. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos*, v. 16, nº 28, p. 128-145, 2019.
- SILVA, Gilvan Ventura da.; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. *História & Ensino*, Londrina, v. 7, p.123-141, out. 2001.
- SILVA, Gilvan Ventura. da. História Antiga e livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. *Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPUH-ES*. (Des)Caminhos da Colonização. Vitória, 2001. Disponível no site <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/listaanais3.htm>.
- SILVA, Gilvan Ventura. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. *Hélade*, v. 2, ed. Especial, 2001, p. 18-22.

SILVA, Glaydson José. Os avanços da História Antiga no Brasil. In: Simpósio Nacional de História –ANPUH, 26. *Anais...* São Paulo, julho 2011.

SILVA, Semíramis Corsi Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. *Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medieval*, v. 1, 2010.

SILVA, Filipe Noé. A Antiguidade, o Ensino de História e o currículo multiculturalista. *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1, 2021.1. p. 177-188.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. Cultura material e tradição literária nos livros didáticos: a criação do mito espartano. In. CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archaí – UnB/FORTIUM, 2008.

VIEIRA, Ana Livia Bomfim. O Ensino e Pesquisa de História Antiga no Brasil: um panorama da área. In: Ana Livia Bomfim Vieira; Adriana Zierer; Marcus Baccega. (Org.). *História antiga e Medieval*. Ensino, Sociedade e Cotidiano: diálogos entre o passado e o presente. 1ed. São Luís: Editora UEMA, 2019, v. 7, p. 63-72.



## ARQUEOLOGIA DOS CRISTIANISMOS ANTIGOS E LIVROS DIDÁTICOS

André Leonardo Chevitarese

Juliana Cavalcanti

Para estimular a produção do conhecimento histórico escolar, o professor pode recorrer a múltiplas práticas didáticas, entre elas está o livro didático. Sua relevância se dá, mesmo em uma realidade cada vez mais informatizada, por ainda ser “uma das primeiras vias pelas quais a linguagem da história é absorvida” (Vesentini, 1997, p. 89). Além disso, outros dois aspectos dele merecem ser:

(1) A sua escrita “recorta, simplifica, seleciona, sintetiza e categoriza temporalidades e processos históricos oriundos das reflexões históricas e historiográficas” (Cardoso, 2019, p. 2);

(2) Sua produção e difusão se inserem numa lógica industrial e comercial, não devendo ser apenas visto como um produto cultural que visa o ensino e a aprendizagem (Chopin, 2008, p. 8).

Esses elementos tornam o livro didático um importante documento de pesquisa para o Ensino de História e, no particular, como um excelente ponto de partida para mapearmos como está se dando o ensino da cultura material sobre as primeiras gerações de cristãos no ambiente escolar.

Antes de darmos início a empreitada, devemos recordar a opção pelo recorte documental e temático se deve:

(i) Segundo o I Relatório de Intolerância Religiosa no Brasil, a escola está entre os principais ambientes onde a violência religiosa é praticada;

(ii) A crescente inserção de grupos cristãos fundamentalistas no cenário político-social, causando impactos profundos na manutenção de um Estado democrático e plural;

(iii) Apontar a cultura material como uma fonte histórica útil para acessarmos comunidades e/ou grupos cristãos indisponíveis pela documentação textual;

(iv) Reforça o uso da cultura material como recurso didático não meramente ilustrativo, mas que carrega consigo memórias, tradições e vozes de um movimento que sempre foi polifônico.

Nesse sentido, os pontos acima listados constituem-se como fortes indícios para nos atentarmos a que Ensino de História dos Cristianismos antigos está sendo produzido no ambiente da sala de aula e como as pesquisas recentes podem corroborar para a formação de futuros cidadãos.

Para tal empreitada, foram selecionados quatro livros didáticos utilizados por escolas públicas e particulares nas duas primeiras décadas do século XXI. A partir deles nossa análise se voltou para três recortes. O primeiro, foi perceber em que momento os autores de cada livro didático decidiu abordar sobre as primeiras gerações de cristãos. Ato contínuo, nos preocupamos em averiguar como a cultura material aparece nesses textos e se elas estão sendo utilizadas como fonte para sustentação da narrativa ou apenas como ilustração.

### **O uso da cultura material sobre os primeiros cristãos nos livros didáticos**

Para este estudo foram utilizados três livros didáticos (Tabela 1) que estiveram em circulação em escolas públicas e particulares brasileiras antes do advento do novo currículo do Ensino Médio, momento em que a História, enquanto disciplina,

viu a carga horária significativamente reduzida para dar lugar ao “Projeto de vida”<sup>12</sup>.

**Tabela 1. Relação de livros utilizados com a explicitação de onde Cristianismo antigo é citado nas respectivas obras**

Livro	Autor(es)	Ano	Edição	Onde é abordado? (Tópico)
História Geral e do Brasil	Claudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo	2013	2ª	Parte do tópico “Baixo Império”
Ensino de História Integrada	Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina Santos	2016	3ª	Subtópico “Os primeiros cristãos” (inserido na unidade Império Romano)
História das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	2016	4ª	Subtópico (inserido na unidade Império Romano)

Fonte: Dos próprios autores

Conforme é possível ver na Tabela 1, com exceção do livro “História Geral e do Brasil”, todos os autores resolveram dar algum destaque as comunidades cristãs a partir da criação de um subtópico, sendo o maior deles produzido por Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina Santos no livro da coleção “Ensino de História Integrada”.

A partir da Tabela 2 percebemos como por meio da cultura material os autores das coleções “História Geral e do Brasil” e “Ensino de História Integrada” tenderam a uma regionalização do Cristianismo. Mais Claramente, o texto e a cultura material abordam apenas as comunidades cristãs estabelecidas em Roma.

**Tabela 2. Dados sobre as fontes arqueológicas tipificadas empregadas em cada livro**

Livro	Localização	Tipo de cultura material	Datação (Século)	Tema
-------	-------------	--------------------------	------------------	------

<sup>12</sup> Para maiores esclarecimentos recomendamos a leitura disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/01/29/reforma-ensino-medio-professora-historia.amp.htm>. Acesso em: 22 fev. 2024.

História Geral e do Brasil, Volume 1	Capela do Palácio Episcopal, Ravena, Itália	Mosaico	V	Jesus “um legionário que derrota o mal, simbolizado por um leão e uma serpente”
Ensino de História Integrada	Catacumba de Priscila, Roma, Itália	Afresco	II-IV	Jesus como o bom pastor
História das cavernas ao terceiro milênio	Túmulo cristão, sítio arqueológico da Tunísia	Lamparina de cerâmica	V	Contém o símbolo chi-rho

Fonte: Dos próprios autores

A escolha por localizar o Cristianismo em Roma parece dialogar com a intenção dos autores em abordar a cristianização do Império e a perseguição aos cristãos:

A penetração da fé cristã nas cidades do Império Romano e a conversão das massas a uma religião monoteísta puseram em xeque o caráter divino da autoridade imperial e o panteão de deuses romanos. Condenados à clandestinidade, os cristãos de Roma acabaram perseguidos pelo Estado e reuniam-se secretamente em catacumbas. (Vainfas; Faria; Ferreira; Santos, 2016, p. 67)

Contudo, ao construir essa narrativa os autores:

(1) Acabaram por dar continuidade a uma narrativa teológica muito bem delineada desde finais do século I EC a início do II EC.

Ao ler a obra Lucas-Atos<sup>13</sup> percebermos as intenções teológicas do autor de apontar o movimento de Jesus que partiu das periferias do Império Romano e ganhou rapidamente a capital ainda em contexto de século I EC por meio da retórica e atividade missionária dos apóstolos. Outro fator explorado foi o ingresso de Paulo, apontado como um romano<sup>14</sup> que em suas viagens atraiu muitos para o movimento do Nazareno (Crossan, Reed, 2007, p.36): “No livro de Atos dos Apóstolos Paulo se

<sup>13</sup> Estamos nos referindo desta forma, pois os textos foram inicialmente pensados pelo autor como uma obra fragmentada em dois volumes. Para uma análise detalhada da composição ler: Justi, 2017.

<sup>14</sup> Não deixa de ser outro dado curioso a aceitação dos atores dos livros didáticos em concordar com as informações sobre Paulo encontradas apenas em Atos dos Apóstolos, ao passo que o próprio Paulo em suas cartas jamais afirmou ter sido um cidadão romano e nem mesmo nascido em Tarso.

transforma num cristão do tempo e lugar de Lucas e não de seu tempo e lugar.”

Nesse sentido, ao longo do desenrolar das narrativas dos feitos de Paulo, Pedro e outros discípulos, percebemos que o autor de Lucas-Atos oferece uma série de números astronômicos e abusa de recursos estilísticos<sup>15</sup> com a finalidade de convencer o ouvinte/leitor de que o Cristianismo era um movimento poderoso e com um destino certo.

Contudo, toda essa epopeia lucana levantou ainda cedo o seguinte questionamento: poderia o livro de Atos dos Apóstolos ser considerado um livro de História das primeiras décadas após a morte de Jesus?

As pesquisas históricas sobre Lucas-Atos (e do processo de crescimento do Cristianismo) têm evidenciado um movimento que chega em contexto de séculos III-IV EC como um grupo ainda minoritário, disseminado por diferentes regiões do império e com maior expressão nas regiões da “África Oriente grego” (Veyne, 2014, p.11, nota 1).

Mais claramente, pesquisadores, como Paul Veyne, sugerem que por volta do quarto século de 5% a 10% população do Império (cerca 70 milhões de habitantes) eram cristãos (Veyne, 2014, p.11). Destes sendo indivíduos pertencentes aos mais variados estratos sociais, isso inclusive fica evidente por meio de um olhar mais atento aos remanescentes materiais cristãos. Assim sendo, uma leitura radicalmente distinta do que o olhar teológico tende a apontar.

Os autores dos livros didáticos, aqui analisados, ao optarem por uma narrativa confessional (dando um salto do movimento de Jesus na Palestina Romana para Roma)<sup>16</sup> e negligenciarem os diferentes remanescentes materiais das comunidades cristãs acabaram por perder a oportunidade de evidenciar como

---

<sup>15</sup> Entre eles estão as diferentes associações entre Paulo e personagens da obra de Homero, de forma a apontar Paulo como o grande herói da epopeia cristã. Para um estudo aprofundado ler: MacDonald, 2003.

<sup>16</sup> Fazemos a ressalva que o livro “História das cavernas ao terceiro milênio” trouxe algo novo ao apresentar uma cultura material encontrada num sítio na Tunísia. Porém, perdeu a oportunidade de apresentar essas comunidades cristãs ali existentes, se restringindo apenas ao uso ilustrativo e pouco informativo. Afinal, em que sítio na Tunísia a lamparina foi evidenciada?

esse movimento interagiu com outras culturas religiosas perceptíveis por meio de textos, mas também por meio da cultura material.

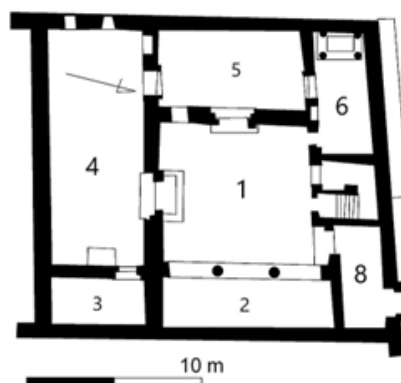
(2) Negligenciaram as diferentes experiências cristãs disseminadas na antiga Bacia Mediterrânea e as interações culturais estabelecidas com outros grupos religiosos.

Com isso perderam a oportunidade de trazerem dados fantásticos de comunidades como a localizada em Dura-Europos (Síria), onde foi encontrado a mais antiga casa-igreja que se tem notícia. Nela encontra-se também um importante batistério. Apenas com esse estudo de caso, os autores poderiam ter explorado as origens da ruptura entre judeus e cristãos e os mecanismos para o processo de obtenção de novos adeptos (advindos de diferentes estratos e não só das massas) a partir das interações culturais.

Além disso, poderiam ter problematizado os lugares de encontro desses primeiros cristãos. Os textos e os achados arqueológicos apresentados passam a falsa ideia de que cristãos antes de Constantino e Teodósio eram constantemente perseguidos e por isso precisam realizar seus cultos em ambientes funerários, mas que após esses dois imperadores migraram para ambiente das igrejas.

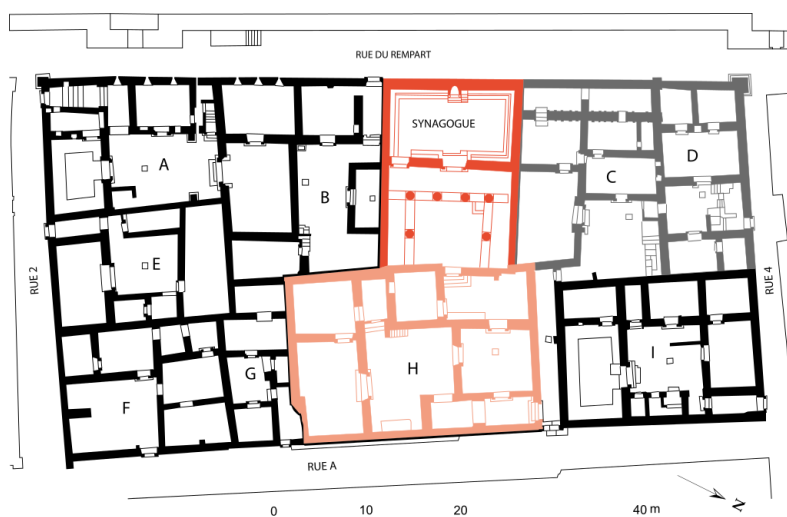
Dura-Europos é um excelente exemplo de que como cristãos, judeus e politeístas estruturam seus cultos, do ponto de vista da arquitetura, de forma similar. Observem o exemplo das plantas abaixo:

**Imagem 1: Planta baixa do edifício religioso cristão depois da reforma.**



fonte: Igreja, Dura-Europos, século III EC, Síria. <https://commons.wikimedia.org/>

**Imagem 2: Planta baixa do edifício religioso judaico sinalizando a expansão após a reforma.**



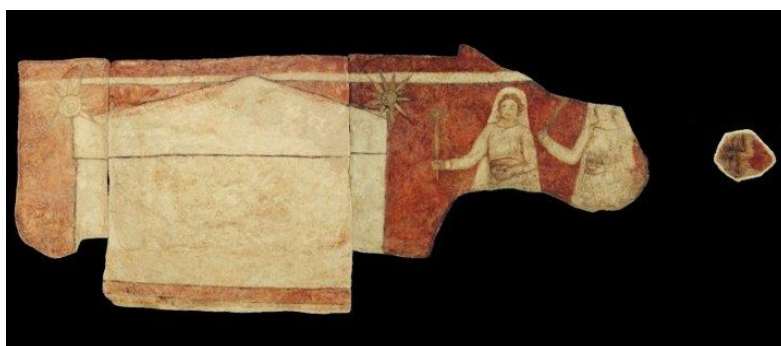
Fonte: Sinagoga, Dura-Europos, século III EC, Síria. <https://commons.wikimedia.org/>

Como é possível observar a partir das plantas acima, judeus e cristãos para abrigarem seus cultos realizaram reformas internas nos respectivos edifícios. Apenas a partir do acesso aos cômodos se torna perceptível o seu uso para fins religiosos. O mesmo padrão se verifica para os outros prédios-templos encontrados em Dura-Europos, o que leva a percepção de que todos eles utilizavam casas-adaptadas para a realização de suas respectivas práticas religiosas (Cavalcanti, 2021).

Os remanescentes materiais de Dura-Europos ainda são úteis para evidenciar como o culto cristão estava imerso em seu

ambiente cultural. A partir das iconografias encontradas, sobretudo, no quarto-batistério, percebe-se os cristãos de Dura-Europos deram continuidade a estética e motivos já disponíveis. Em outras palavras, no momento de representar visita das mulheres ao túmulo vazio (Figura 1), os artesãos cristãos utilizaram padrões já em circulação e que facilitariam a compreensão para novos adeptos, provenientes de cultos politeístas.

### **Imagem 3. Visita das mulheres ao túmulo vazio.**



Fonte: Afresco, Dura-Europos, século III EC, Síria.

<https://commons.wikimedia.org/>

Na Figura 1 é possível perceber a presença de raios luminosos acima do túmulo. Eles são amplamente utilizados em ambientes mágicos e sinalizam a ideia de destino (Cavalcanti, 2017, p. 277). Nesse sentido, um motivo bastante disseminado na antiga Bacia Mediterrânea e que levaria a um disparo de gatilho na mente do novo adepto ao ver a cena. Ele compreenderia rapidamente que quem está no túmulo é Jesus, um ser divinizado que conseguiu voltar do mundo dos mortos e que, nesse sentido, se assemelhava a outros personagens míticos, como: Hércules e Orfeu.

Esses dados advindos da cultura material, poderiam ter sido utilizados pelos autores dos livros didáticos para explicar possíveis mecanismos para o processo de expansão desse movimento e, simultaneamente, deixaram de explorar a variedade de comunidades que produziram suas identidades cristãs a partir do ambiente que estavam inseridas.



Com esse olhar sob a cultura material, o livro didático poderia lançar mão de um conceito que muda radicalmente o olhar sobre essas primeiras gerações de cristãos, o de Cristianismos:

Por cristianismos, afirma-se que uma dada experiência religiosa é sempre plural, com a sua base formativa sendo ampla demais para caber em categorias como certo e errado, ortodoxo e heterodoxo (...) enfatiza-se também que desde as suas origens mais remotas, ainda nas primeiras gerações de "cristãos", para além de alguns poucos consensos, houve uma polissemia sobre o que disse e o que não disse Jesus. Essa "confusão" de sentidos e significados não pode ser atribuída exclusivamente ao caráter iletrado da cultura judaica, no particular, e da mediterrânica, no geral, já que ainda na primeira geração de seguidores de Jesus estavam circulando material escrito (cartas paulinas, o evangelho Q e, quiçá, o de Tomé). Esse livro trabalha com a hipótese de que a base cultural de um determinado indivíduo, ou a de um dado grupo social, ou ainda de uma comunidade inteira é decisiva para explicar essa polissemia em torno das ideias e propostas do Nazareno." (Chevitarese, 2016, p. 9.)

(3) Reduziram os cemitérios cristãos a um ambiente de refúgio contra a perseguição romana.

Os cemitérios cristãos representaram para as primeiras gerações de cristãos muito mais do que um espaço de refúgio a perseguição romana. Eles se constituem como excelentes espaços para estudarmos os processos de construção da arquitetura cristã, percepção de lideranças e vozes femininos, bem como o processo de hierarquização e institucionalização desse movimento.

Na catacumba de Priscila, onde está localizado o afresco do Jesus como o bom pastor utilizado no livro "Ensino de História Integrada", há uma série de iconografias femininas (Imagem 4). Entre elas de uma orante que foi apontada por Christiane Chenk (2017, p.133-139) uma viúva inscrita<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Cavalcanti (2021) observou que as viúvas inscritas tinham atividades similares a das diaconisas, embora, em algumas comunidades, seu prestígio era similar ao de um bispo.

#### **Imagem 4: Fases da vida da viúva inscrita.**



Fonte: Web Gallery Art.

[https://www.wga.hu/html\\_m/zearly/1/2mural/3priscil/2velati2.html](https://www.wga.hu/html_m/zearly/1/2mural/3priscil/2velati2.html)

(4) Se ausentaram da possibilidade de problematização dos estratos sociais presentes entre os primeiros cristãos por meio dos remanescentes materiais apresentados.

Uma das peculiaridades da cultura material enquanto documentação é a possibilidade de acessarmos diferentes estratos sociais a partir do estudo dos materiais e técnicas empregadas para a elaboração do artefato. No caso dos três livros analisados o debate simplesmente foi negligenciado. Não houve a preocupação em se discutir, por exemplo, as cores utilizadas no afresco ou a se questionar sobre quais grupos sociais poderiam ter manuseado a lamparina de argila. Elementos que poderiam ter conduzido os estudantes a refletirem sobre diferenças e pontos em comum com as teologias presentes nos textos contemporâneos ao mosaico, a argila e a lamparina.

#### **As representações de Jesus nos livros didáticos**

Os livros didáticos “Ensino de História Integrada” e “História Geral e do Brasil” trouxeram duas iconografias de Jesus bastante distintas aquele Jesus europeu, barbudo de olhos

claros. Porém, mais uma vez apenas para fins ilustrativos e completamente desconexos com os textos. O estudante só será capaz de saber que se tratam de imagens de Jesus caso leia as legendas, como é possível ver abaixo.

**Imagem 5: Jesus no mosaico de Ravena.**



▲ A ascensão do cristianismo correspondeu à desagregação do Império Romano. Cristo é representado nesse mosaico do século V como um legionário que derrota o mal, simbolizado por um leão e uma serpente. Capela do Palácio Episcopal, Ravena, Itália.

Fonte: Livro didático "História Geral e do Brasil", Volume 1.

**Imagem 6: Jesus como bom pastor num afresco da catacumba de Priscila.**



Afresco representando o tema do Bom Pastor, na catacumba Priscilla, em Roma, na Itália, feito provavelmente entre os séculos II e IV.

Fonte: Livro didático *Ensino de História Integrada*

As imagens 5 e 6 trazem um Jesus jovem, sem barba e inserido em um ambiente mágico. No primeiro temos Jesus representado como um imperador guerreiro, pisoteando um leão e uma serpente em uma paisagem rochosa com fundo dourado. Além disso, sua mão direita segura uma cruz de cabo longo e na mão esquerda um livro aberto, que exhibe as palavras em latim: “*Ergo sum via veritas et, vita.*” (“Eu sou o caminho e a verdade e a vida”) <sup>18</sup>.

O interessante desse mosaico encontrado no nártex da Capela Arcebispal Jesus está pisando dois animais utilizados em ambientes mágicos para amarração do mau-olhado (Imagens 7 e 8):

---

<sup>18</sup> Uma referência a Jo 14:6.

**Imagens 7 e 8. Amuletos mágicos cristãos com a presença de animais para proteger o portador do pingente do mal olhado. Os animais são: serpente, leão, íbis e escorpião.**



Fonte: Bonner, 1950, p. 303, nº 300 e 301.

Assim sendo, o mosaico apresenta Jesus inserido num ambiente mágico, onde Jesus é apontado como um mago poderoso ao pisotear o mal personificado pelo leão e a serpente. A indumentária de Jesus, inclusive, remete a representação utilizada pelos cristãos que portavam pingentes de proteção com contra o mal. Nas Imagens 9 e 10 é possível ver um cavaleiro (Jesus) montado em um cavalo submetendo por meio de uma lança o inimigo (o mal).

**Imagens 9 e 10. Amuletos mágicos cristãos com a representação de Jesus como um cavaleiro sobre um cavalo.**



Fonte: Bonner, 1950, p. 303, nº 301 e 298.

Na cabeça do cavaleiro há uma auréola e o cavalo está com as patas dianteiras levantadas reforçando a ideia de que a figura que está no chão é uma ameaça. A inscrição EIS THEIOS O NIKON TA KAKA (um deus que vence todo o mal) permite associar o cavaleiro a Jesus. Segundo Chevitarese, 2021, p.139-140) as primeiras representações imagéticas do cavaleiro são datadas do terceiro século e estão associados a um pensamento cristão milenarista de um cavaleiro vencedor e que submete os inimigos. O historiador também recorda que esse esquema era amplamente difundido dentro da cultura helenística, mas com um diferencial: entre os cristãos ele não simbolizava um homem rico e poderoso ou um soberano divinizado. O cavaleiro era o próprio deus dos cristãos: o Jesus Cristo.

Essa mesma ideia parece estar presente no mosaico na Capela Arcebispal, onde a ideia é ainda mais latente com a passagem de Jo 14:6, escrita em latim. O fato de Jesus estar sem barba o associa a divindades jovens e solares como Apolo, se configurando assim como uma representação distinta de um Jesus de barba e entronado.

No caso da Imagem 5 temos um afresco encontrado na catacumba de Priscila. Jesus tem em seus ombros uma ovelha e outras duas estão à direita e à esquerda. Essa representação remete ao tema do bom pastor.

### **Imagens 11 e 12: Hermes como o bom pastor.**



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>

A figura do bom pastor já era amplamente disseminada entre os cultos politeístas e está associada a Hermes (Imagens 11 e 12). Assim sendo, cristãos tomaram como base os referenciais imagéticos já disponíveis para novamente inserir Jesus em um ambiente mágico.

De acordo com o mito, esta divindade está relacionada ao episódio de cura de uma epidemia em Tanagra (Pausânias 9.22:1). Como resultado da intervenção do deus, os habitantes da referida cidade passaram a realizar um ritual durante as festividades a Hermes. Caberia ao jovem mais belo colocar um carneiro sobre os ombros.

Neste sentido, por duas vezes os autores dos livros didáticos perderam a oportunidade de utilizar a cultura material como fonte no que diz respeito as mais antigas representações de Jesus. A partir dessas iconografias poderiam ter explorado como os primeiros cristãos representaram Jesus a partir das

demandas e expectativas diárias (um Jesus que cura e vence todos os males), bem como apontar que elas são reflexos do contexto cultural em que esses seguidores estavam inseridos.

### **A importância da cultura material para uma educação democrática**

Ulpiano Bezzara de Meneses no artigo “A cultura material no estudo das sociedades antigas” pontuou três práticas corriqueiras dos historiadores quanto a cultura material, são elas: (a) a sua não utilização, (b) o emprego com fim ilustrativo ou “didático” e (c) como complementação de uma informação proveniente da documentação textual.

Apesar do texto esse ano completar quarenta anos, ele ainda se conserva bastante atual por sinalizar as dificuldades do historiador e do professor de História quanto aos usos da cultura material enquanto uma fonte histórica. Isso fica muito explícito nos materiais didáticos que foram produzidos ao longo destas décadas, onde a narrativa produzida é de que Arqueologia é uma disciplina útil para a História atestar fatos e eventos registrados na literatura.

Esse tipo de olhar, lamentavelmente, deixa escapar a possibilidade de se discutir todo um corpus documental que nos permite acessar outros grupos, para além dos produtores dos textos, e mapear suas percepções de identidade cristã. Em outras palavras, o uso da cultura material possibilita: (a) contar outras histórias sobre os primeiros cristãos; (b) perceber como o cristianismo sempre foi uma experiência plural e (c) como casos como os cristãos de Dura-Europos revelam uma experiência pacífica com outros movimentos religiosos.

Nesse sentido, a emergência do uso da cultura material na prática de ensino também está diretamente associada na construção de uma educação democrática e que corrobore para o combate à toda e qualquer violência religiosa.



### Referências

- BRAGA, William. *Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos: um manual pedagógico como proposta ao Ensino de História voltado ao professor (a) do Ensino Médio*. Dissertação, UEMA – São Luís, 2018.
- CARDOSO, Maria A. Ensino de História e livros didáticos: desafios do tempo presente. In: *Anais ANPUH-Brasil, 30º Simpósio Nacional de História*, Recife, 2019, p. 1-16.
- CAVALCANTI, Juliana. *Os cultos e edifícios religiosos da Wall Street: Interações culturais entre cristãos, judeus e mitraístas* (Dura-Europos, Síria, século III). Juliana Batista Cavalcanti M. T. – Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de História – IH, Programa de Pós-Graduação em História Comparada – PPGHC, 2021. Orientador: Prof. Dr. André Leonardo Chevitarese.
- CAVALCANTI, Juliana. “As narrativas da ressurreição como tradução. O lugar das mulheres nos Cristianismos”. In: *Locus*, Juiz de Fora, v. 23, p.277, 2017.
- CAVALCANTI, Juliana. *Mulheres nos cristianismos paulinos*. Rio de Janeiro: Kliné, 2021
- CHEVITARESE, André. *Cristianismos: questões e debates metodológicos*. Rio de Janeiro: Kliné, 2016.
- CHEVITARESE, André e CORNELLI, Gabriele. *Judaísmo, Cristianismo e Helenismo* (edição revisada). Rio de Janeiro: Kliné, 2021
- CHOPIN, Alain. Prefácio. In: BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SCHENK, Christine. *Crispina and her Sisters: women and authority in Early Christianity*. Menneapolis: Fortress Press, 2017.
- VESENTINI, Alberto. “Escola e livro didático de História”. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a História*. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 69-80.
- VEYNE, Paul. *Quando o nosso mundo se tornou cristão (312-394)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

# **LIVRO DIDÁTICO E HISTÓRIA MEDIEVAL: PELO ENSINO CONTEXTUALIZADO, PELA HISTÓRIA DAS MULHERES E PELA IGUALDADE HISTÓRICA**

Douglas Mota Xavier de Lima

Luciano José Vianna

## **Introdução**

Suporte privilegiado das disciplinas escolares, o livro didático é um artefato fluido, poliédrico e de difícil definição. Sem adentrar as particularidades das diferentes acepções de livro didático — como as que o caracterizam a partir de uma perspectiva ampliada, aceitando como tal toda produção direcionada às tarefas de ensino-aprendizagem (atlas, histórias em quadrinhos, romances, livros de fontes etc.), e as leituras mais restritivas, que entendem pelo termo livros ligados às disciplinas escolares e produzidos explicitamente para serem utilizados no ambiente das escolas com finalidades didáticas — , optou-se, no presente capítulo, por uma definição operativa. Esta compreende o livro didático como uma mercadoria destinada a um mercado específico, a escola, um artefato disposto de modo impresso ou digital, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, com a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (Freitas, 2009, 2019; Munakata, 2012) e que também é visto como objeto de transmissão de valores ideológicos e culturais (Bittencourt, 2004).

Sendo direcionado a um público específico, ou seja, o escolar, não se deve esquecer que esse material é destinado ao processo de formação cidadã e, em muitos casos, será o único material de referência para esse contexto formativo (Fernandes; Morais, 2016, p. 143). Considerando os livros didáticos com conteúdo de história medieval, foco temático

deste capítulo, trata-se, portanto, de um material contundente para o processo formativo cidadão, uma vez que pode apresentar problematizações sobre temas relacionados com o período e que necessitam de uma atenção maior, e até mesmo de uma desconstrução, como é o caso do campo de estudos sobre a história das mulheres no medievo e, conseqüentemente, sobre o ensino de história medieval.

O livro didático é um objeto complexo, apesar de bastante familiar, podendo assumir funções diferentes, a depender das circunstâncias de seu uso (Bittencourt, 2004, p. 471). Essas múltiplas faces apresentam-se em termos de pesquisa, uma vez que falar de livros didáticos de história (LDH) é falar de pesquisa acadêmica, de ensino de história, de documentos institucionais educacionais (currículos estaduais e nacionais), de temas históricos urgentes e sensíveis, entre outros.

Além de transmitir saberes disciplinares, o livro didático veicula um sistema de valores e ideologias, difunde o currículo oficial, guia o processo de ensino-aprendizagem e possibilita a formação continuada dos professores (Choppin, 2002; Freitas, 2009). Tais características, em especial o papel de transmissor de saberes julgados indispensáveis à sociedade, acentuam-se nos manuais didáticos de história, responsáveis por elaborar uma narrativa sobre o passado remoto e recente eivada de ideologias, discurso que tanto pode dar evidência a determinadas temáticas quanto silenciar e ofuscar outras.

As pesquisas sobre livros didáticos têm se intensificado desde a década de 1990 (Munakata, 2012), e esse interesse tem mobilizado de maneira crescente a atenção dos historiadores, sobretudo daqueles que se relacionam com o campo de ensino e didática da história. As pesquisas têm evidenciado as mudanças ocorridas no LDH, principalmente em virtude das diretrizes impostas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), demonstrando que, com o aprimoramento dos editais e dos guias do livro didático, gradativamente o PNLD contribuiu para a eliminação dos livros que veiculavam preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, assim como de obras com

erros conceituais. Ademais, o PNLD acrescentou critérios metodológicos de eliminação, exigindo que as obras apresentem coerência entre a concepção anunciada e o conteúdo e as atividades sugeridas, que devem ser voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo (Caimi, 2017; Franco, 2014). Tais informações apresentam um olhar que foi se tornando complexo em relação ao livro didático, transformando-o em um objeto presente constantemente nas pesquisas acadêmicas atuais.

Ademais, alguns estudos também têm ressaltado insuficiências do LDH, como a excessiva padronização dos manuais — manifesta, por exemplo, na extinção das obras com organização temática do mercado editorial e nas poucas diferenças nas obras destinadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e entre os livros projetados para a escolarização regular e a educação de jovens e adultos (EJA) —, resultando no fato de que os livros tendem a ensinar o mesmo da mesma maneira. Outra marca negativa identificada nas investigações é o fato de os LDH promoverem um discurso uníssono e linear da história, ao distribuírem o conteúdo entre a origem das primeiras sociedades até a história do tempo presente, mantendo como referência privilegiada (por vezes a única) o modelo quadripartite, dividido entre história antiga, história medieval, história moderna e história contemporânea (Bonafé; Rodríguez, 2013; Caimi, 2017; Freitas, 2019).

A disparidade existente entre o contexto da formação docente — as universidades — e o ensino de história — o ambiente escolar —, de certa forma, reflete-se também nos manuais escolares, fazendo com que o LDH não apresente uma proximidade com o desenvolvimento historiográfico. Por exemplo, as “demandas sociais” destacadas por Cardoso (2020, p. 283), tais como a temática sobre o contexto indígena (Oliveira, 2021, p. 73-75), a história da África (Ferreira, 2021, p. 96-97, 141-142), a diversidade social e cultural escolar (Vieira; Vieira, 2018, p. 290) e o tema da mulher no medievo (Lima, 2021b, p. 247-249), presentes no meio acadêmico,

permanecem ocupando pouco espaço nos manuais didáticos de história.

Essa disparidade também é consequência do fato de não se pensar em conjunto algumas perspectivas necessárias para que o processo de ensino de história seja contextualizado, ou seja, tenha relevância na formação escolar do cidadão e da cidadã. Nesse caso, é necessário que exista, durante a formação inicial de professores, o favorecimento à construção de um olhar crítico sobre a relação intrínseca entre as demandas sociais, as interpretações historiográficas, os produtos culturais contemporâneos, a formação de professores e o ensino de história (Vianna; Santos, 2020, p. 134-135). A partir da construção desse caminho, haverá uma probabilidade maior de uma conjunção de perspectivas, o que tornará o ensino de história significativo, fazendo dele um espaço não mais visto como de transmissão de conhecimentos, mas, sim, de um cenário importante para a formação cidadã, proporcionando a construção de indivíduos conscientes, críticos e compreensíveis diante de situações sociais urgentes a serem trabalhadas. Da mesma forma, fazendo parte do ensino de história, o mesmo pode ser dito em relação ao LDH, pois se tomaria um objeto referencial significativo para a formação cidadã, apresentando temas necessários para a construção de uma consciência crítica. Nesse sentido, embora se saiba da especificidade e das características do currículo, bem como de sua reflexão em termos de contexto social (Goodson, 1997), e que sua composição obedece sempre a um contexto de ciclo de políticas (Bittencourt, 2019, p. 553-569), é necessário reconhecer a potencialidade do livro didático como objeto de conhecimento e de formação cidadã por meio da abordagem de temas de aprendizagem significativa. Isso porque, de acordo com Albieri (2011, p. 21), os livros didáticos representam “uma das formas mais poderosas de publicação da História. Eles são responsáveis pela ideia de História que impregna o senso comum de uma cultura e de um povo”.

Diante do que foi apresentado e no intuito de concentrar a atenção no medievo, convém, em primeiro lugar, uma

exposição breve acerca dos estudos sobre a Idade Média nos livros didáticos brasileiros, a fim de oferecer um panorama dos acúmulos da área. Posteriormente, serão apresentadas algumas reflexões sobre um dos campos de estudo não muito presentes nos LDH: a história das mulheres no medievo. Por fim, propõe-se o diálogo sobre a importância do LDH como um objeto para favorecer a igualdade histórica a partir de uma reflexão crítica sobre a presença da mulher medieval no LDH.

### **A Idade Média e o LD de História no Brasil**

As investigações em história medieval produzidas no Brasil têm acompanhado o desenvolvimento das pesquisas sobre ensino de história e, em especial, sobre o LDH, particularmente nos últimos 20 anos. Não obstante, se, por um lado, é possível notar importantes acúmulos nas reflexões sobre a Idade Média nos LDH, por outro as pesquisas caracterizam-se, majoritariamente, por uma análise conteudista, concentrando-se na identificação das incongruências entre a produção acadêmica em medieval e o conteúdo dos livros didáticos, com os trabalhos reafirmando que os manuais são marcados por omissões, simplificações em excesso, incorreções, entre outros problemas,<sup>19</sup> questionamento típico das investigações sobre LDH produzidas até a década de 1990 (Caimi, 2017).

Uma possível explicação para tal descompasso e tendência nas pesquisas encontra-se na comum dissociação entre as disciplinas teórico-contextuais e as disciplinas pedagógicas na formação universitária em história (Monteiro, 2013), resultando no pouco envolvimento dos docentes da área de medieval nas discussões didáticas relativas ao ensino da disciplina, cenário que foi modificado recentemente, quiçá pelo impulso gerado pelos debates em torno da presença/ausência dos conteúdos de história medieval na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como desdobramento dessa tendência, os trabalhos sobre a Idade Média nos LDH partem, em sua maioria, de inquietações específicas da medievalística (como a atualização

---

<sup>19</sup> Uma síntese sobre o tema pode ser lida em Lima (2021a).

conceitual e a incorporação de novas interpretações historiográficas, por exemplo), e não de problemáticas construídas por meio do diálogo com a área do ensino de história ou dos estudos sobre os manuais escolares, como as noções de “disciplina escolar” (Chervel, 1990), de “saber escolar” (Forquin, 1992) e, em termos mais amplos, de “cultura escolar” (Julia, 2001), perspectivas que, ressalvadas as particularidades de cada referencial, favorecem a compreensão das especialidades do conhecimento escolar e da história ensinada — que não tem similitude completa com o conhecimento disciplinar de natureza acadêmica —, assim como dos manuais escolares.<sup>20</sup>

Esse problema relaciona-se, de forma mais ampla, com a formação inicial dos professores de história, ainda vista como tradicional, em um contexto no qual cada vez mais surgem demandas novas para o mundo do trabalho e das relações sociais. Como afirma Bernadete Gatti (2018, p. 163), as formas tradicionais de formação de professores vêm sendo colocadas em questão em face das dinâmicas sociais emergentes, apresentando, portanto, discrepâncias entre esses dois âmbitos. Nesse sentido, é importante salientar que as redes educacionais e as escolas são parte integrante da sociedade e precisam acompanhar o desenvolvimento desta.

A história medieval, como parte da chamada história universal/história geral, está presente nos programas escolares de ensino no Brasil desde o século XIX, particularmente no nível secundário, sendo, por exemplo, uma constante nos planos de estudos de humanidades do Colégio Pedro II, fundado em 1837 (Bittencourt, 2008). O conhecimento sobre a Idade Média era, assim, entendido como necessário à formação das classes dirigentes letradas, contribuindo para a criação de uma identidade nacional associada aos padrões culturais do mundo ocidental cristão. Em outras palavras, tal como o estudo da história antiga, o conhecimento histórico sobre o medievo agia

---

<sup>20</sup> Sobre os temas, cf. ainda Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), Monteiro (2003) e Schmidt (2003).

como um elo que aproximava o Estado brasileiro em formação da grande narrativa histórica iniciada na Grécia, prosseguia para o Império Romano, pelos reinos medievais, pelas navegações e pela colonização portuguesa na América, permitindo que a nova nação se entendesse como partícipe da história da civilização ocidental.

Nesse cenário, os livros didáticos que circulavam no meio escolar, sejam as obras traduzidas ou as elaboradas por intelectuais brasileiros, incorporaram, como um dos conteúdos de destaque, a Idade Média. Partindo das referências francesas, a história produzida para os cursos secundários adotou o discurso “civilização e progresso”, estruturando-se em torno da divisão história antiga, história medieval, história moderna e história contemporânea, com o conteúdo relativo à civilização medieval centrado-se na experiência europeia e compondo o enredo do progresso civilizacional ocidental. Apesar disso, como assinala Bittencourt (2008), em geral a Idade Média era pouco valorizada pelos intelectuais brasileiros do período, com os livros didáticos resumindo consideravelmente os conteúdos acerca do medievo e limitando-se a temas como os bárbaros, as cruzadas e a formação dos reinos medievais dos quais nasceriam as monarquias modernas. De todo modo, ao considerar como exemplo *Lições de história da civilização* (1912), de José Sá e Benevides, nota-se outra postura, pois a obra apresenta um programa de estudo do medievo muito mais aprofundado do que qualquer manual escolar recente.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> A obra em questão está dividida em quatro partes: Civilização Antiga, Civilização Medieval, Civilização Moderna e Civilização Contemporânea. A parte dedicada à Idade Média é a segunda em extensão do número de páginas e abarca itens como: o mundo romano e o mundo bárbaro; as invasões; Estados fundados pelos germanos; os bárbaros e o cristianismo; as conversões; o Império bizantino; os árabes e o islamismo; Carlos Magno: organização social, política e militar; o regime feudal; a Igreja: sua organização e reformas; a civilização oriental: estudo das civilizações bizantina e árabe; as cruzadas; a formação da burguesia; as instituições da Inglaterra; a Alemanha imperial; a constituição das monarquias modernas; Portugal e Espanha; unificação da França; Itália; Inglaterra; Alemanha; Estados escandinavos; fundação da Polônia e da Rússia; a queda do Império do Oriente. Ao final da parte, o autor apresenta ainda uma apreciação geral da civilização medieval, na qual discorre sobre a educação na Idade Média, com destaque para o *Trivium* e o *Quadrivium*; o aprimoramento das técnicas



Em síntese, em meio a diferentes reformas educacionais, entre o século XIX e a década de 1980 instituiu-se o chamado “currículo convencional da história”, seriado e organizado em quatro séries escolares. Nesse contexto, os livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental eram publicados em coleções de quatro volumes, com os dois primeiros dedicados à história do Brasil (5ª e 6ª séries), e os dois últimos, à história geral (7ª e 8ª séries), com a Idade Média sendo estudada na 7ª série (correspondente ao atual 8º ano). Essa organização curricular de orientação eurocêntrica foi hegemônica até a década de 1980 e, na década seguinte, coexistiu com propostas diversas, como a história temática e a história integrada. Contudo, mesmo com a ausência de um currículo obrigatório de história em âmbito federal,<sup>22</sup> tal diversidade foi gradativamente solapada, com a história seriada desaparecendo e a história integrada tornando-se a nova configuração curricular hegemônica.<sup>23</sup> Uma consequência dessa alteração, ainda que pouco problematizada pelas investigações acerca da Idade Média no LDH, é que a história medieval foi deslocada da 7ª série/8º ano para a 6ª série/7º ano.

Esse panorama introdutório visa a apresentar ao leitor uma dimensão temporal do LDH e da Idade Média nos manuais escolares pouco explorada pelos estudos produzidos pelos medievalistas brasileiros, concentrados majoritariamente em coleções da década de 1990 e do século XXI. Uma exceção é a obra *Possíveis passados: representações da Idade Média no ensino de história* (2008), de Nilton Mullet Pereira e Marcelo Paniz Giacomoni, que abarca 26 livros didáticos publicados

---

de comércio, com os bancos e as letras de câmbio; a cultura erudita e popular; e a arte medieval, incorporando apontamentos sobre a arte e a arquitetura árabe.

<sup>22</sup> Deve-se lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, eram apenas diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina, não constituindo currículo nacional. Tal currículo, preconizado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é a BNCC, aprovada em 2017.

<sup>23</sup> A história temática é um caso à parte, visto que coexistiu com as demais formas de organização curricular até meados da década passada — 20% das obras aprovadas no PNLD 2014 eram coleções de história temática, por exemplo —, desaparecendo do mercado editorial nos anos seguintes. Cf. Caimi (2017).

entre 1923 e 2006, ainda que focada em dois temas específicos: a Igreja medieval e o feudalismo. A obra, a partir do instrumental teórico de Michel Foucault, discute o dispositivo de medievalidade presente nas publicações didáticas, isto é, um conjunto de discursos que falam sobre a Idade Média e criam modos de ver a experiência medieval, estabelecendo o medieval no espaço escolar por meio de duas formas: as práticas discursivas (exercícios, leituras dirigidas etc.) e as práticas não discursivas (programas de distribuição de livros didáticos, controle editorial etc.).

Nilton Pereira é autor de uma série de trabalhos acerca do ensino de história medieval, tendo entre seus temas de destaque o livro didático. Com uma abordagem focada nas narrativas sobre a Idade Média elaboradas pelos manuais, Pereira distingue-se por apresentar em seus estudos diálogos com problemáticas caras ao campo do ensino de história e um olhar mais geral sobre o objeto. Em artigo de 2009 (Pereira, 2009b), o autor analisou como a Idade Média tem sido vista por parte dos livros didáticos — uma sociedade imóvel, sem dinamicidade interna e sem pontos de resistência — e, problematizando as especificidades da cultura escolar, defendeu a incorporação de outros medievos compartilhados pela literatura e pela arte, como o medieval da fantasia, que tanto instiga a sociedade contemporânea. Cerca de uma década depois, no capítulo “A invenção do medieval: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história” (2017), Pereira retomou tais discussões, aprofundando-as, concluindo que a Idade Média dos livros didáticos se estrutura em uma narrativa factual, descritiva, contínua e não problematizadora, que torna o passado idêntico à história narrada sobre ele. Para o autor, por essas características, a narrativa global sobre o passado medieval no LDH não consegue elaborar perguntas sobre o presente e criar uma abertura para se pensar um futuro imprevisível.

Como indicado anteriormente, a maior profusão de estudos concentra-se em temas específicos da Idade Média nos livros

didáticos, em geral assumindo a forma de crítica historiográfica e analisando obras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aprovadas pelo PNLD. Nessa via, citam-se os trabalhos de Andréia Frazão da Silva (2005) e de Daniele Gallindo Gonçalves e Vinicius César Dreger de Araújo (2021) sobre os germanos; de Nilton Pereira (2009a) sobre as representações do Outro; de Núcia Alexandra Silva de Oliveira (2010) e de Edlene Silva (2011) sobre o conceito de Idade Média; de Marcelo Pereira Lima (2012, 2021c) e de Fabiana de Oliveira e Maria Aparecida Avelino (2019) sobre a Península Ibérica; de Mirtes Emília Pinheiro (2021), de Rafaela Limberger e Gabriela Schwengber (2020), de Douglas Mota Xavier de Lima (2021b) e de Marta Silveira (2017) sobre a mulher.<sup>24</sup>

Paralelamente a tais investigações, observa-se a reduzida produção de dissertações e teses relacionadas com o tema,<sup>25</sup> sendo o caso da dissertação em educação de Carlos Berger (2004) sobre as mulheres nos livros didáticos; da dissertação em história de Jéssica Pereira da Costa (2016) sobre as representações sobre o Islã e os muçulmanos; da dissertação em história de Mário Olivindo (2018) sobre a representação do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos; da dissertação em língua e literatura árabe de Ana Gomes de Souza (2005) sobre o Islã nos manuais do Ensino Fundamental;<sup>26</sup> da dissertação em ensino de história de Sara Menezes Felizardo (2018) sobre a representação feminina nos LDH do Ensino Fundamental II; da dissertação em história de Carlos Camacho (2008) sobre as cidades medievais; da dissertação em história ibérica de Maria Aparecida Avelino (2017) sobre a Península Ibérica; da tese em história de Marcelo Murilo (2015) sobre a crise do século XIV nos manuais; e da dissertação em educação de Álvaro Nonato

---

<sup>24</sup> Optou-se por não inserir no levantamento trabalhos de conclusão de curso de graduação, textos em anais de eventos ou trabalhos de extensão universitária.

<sup>25</sup> Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em março de 2022.

<sup>26</sup> O estudo não é específico sobre Idade Média; contudo, considerando que a sociedade islâmica aparece no LDH nos conteúdos de história medieval e, pontualmente, de história contemporânea, optou-se por incluir a dissertação no presente capítulo.

Franco Ribeiro (2014) sobre fontes históricas. Tais trabalhos evidenciam a predominância da abordagem conteudista na análise dos livros didáticos e a pouca inserção das pesquisas sobre o medievo no LDH nos programas de pós-graduação em história, algo que contrasta com o crescente número de teses e dissertações produzidas na área nas últimas décadas.<sup>27</sup> Ademais, mesmo com a ampliação dos cursos de mestrado profissional em história, os livros didáticos ainda não aparecem como objeto de investigação privilegiado, sendo as exceções os trabalhos de Avelino, do mestrado profissional em história ibérica, e de Olivindo, do mestrado profissional em ensino de história (ProfHistória).

Em linhas gerais, as análises coadunam com as críticas expostas por Macedo (2003). Os trabalhos têm evidenciado que a Idade Média dos livros didáticos: (i) está distante das abordagens acadêmicas desenvolvidas desde a segunda metade do século passado, sendo pontual a incorporação de referências da nova história, como Jacques Le Goff e Georges Duby; (ii) exerce a predileção pela abordagem da história institucional e da história política factual do medievo, privilegiando o estudo da hierarquia eclesiástica e da formação dos Estados modernos a partir dos reinos medievais; (iii) permanece eurocêntrica, particularmente concentrada na França, na Inglaterra e na Itália, pouco incorporando outras regiões da cristandade latina — como Península Ibérica, Escandinávia e Leste Europeu — e, de maneira ainda mais superficial, a cristandade oriental e o mundo muçulmano; (iv) mantém uma periodização estática, definindo o período entre o fim do Império Romano Ocidental (476 d.C.) e os eventos da segunda metade do século XV — a conquista de Constantinopla (1453) ou a chegada de Colombo às Américas (1492) —, sem fomentar outras possibilidades de periodização. Além disso, na Idade Média dos livros didáticos (v) a noção de feudalismo exerce centralidade na organização do conteúdo, sendo comum os capítulos estruturarem-se em torno da

---

<sup>27</sup> Sobre o tema, cf. Amaral e Lisbôa (2019).

formação e da crise do feudalismo; (vi) temas como os germanos são tratados de maneira genérica e uniforme, ora sendo encarados como bons selvagens, ora como destruidores violentos, sem que os livros indiquem quaisquer aportes das discussões de etnicidade; (vii) as mulheres são pouco abordadas, compondo esporadicamente boxe explicativo ainda voltado aos grandes nomes. Em síntese, como sugerido por Macedo (2003) e Lima (2012), é mister decolonizar a Idade Média dos livros didáticos.

Como assinalado no início do tópico, a ausência de um currículo nacional com a explicitação dos conteúdos obrigatórios para a Educação Básica marca a trajetória do ensino de história no Brasil, com o livro didático historicamente assumindo o papel de currículo editado e orientando o programa de ensino de história nas escolas brasileiras (Caimi, 2017). Porém, com a publicação da BNCC, esse cenário foi alterado, visto que a base estabelece os conteúdos obrigatórios para a Educação Básica, com a Idade Média sendo contemplada no 6º ano do Ensino Fundamental. Ademais, diferentemente do que ocorria até 2017, quando o PNLD exercia a função de indutor da política pública do livro didático, atualmente o programa passa a ter como objetivo implementar a BNCC.

A Idade Média prevista pela Base Curricular foi objeto de inúmeras controvérsias nos últimos anos. De todo modo, é possível afirmar que o medieval foi incorporado no currículo nacional com foco nas dinâmicas estabelecidas em torno do mediterrâneo e em uma abordagem sociocultural, uma perspectiva que, apesar das limitações apontadas pelos medievalistas, é flexível e permite aos docentes explorar o conteúdo de história medieval sem associá-lo exclusiva ou predominantemente aos acontecimentos ocorridos na Europa cristã (Lima, 2019). Não obstante, as primeiras investigações sobre os livros didáticos de história posteriores à publicação da BNCC têm demonstrado a redução da presença da Idade Média nos manuais, com o conteúdo restrito às últimas unidades/capítulos dos livros do 6º ano e ao quarto bimestre

(Lima, 2021a). Essa constatação é importante, por demonstrar que a BNCC e o edital PNLD, isto é, a dimensão do Estado como currículo e política pública, não explicam, isoladamente, a abordagem dos componentes curriculares nos manuais escolares. Um olhar preliminar para as coleções aprovadas sugere que não houve mudança significativa na seleção dos conteúdos de história medieval nos livros didáticos, o que pode ser exemplificado pela permanência do destaque dado ao feudalismo e ao elemento feudal para caracterizar a sociedade medieval e pela centralidade da Europa como referência para o medievo. As políticas públicas demandam tempo para ser implementadas, gerar engajamento e promover mudanças na sociedade. Paralelamente, o conteúdo dos livros didáticos caracteriza-se pela perenidade da abordagem, alterando-se de maneira lenta e pontual entre os anos, com mudanças mais relacionadas com a forma do que com o conteúdo. Apesar de as coleções terem autonomia metodológica e de abordagem, existe padronização dos materiais escolares, resultando no fato de que os livros tendem a ensinar o mesmo da mesma maneira, inclusive a história medieval (Lima, 2021b).

Até aqui, foram expostas algumas questões que orbitam a discussão entre a Idade Média e o LDH no Brasil, as quais foram problematizadas de forma mais constante principalmente nos últimos oito anos, com a elaboração das versões da BNCC. A seguir, serão apresentadas reflexões que também circundam o LDH, tais como o desenvolvimento historiográfico, a formação docente e, como recorte temático, a história das mulheres no medievo.

### **O desenvolvimento historiográfico, a formação docente e o descompasso com o LDH: o papel das mulheres na sociedade medieval**

A face memorial da narrativa escolar, em tempos de busca de direitos assentados em disputas da memória, aprofunda um problema constitutivo do livro didático em sua função social quanto à correção dos

conteúdos que tratam de temas sensíveis à memória: que narrativa é a correta? Podemos afirmar com segurança que os livros didáticos de história se tornaram objeto de disputa social pela narrativa válida, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares. (Rocha, 2017, p. 13)

Ao menos desde a década de 1970, a presença da mulher nos livros didáticos vem sendo investigada (Negrão; Amado, 1989). Entretanto, tal presença é considerada mínima e com diversas críticas (Lima, 2021b). Em estudo amostral sobre livros didáticos brasileiros entre 1910 e 2010, Mistura e Caimi (2015) concluíram que os manuais escolares apresentam extrema dificuldade em interagir com a temática de gênero, definindo papéis normativos não só aos gêneros, mas também aos sujeitos históricos, que aparecem predominantemente circunscritos aos grandes personagens. Segundo as autoras, o livro didático, ao mesmo tempo que apresenta papéis masculinos como exemplos históricos, determina, ao longo do tempo, os lugares permitidos à aparição feminina na história, sempre estreitos e genéricos. A fim de superar tal quadro, a política pública do livro didático no Brasil tem gradativamente incorporado ações afirmativas, entre elas a valorização da mulher e o combate ao feminicídio (Caimi, 2017). A BNCC-História, ao estabelecer o objeto de conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, com a habilidade EF06HI19, “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”, traz pela primeira vez o tema de forma explícita no currículo, exatamente nos conteúdos de história antiga e medieval do 6º ano do Ensino Fundamental. De forma específica, trata-se da possibilidade de trabalhar com a diversidade social feminina presente no período medieval; porém, ainda assim, em termos gerais, tais abordagens representam um avanço tímido, quando se observa o desenvolvimento histórico como um todo, uma vez que a questão é retomada apenas no 9º ano do Ensino Fundamental.

O período medieval é considerado, a partir de uma visão tradicional, como muito distante da contemporaneidade, principalmente entre o grande público. Essa percepção faz com que permaneça em voga a circulação de diversos estratos historiográficos sobre o período, ou seja, diversas representações historiográficas sobre o medievo, como a Idade das Trevas (Baschet, 2006, p. 25; Franco Júnior, 2001, p. 11). Assim, temas relacionados com esse período são interpretados de forma errônea e circulam nos meios de comunicação, no mundo virtual e entre o grande público, muitas vezes chegando ao contexto escolar e, conseqüentemente, disseminando-se entre o público que adentra o meio universitário. Seguindo essa perspectiva de interpretações equivocadas sobre temas relacionados com o medievo, destaca-se a história das mulheres, campo que ainda ocupa um espaço ínfimo nos LDH.

Há décadas, o mundo feminino medieval faz parte das pesquisas realizadas no âmbito universitário. Desde os anos 1980, o campo história das mulheres tornou-se referencial em termos de pesquisas acadêmicas e atualmente apresenta uma consolidação em sua constituição, ressaltando, portanto, cenários nos quais as mulheres participavam e estavam presentes de forma ativa em termos históricos.

Atualmente, as produções acadêmicas sobre a história das mulheres tornaram-se comuns e cada vez mais presentes no âmbito historiográfico medieval. No que se refere aos estudos medievais, uma das obras já publicadas e traduzidas para a língua portuguesa é o livro *História das mulheres: a Idade Média*, organizado por Georges Duby e Michelle Perrot (1992). Em termos universitários brasileiros, ressaltam-se diversos campos nos quais essa ampliação dos estudos sobre a história das mulheres no medievo tem se destacado, tais como as traduções de fontes medievais, obras organizadas em solo nacional e os eventos realizados recentemente. Em relação ao primeiro ponto, destaca-se a tradução de obras como *A cidade das damas* (1405), de Christine de Pizan (1363-1430), e *Sobre*



*as doenças das mulheres* (século XI), de Trotula di Ruggiero (1050-1097), entre outras, todas traduzidas ao português e disponíveis, portanto, para o público discente universitário em formação. Sobre as obras organizadas em solo brasileiro, destacam-se *Vozes de mulheres da Idade Média* (Brochado; Deplagne, 2018) e *Mulheres intelectuais na Idade Média* (Costa: Costa, 2019), somente para citar algumas das principais disponíveis para compreender melhor o mundo feminino no medievo, as quais representam importantes avanços no cenário universitário nacional e podem perfeitamente ser utilizadas na produção de materiais didáticos com ênfase maior sobre as mulheres. Por fim, os eventos acadêmicos que têm ocorrido também representam um considerável passo na constituição da temática como um campo de pesquisas em termos nacionais. Sobre os eventos realizados nos últimos anos, cita-se aqui o “Primeiro Congresso Nacional Mulher, Literatura e Sociedade”, realizado na Universidade Federal de Pernambuco em 2018 e que reuniu vários pesquisadores e pesquisadoras sobre o tema. De todas as formas, observa-se atualmente uma preocupação maior na formação de professores, ressaltando-se a importância da presença do tema nesse processo e decolonizando, portanto, a formação inicial docente (Vianna, 2020, p. 461-483, 2021, p. 180-202). A partir dessa formação inicial docente, portanto, atualmente tem-se um caminho a seguir, enquanto se aguarda a formulação do LDH voltado para uma igualdade histórica. Recuperando as palavras de Mirtes Emília Pinheiro, o professor precisa problematizar questões voltadas para o âmbito feminino no medievo no ensino de história, uma vez que existe uma considerável produção acadêmica sobre o tema apresentando a participação ativa feminina nesse contexto, mas que não está presente nas escolas brasileiras (Pinheiro, 2021, p. 25).

Nesse sentido, observa-se que há um desenvolvimento considerável em termos de pesquisas universitárias sobre o contexto feminino medieval, assim como seu reflexo na formação inicial do docente de história, questões que ainda apresentam uma disparidade quando comparadas com o

âmbito educacional escolar. A questão que se coloca é: por que esses estudos ainda não se refletem nos LDH atuais?

### **Pensar o LDH com um ensino de história medieval (também) feminino e com igualdade histórica**

Existem diversos cenários históricos nos quais a abordagem da história das mulheres é inferior ou não recebe o mesmo destaque que o contexto masculino. Isso muitas vezes se reflete no conhecimento construído pelos alunos e alunas que adentram o contexto universitário. O próprio conteúdo de história na BNCC apresenta essa disparidade, favorecendo em poucas ocasiões a abordagem feminina em diversos contextos históricos (Brasil, 2018, p. 420-421, 428-429).

A BNCC, documento que foi elaborado entre 2015 e 2017, apresenta, em sua terceira e definitiva versão, uma proposta muito ínfima sobre a história das mulheres e que pode ser criticada em diversos aspectos. Em primeiro lugar, não corresponde ao que se tem estudado sobre o tema em termos universitários, pensando-o, obviamente, sem um recorte específico (vinculado a alguma temporalidade, por exemplo), mas, sim, refletindo sobre ele de forma mais ampla (observando todo o conteúdo histórico no documento). Em segundo lugar, a proposta apresentada não propõe uma abordagem feminina como protagonista vinculada a um contexto histórico, mas, sim, atrelada a um cenário masculino e estabelecida como funções sociais (observa-se o termo “papéis”, comentado anteriormente), apresentando um determinismo histórico massificado, quando, por exemplo, como objeto de conhecimento no 6º ano de história, estabelece estudar “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” com a habilidade “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (Brasil, 2018, p. 420). No 9º ano de história, o objeto de conhecimento no qual se pode aproximar do contexto feminino é o denominado “Anarquismo e protagonismo feminino” (Brasil, 2018, p. 428).

Embora a BNCC proponha que o estudante brasileiro do 6º ano do Ensino Fundamental II adquira a habilidade descrita no parágrafo anterior, todavia, ao menos em relação à Idade Média, os livros têm contribuído pouco para o alcance dessa habilidade. Nos manuais escolares, continua-se a ler sobre as mulheres de forma esporádica, por vezes dissociadas da narrativa principal, por meio de itens separados e boxes explicativos. O discurso da opressão medieval sobre as mulheres, de uma sociedade patriarcal e misógina, que restringia os espaços de atuação feminina, por mais relevante e correto historicamente, permanece unívoco e usado para promover uma abordagem estática sobre o passado, sem incorporar aportes historiográficos que há décadas têm demonstrado novos lugares sociais e, principalmente, protagonismos das mulheres medievais. Associado ao eixo mulher/opressão, os livros didáticos continuam a promover a questão passado/presente de maneira pouco aprofundada, usando de experiências históricas, como as medievais, de modo descontextualizado, para promover debates sobre a contemporaneidade (Lima, 2021b).

Em síntese, nos LDH constata-se a manutenção, com poucas alterações, da abordagem acerca da mulher medieval, tal como evidenciada por Mistura e Caimi (2015) e Silveira (2017). Tais permanências ainda estabelecem relações com discussões fora da área de história, como apontam Bonafé e Rodríguez (2013) e Negrão e Amado (1989). Nesse sentido, as mudanças vislumbradas pela BNCC resultaram em um verniz de atualização, em que as mulheres permanecem como seres alheios à história e à Idade Média.

Considerando a afirmação de José Rivair Macedo (2003) de que a Idade Média ensinada nas escolas não é a mesma abordada na formação de professores, o tema história das mulheres serve para exemplificar esse distanciamento, haja vista que essa realidade temática no LDH não corresponde ao cenário investigativo no mundo da pesquisa universitária atualmente. Pode-se dizer o mesmo em relação ao LDH, no qual, embora presente avanços nos últimos anos, ainda se

depara com abordagens superficiais em relação a esse tema. Nesse sentido, é necessário e urgente, principalmente considerando-se o contexto escolar como um âmbito de formação cidadã, que se introduza definitivamente o cenário feminino de forma igualitária no LDH, o que poderia trazer, em termos de construção cidadã, o favorecimento ou o amadurecimento, ainda que muito lentamente, da compreensão da existência de uma igualdade histórica a partir de um processo de formação cidadã. Teríamos assim, gradativamente, novos cidadãos e cidadãs consultando materiais adequados historicamente e conscientes da amplitude da perspectiva histórica, na qual participaram não somente homens, mas também mulheres, favorecendo o destaque da presença histórica feminina em diversas temporalidades.

### **Considerações finais**

Refletir sobre o livro didático e, de forma específica, sobre o conteúdo de história medieval nesse objeto é um exercício que demanda um pensamento amplo, para tentar abarcar as especificidades que ele apresenta, sendo, portanto, um exercício que seria impossível de apresentar em algumas páginas. Nesse sentido, direcionar o olhar para a discussão referente à relação entre a historiografia e a formação de professores e seu descompasso existente para com o LDH, a partir do recorte temático da história das mulheres no medievo, foi a opção escolhida no presente capítulo. Tal exercício também pode ser feito colocando em evidência outros temas urgentes de serem debatidos no contexto escolar, e a história das mulheres no medievo é apenas um deles, por meio do qual se acredita que possa ser feito um ensino contextualizado com o objetivo de promover uma igualdade histórica no contexto escolar da formação cidadã.

Foi observada a potencialidade desse material em termos de construção cidadã e, portanto, a necessidade de ele, em seu processo de elaboração, estar em consonância com o

desenvolvimento historiográfico e com a formação docente em história, de forma a diminuir a distância existente entre tais âmbitos. Com essa diminuição, poderíamos conviver com um ensino de história medieval mais significativo nas escolas, vinculando-o a uma temática tão urgente como é o cenário histórico feminino. É certo afirmar que houve avanços em termos de conteúdos presentes no LDH em comparação com décadas anteriores; porém, ainda é preciso refletir sobre esse objeto.

Fazer constar a presença feminina medieval no LDH é refletir sobre diversos aspectos que influenciam nosso fazer docente, nossa práxis, nosso pensar sobre os temas que serão significativos na formação dos cidadãos e das cidadãs desse país. Dentre esses aspectos, podem ser destacados os citados a seguir, a partir de distintas perspectivas. Em primeiro lugar, colocar em evidência o silêncio presente no LDH em relação ao contexto feminino, ou até mesmo em documentos institucionais norteadores curriculares. Esse silêncio, quando comparado com o desenvolvimento historiográfico nas universidades, não se justifica, o que faz com que a história construída na narrativa do LDH seja desatualizada, e não voltada para a reflexão sobre a igualdade histórica. Além disso, fazer constar a presença feminina medieval no LDH é pensar que vivemos em uma sociedade na qual a violência contra a mulher e os casos de feminicídio alcançam números alarmantes e são anunciados em jornais e redes sociais diariamente. Portanto, a ausência dessas personagens na formação cidadã impacta a forma como esses cidadãos compreendem a história, podendo criar pensamentos de superioridade, perpetuando a importância da figura masculina em termos históricos, por um lado, e manifestando sentimentos de inferioridade, por outro. Por fim, fazer constar a presença feminina medieval no LDH é pensar a Educação Básica como local e momento da formação cidadã, um momento propício para se trabalhar com temas sociais urgentes, fato que serviria para conscientizar, desde cedo, esses futuros cidadãos e cidadãs, reformulando a divisão temática que aborda personagens femininos e masculinos na

história, apresentando o devido protagonismo feminino em termos históricos e, com isso, destacando a participação feminina em termos sociais.

### Fontes

PIZAN, Christine de. *A cidade das damas*. Tradução: Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. Florianópolis: Mulheres, 2012.  
RUGGIERO, Trotula di. *Sobre as doenças das mulheres*. Tradução e organização: Alder Ferreira Calado e Karine Simoni. 1. ed. Florianópolis: Copiart: UFSC/DLLE/PGET, 2018.

### Referências

- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-30.
- AMARAL, Clínio; LISBÔA, João (org.). *A historiografia medieval no Brasil: de 1990 a 2017*. Curitiba: Prismas, 2019.
- AVELINO, Maria Aparecida. *As abordagens da história ibérica medieval nos livros didáticos da Educação Básica*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica), Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.
- BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo S/A, 2006.
- BENEVIDES, José de Sá e. *Lições de história da civilização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Álvares, 1912.
- BERGER, Carlos Norberto. *Os manuais de história e a produção do discurso sobre as mulheres da Idade Média*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: *Educere: anais eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação*, 16 a 19 de setembro de 2019. Formação de professores: Diálogos, 2019. p. 553-569.
- BONAFÉ, Jaume Martínez; RODRÍGUEZ, José Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 209-225.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BROCHADO, Claudia Costa; DEPLAGNE, Luciana Calado (org.). *Vozes de mulheres da Idade Média*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33-54.
- CAMACHO, Carlos Mário Paes. *As representações da cidade medieval nos livros de história do Ensino Médio brasileiro*. 2008.

- Dissertação (Mestrado em História), Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2008.
- CARDOSO, Maria Abadia. O lugar dos livros didáticos e os desafios do ensino de história do tempo presente. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 17, p. 282-309, 2020.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- COSTA, Jéssica Pereira da. *O estudo da história do Islã e dos muçulmanos na Educação Básica: conceitos e representações*. 2016. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- COSTA, Marcos Roberto Nunes; COSTA, Rafael Ferreira. *Mulheres intelectuais na Idade Média: entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia, a teologia e a mística*. Porto Alegre: Fi, 2019.
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das mulheres: a Idade Média*. Porto: Afrontamento, 1992. v. 2.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FELIZARDO, Sara Menezes. *As mulheres na história dos livros didáticos de história de Ensino Fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.
- FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da história da América. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 143-162.
- FERREIRA, Adínia Santana. *A história da África nos livros didáticos: reflexões sobre o PNLD 2018*. 2021. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de história. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 143-164.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 143-148.
- FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Bueno de (org.). *Livros didáticos de história: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 11-19.
- GATTI, Bernadete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloísa Josiele Santos (ed.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. p. 163-176.
- GONÇALVES, Daniele Gallindo; ARAÚJO, Vinícius César Dreger de. A Alemanha no ensino de história medieval. In: VIANNA, Luciano José (org.). *A história medieval entre a formação de professores e o ensino*

- na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 685-701.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: IAG Artes Gráficas, 1997.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LIMA, Douglas Mota Xavier de. A Idade Média nos livros didáticos. In: VIANNA, Luciano José (org.). *A história medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI*. experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021a. p. 394-415.
- LIMA, Douglas Mota Xavier de. O novo já nasce velho: a Idade Média pós-BNCC e a questão da mulher medieval nos livros didáticos de história do guia PNLD-2020. *Brathair*, v. 21, n. 1, p. 216-245, 2021b.
- LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma história contestada: a história medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019.
- LIMA, Marcelo Pereira. O mundo ibero-hispânico medieval, gênero e a formação docente: ausências e presenças em um livro didático de história no Brasil. In: VIANNA, Luciano José (org.). *A história medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021c. p. 660-684.
- LIMA, Marcelo Pereira. Representações da Península Ibérica medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 165-196, 2012.
- LIMBERGER, Rafaela; SCHWENGBER, Gabriela. História medieval nos livros didáticos pelas “lentes” da história das mulheres e dos estudos de gênero – notas iniciais de pesquisa. *Formação de Professores em Revista – Faccat*, v. 1, n. 1, p. 132-146, 2020.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 109-125.
- MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- MURILO, Marcelo da Silva. *A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares*. 2015. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati; AMADO, Tina. *A imagem da mulher no livro didático: estado da arte*. São Paulo: DPE/FCC, 1989.
- OLIVEIRA, Fabiana de; AVELINO, Maria Aparecida. As abordagens acerca da história ibérica medieval em livros didáticos. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 67, n. 1, p. 259-281, jan./jun. 2019.
- OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. *Ensino de história indígena: saberes docentes nos portais educacionais da web (2011-2019)*. 2021. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2021.



- OLIVEIRA, Núcia Alexandra Silva de. O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no ensino de história. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 101-125, jan./jun. 2010.
- OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira. *O mundo à parte: imaginários, narrativas e representações do Oriente, dos árabes e dos muçulmanos na cultura escolar no Brasil*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 169-184.
- PEREIRA, Nilton Mullet. As representações do Outro nos livros didáticos de história, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 50, n. extra 6, p. 1-12, out. 2009a.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Imagens da Idade Média na cultura escolar. *Aedos*, v. 2, n. 2, p. 117-127, 2009b.
- PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. *Possíveis passados: representações da Idade Média no ensino de história*. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- PINHEIRO, Mirtes Emília. Desafios e perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no Ensino Fundamental. In: VIANNA, Luciano José (org.). *A história medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 19-50.
- Primeiro Congresso Nacional Mulher, Literatura E Sociedade. 13 a 15 mar. 2018. Universidade Federal de Pernambuco, *Campus Recife*. Disponível em: <https://mulherlitesociedade.wixsite.com/mulherlittersociedade>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- RIBEIRO, Álvaro Nonato Franco. *Fontes históricas e ensino de história: olhares sobre o medievo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.
- ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 11-30.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico?. *História e Ensino*, Londrina, v. 11, p. 35-49, jul. 2003.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Alguns apontamentos acerca dos germanos nos livros didáticos de história no Brasil. *Mirabilia*, n. 4, jun./dez. 2005.
- 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. 7-31, jan./jun. 2011.
- SILVEIRA, Marta de Carvalho. A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2017.
- SOUZA, Ana Gomes de. *O Islã nos livros didáticos de história de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 1985 a 2004*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- VIANNA, Luciano J. A formação de professores para a Educação Básica: reflexões e experiências sobre a prática docente e a interdisciplinaridade na disciplina história medieval II. *Ponta de Lança*, UFS, v. 15, p. 180-202, 2021.

VIANNA, Luciano J. Reflexões sobre a formação docente para a Educação Básica na disciplina história medieval I. *Práxis Educacional*, v. 16, p. 461-483, 2020.

VIANNA, Luciano J.; SANTOS, Lorene Rose Ribeiro dos. O medievo como laboratório educacional: formação docente, práxis pedagógica, demandas sociais curriculares atuais e abordagens contemporâneas interdisciplinares. *In: Experiências formativas em educação, saúde e ambiente*. Curitiba: CRV, 2020. p. 133-146.

VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador. *In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloísa Josiele Santos (ed.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. p. 283-300.

# A HISTÓRIA MODERNA NOS LIVROS DIDÁTICOS<sup>1</sup>

Luiz Antonio Sabe  
Fernanda Eugênia Martins Azevedo

## Introdução

Desde que os historiadores se esforçaram para romper com a Escola Metódica, a História, enquanto campo científico, passou por inúmeras transformações. À medida em que novas perguntas passaram a ser feitas sobre o passado, surgiram novos objetos de estudo e, conseqüentemente, novas explicações sobre os processos históricos. Certamente, isso atribuiu à nossa disciplina funções outras que não a mera tentativa de se reconstruir a verdade histórica dos fatos. Juntas, a História *made in France* ligada às muitas gerações da Escola dos Annales, à História Cultural, à História Social e à Micro-história trouxeram novas metodologias para lidar com a ampliação não só de nosso horizonte temático, como também das fontes históricas e dos muitos protagonistas que essa “nova história” passou a considerar como agentes históricos (Burke, 1992, p. 7-38; Vainfas, 2009, p. 217-235).

Essas mudanças na historiografia ocorreram *pari passu* a intensos debates, nas Ciências Humanas, sobre a concepção linear de tempo e a colonização europeia nessas áreas de conhecimento. Isso permitiu, entre outras coisas, pensarmos de forma crítica a periodização tradicional da História. Passou-se a perceber, por exemplo, que o escalonamento gradual da passagem do tempo é uma construção europeia que remete a uma disputa ideológica acerca da compreensão da existência

---

<sup>1</sup> Agradecemos a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Gouveia de Oliveira Rovai (UNIFAL-MG) por ter nos estimulado a fazer a pesquisa que resultou nesse texto. Manifestamos nosso agradecimento também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Miranda Filgueiras (UFMG), que fez uma leitura competente da primeira versão do texto e, a partir dela, nos deu valiosas sugestões que resultaram no ensaio que ora apresentamos ao público.

humana, o que leva à definição dos modos de se intervir no mundo; que classificar um tempo como pré-história sugere que a História só começa com o advento da escrita, o que reforça a ideia de que apenas documentos escritos podem ser tomados como fontes históricas; que os cinco tradicionais períodos têm como referência as fases estruturantes das culturas, das técnicas e condições sociais, políticas e econômicas das sociedades europeias que tipificaram aquilo que se convencionou chamar de civilização; e que os períodos da história da Europa são empregados de forma arbitrária para se pensar toda a humanidade, o que acaba por sugerir que todos os povos do mundo ou partilham das concepções de tempo e de mundo europeias ou endossam seu “atraso” por não organizarem suas existências a partir do modelo de civilização tido como superior. No campo do ensino de História, em todos os seus níveis, essas críticas aparecem com mais vigor. Afinal, além da “linha do tempo” reforçar a concepção eurocêntrica de mundo e de tempo, induz à ideia de que a nossa disciplina existe apenas para estudar os fatos de maneira sucessiva e progressiva, o que reforça outra ideia: a de que o presente é uma condição melhorada do passado, mas ainda assim pior do que pode ser o futuro (Bittencourt, 2008, p. 33-55; e, na íntegra, Koselleck, 2006; e Le Goff, 2015).

Foi nesse ambiente de crítica ao eurocentrismo da História que Arnold Toynbee sugeriu a necessidade de se desenvolver “um estudo abrangente dos assuntos humanos” (1987, p. 47) que não tomasse as histórias nacionais como parâmetro de compreensão de toda a história humana. Para ele, essa tendência ocidental acabava por ser uma “alucinação nacionalística” (*id. ibid.*, p. 53) que deixava de fora da “humanidade” a maior parte das civilizações do mundo. Justamente por isso, propôs que a forma mais adequada de se compreender a ação humana no tempo seria a partir de um estudo comparativo entre as mais diversas civilizações, levando-se em consideração três tempos estruturantes: o da gênese, desenvolvimento, colapso e desintegração das civilizações (o que corresponderia à Idade Antiga); o dos

Estados e igrejas universais (o que corresponderia à Idade Média e Moderna); e o do contato entre as civilizações no espaço e no tempo (o que corresponderia à Idade Moderna e Contemporânea) (cf., na íntegra, Toynbee, 1987).

Mas, diferentemente do que ocorreu com os temas, as metodologias e as explicações da História, a então consagrada “linha do tempo” não foi superada. A proposta de Toynbee, embora debatida em seu tempo<sup>2</sup>, não encontrou ressonância nos interesses das correntes historiografias que surgiram, se desenvolveram e se estabeleceram no cenário acadêmico ocidental a partir da década de 1970. Entre outras coisas, porque a proposta de Toynbee tinha suas limitações para se pensar, efetivamente, a “humanidade”. Ela sugeria, afinal, que as civilizações a serem comparadas seriam a helênica, a chinesa e a judaica e as demais aparecem apenas a tiracolo listadas em uma tabela formada por dois tópicos: as civilizações desenvolvidas (subdivididas em independentes e satélites) e as civilizações abortadas (cf. Toynbee, 1987, p. 73). Em outras palavras, sua proposta de combater o eurocentrismo não era tão efetiva como deveria ser.

Para além das limitações da proposta de Toynbee, fato é que a periodização tradicional da História está em uso. Talvez porque ainda não se colocou na ordem do dia o debate sobre a necessidade de pensarmos em novas categorias de tempo e, conseqüentemente, de periodização da História que possam nos dar a entender, sob outros prismas, a ação humana no tempo e nos dias atuais, bem como os rumos que nossas vidas podem tomar<sup>3</sup>; ou porque a “linha do tempo” tem lá a sua função didática que permite nos situarmos no tempo ou pensarmos estruturalmente algumas sociedades humanas (aliás, tema caro à historiografia da segunda geração da Escola dos Annales); ou mesmo porque muitas pessoas ainda racionalizam

---

<sup>2</sup> Seu clássico *A Study of History* foi publicado originalmente em 1972.

<sup>3</sup> Um debate que se iniciou neste século e que mobiliza a História enquanto ciência – portanto, que pode levar a propostas de novas categorias de tempo e periodização da História – é o relativo ao Antropoceno. A respeito do impacto dessa discussão no campo historiográfico confira Lowande, 2021.

suas existências e experiências no tempo a partir da ideia de uma sucessão linear de fatos ou processos.

Em outras palavras, apesar de termos um olhar crítico sobre a periodização tradicional da História, ainda a utilizamos em sala de aula como uma poderosa ferramenta didática e a mobilizamos de diversas outras formas, e não só para fins didáticos. Conforme o parecer de Circe Bittencourt, “a divisão da História em grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das ‘cadeiras’ ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa” (Bittencourt, 2008, p. 48).

Foi, talvez, em razão da forma natural como usamos a “linha do tempo” que a comunidade acadêmica se espantou quando foi “convidada” a discutir a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulgada no final do ano de 2015. O documento, afinal, promovia um eclipse quase total da história da Europa Ocidental. Em todo o currículo de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio apareciam apenas quatro temas de História Moderna (Brasil, 2015, p. 241-265). E no período compreendido entre o século XV e o XVIII, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontavam, no mínimo, dez processos históricos que deixaram marcas profundas em nossas estruturas políticas, sociais e culturais (Brasil, 1998; e Brasil, 2000).

Outro aspecto digno de nota daquela primeira versão da BNCC é que ela sugeria que esses temas da História Moderna não fossem unidades ou capítulos, mas subitens dentro de temas voltados a se estudar a colonização do Brasil e os processos de independência dos países latino-americanos. Isso porque, era clara a proposta do documento de combater o eurocentrismo da História, mas, nessa tentativa, acabou por formular uma concepção de ensino de História excessivamente centrada na história do Brasil (Brasil, 2015, p. 241-265).

Por diversas razões, a primeira versão da BNCC foi bastante criticada e, diante da reação da comunidade acadêmica, foi

reformulada. Mas, se na ocasião da sua publicação, a proposta parecia um absurdo, pode-se considerar que foi proveitosa porque propiciou uma reflexão importante: se antes estávamos habituados apenas a pensar de forma crítica o eurocentrismo da História, nos vimos diante da necessidade de se demonstrar a importância de estudar a história da Europa na Educação Básica. Particularmente no campo da História Moderna, professores dessa disciplina nas universidades brasileiras se viram obrigados a responder uma questão que antes parecia óbvia: por que estudar História Moderna?

História é uma disciplina da área de Ciências Humanas cuja função é a de dar a conhecer o ser humano em uma perspectiva histórica. E quando estudamos os processos históricos ocorridos na Europa entre os séculos XV e XVIII, passamos a compreender os sistemas de crenças e valores que regem nossa sociedade; conhecemos as culturas políticas e os sistemas econômicos a que estamos condicionados; e passamos a ter um olhar crítico sobre ideias preconceituosas que circulam em nosso meio, bem como sobre a forma de atuação das potências políticas e econômicas do Ocidente no Brasil e no mundo. Em suma, os temas da História Moderna são essenciais para a compreensão daquilo que somos e do mundo em que vivemos, o que permite à História enquanto disciplina escolar exercer a função que os PCN previam para ela: a de promover a formação para a cidadania, a formação intelectual e a formação humanística dos educandos (cf. Bittencourt, 2008, p. 120-123). Não a estudar na Educação Básica, portanto, nos oferecerá um olhar extremamente limitado sobre aquilo que chamamos de mundo e humanidade.

Sendo, então, um período da História tão importante, como ele aparece em nossos livros didáticos, uma das principais ferramentas que levam conteúdo para a sala de aula?

Esse texto tem como objetivo sondar a abordagem que os materiais instrucionais utilizados na Educação Básica, na disciplina de História, fazem da História da Europa Ocidental do período entre o século XV e o XVIII. Não temos a pretensão, evidentemente, de analisar como cada um dos seus processos

históricos aparecem nos livros didáticos, pois esse exercício seria mais bem feito em um trabalho coletivo de especialistas em cada temática e, decerto, sua apresentação romperia os limites de um simples ensaio. Faremos, então, o exercício de compreender como a Idade Moderna aparece objetiva ou subjetivamente nos livros didáticos com o intuito de perceber se as abordagens facultam as reflexões que esse tempo histórico nos permite fazer sobre o tempo presente e a condição humana. Justamente por isso, primaremos pelo exame das metodologias empregadas na apresentação da História Moderna como tempo estruturante, o que nos levará a investigar apenas a forma como as coleções abordam os eventos históricos que balizam seu início e fim.

Para esta análise foram selecionados livros didáticos das seguintes coleções: *História: conexões* (Alves; Oliveira, 2010), *História: sociedade & cidadania* (Boulos Júnior, 2004a e 2004b), *Estudar história: das origens do homem à era digital* (Braick; Barreto, 2018a e 2018b), *História. Série Novo Ensino Médio* (Figueira, 2002), *História temática: terra e propriedade* (Montellato; Cabrini; Catelli Junior, 2000), *História. Coleção Novo olhar* (Pellegrini; Dias; Grinberg, 2010), *História em documentos: imagem e texto* (Rodrigue, 2001a e 2001b), *História. Coleção Conecte* (Vaifas; Ferreira; Faria; Santos, 2014), *Projeto Radix: História* (Vicentino, 2012a e 2012b) e *Caminhos da História* (Villa; Furtado, 2002).

Por que escolhemos essas obras?

Considerando o objetivo principal desse ensaio, optamos por analisar os livros didáticos que abordam a História Moderna em sala de aula nos dias atuais e a maior parte do material instrucional em uso na Educação Básica é constituído por publicações feitas a partir de 1998.

Muitos são os fatores que condicionam a produção e circulação de livros didáticos no Brasil. Entre os mais importantes, pode-se destacar as políticas públicas voltadas a levar livro didático para as escolas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e o mercado editorial, que cresceu de forma expressiva em nosso país a partir da década de 1990



para atender à demanda que essas políticas geraram (Cassiano, 2004, p. 33-48; Guimarães, 2011, p. 92-107; Miranda; Luca, 2004, p. 123-144; e Munakata, 1998, p. 274-279).

Porém, os conteúdos que os livros didáticos abordam estão diretamente relacionados a interesses políticos e ideológicos que, normalmente, são transfigurados em políticas que estabelecem diretrizes curriculares para a Educação Básica (Apple, 1999, p. 71-106; Chervel, 1990, p. 177-229; Laville, 1999, p. 125-138; e Munakata, 1998, p. 279-284). No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi criada para estabelecer as diretrizes e bases da Educação. Na sua esteira, entre 1997 e 2000, nasceram os PCN. O documento sugeria currículos, conhecimentos, competências e habilidades para todas as disciplinas escolares da Educação Básica e foi substituído pela BNCC em 2018 (cf. Brasil, 1998; e Brasil, 2000). A partir de então, os livros didáticos passaram a se alinhar ao documento, portanto, para a nossa análise foram selecionados livros didáticos de História voltados para o Ensino Fundamental e Ensino Médio publicados a partir de 1998 que são mais comumente utilizados em escolas públicas e privadas.

No que diz respeito às coleções de Ensino Fundamental, mesmo que algumas editoras coloquem o selo “De acordo com a BNCC” em publicações feitas a partir de 2018, os conteúdos são praticamente os mesmos das coleções publicadas entre 1998 e o ano em que a BNCC passou a vigorar. Ocorre quase o mesmo com as coleções de Ensino Médio, com a diferença que praticamente não há publicações destas a partir de 2020. Afinal, o PNLD 2021 criou mecanismos para que a produção didática no Brasil esteja voltada à implementação da BNCC, do Novo Ensino Médio e do projeto ultraconservador de sociedade gestado pelo Governo Federal a partir de 2019. E considerando que a disciplina de História foi praticamente suprimida no Novo Ensino Médio, o mercado editorial se alinou ao PNLD e os livros da nossa disciplina começaram a ser substituídos por coleções interdisciplinares de Ciências Humanas, que abordam conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia,

disciplinas que contemplam a área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* prevista na BNCC do Ensino Médio (cf. Brasil, 2018). Em razão da dificuldade de acesso a essas novas coleções (mesmo porque muitas delas ainda no prelo), elas não puderam ser nosso objeto de análise.

### **Olhares estruturantes sobre um tempo histórico: a Idade Moderna em perspectiva**

Nas coleções publicadas a partir de 1998, há o predomínio de duas formas de organização dos conteúdos: a *história temática* e a *história integrada*. Seguindo uma sugestão dos PCN da área de História (cf. Brasil, 1998, p. 45-49), a primeira organiza os conteúdos em eixos temáticos que apresentam os temas da História a partir problemas, questões e práticas sociais e culturais do tempo presente. Ela rompe com a concepção linear de tempo e com a perspectiva de sucessão progressiva dos fatos e estimula a problematização do conhecimento histórico para que a disciplina escolar de História cumpra a função de ensinar os estudantes a pensarem o presente em uma perspectiva histórica. Já a segunda se baseia na linearidade dos fatos, mas integra, em uma mesma cronologia, processos históricos ocorridos em diferentes sociedades. Embora a *história temática* tenha sido adotada em muitas coleções produzidas nos anos que se seguiram à publicação dos PCN, essa forma de organização de conteúdos passou a declinar a partir dos anos 2010 e a *história integrada* se tornou majoritária nos livros didáticos.

Essas formas de organização de conteúdo romperam com a *história seriada*, considerada a forma mais tradicional e comum nos livros didáticos até o final da década de 1990. Ela concebia os temas da História a partir de uma perspectiva factual e linear e tinha como balizas temporais a periodização tradicional da História, ou seja, a organização quadripartite dividida em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Nela, primeiro se abordava a História do Brasil

para, em seguida, ser trabalhada a História Geral que, em essência, é uma história do Ocidente.

Os livros didáticos baseados na *história seriada* abordavam a Idade Moderna com o claro objetivo de destacar as características fundamentais desse tempo histórico, como também de elencar os processos históricos do período considerados essenciais para a compreensão e valorização do Estado-nação e de um modelo de cultura e civilização entendidos como superiores e, portanto, balizadores da organização social e das formas de comportamento. Isso porque, conforme destacou Walter Lowande, a historiografia corrente no Brasil se esforçava para conferir à nação que se forjava uma identidade que lhe permitisse se equiparar às nações europeias, tidas como civilizadas. E as heranças deixadas pelos colonizadores, somadas à riqueza natural e à cordialidade do povo brasileiro, demonstravam que isso era possível (2018, p. 220-224). Não obstante, havia a preocupação tanto de se reservar uma parte dos manuais escolares para se discutir a Idade Moderna (cf. Sá e Bevenides, 1912) quanto de se elaborar livros inteiros voltados ao estudo desse tempo estruturante da história do Ocidente (cf. Daniel, 1871). Em outras palavras, estudar temas como as Grandes Navegações, o Renascimento e o Iluminismo permitiam à História, enquanto disciplina escolar, civilizar os trópicos.

As coleções de *história temática*, em razão de suas especificidades e objetivos, não trazem unidades ou capítulos voltados a se pensar a Idade Moderna como tempo estruturante. Isso não quer dizer, entretanto, que esse período deixou de ser abordado: suas características continuam sendo mobilizadas, ainda que apenas quando da abordagem dos processos históricos ocorridos entre os séculos XV e XVIII. Vejamos um exemplo: um livro da 7ª série (hoje 8º ano) do Ensino Fundamental II é dedicado à reflexão sobre a importância do uso da terra e da propriedade para a humanidade. Nele, três capítulos abordam temas importantes da História Moderna: fortalecimento das monarquias, Absolutismo, Reforma Protestante, guerras religiosas e

Revolução Inglesa (Montellato; Cabrini; Catelli Junior, 2000, p. 103-148).

Considerando que o eixo norteador da abordagem dos conteúdos é a terra e a propriedade, os temas são trabalhados em bloco em uma unidade intitulada *Religião e política* voltada a “compreender” o uso burguês e capitalista da terra e da propriedade. Por isso, o texto credita ao ambiente político europeu do século XV o nascimento do Estado nacional e apresenta o Absolutismo como o seu expoente; aponta a Reforma Protestante e as guerras religiosas como expressões de uma nova mentalidade burguesa que originou o capitalismo; e reduz a Revolução Inglesa a uma conquista burguesa que consolidou a forma capitalista de usar a terra e de garantir o direito à propriedade. Em síntese, o material didático informa que

Durante o período que vai aproximadamente do século XV ao século XVIII, a sociedade europeia ocidental vivenciou o desgaste crescente das instituições feudais ou herdadas da era medieval. Entretanto, as formas capitalistas de organização da economia e da sociedade consolidavam-se com o fortalecimento da burguesia. Esse conjunto de mudanças tornou necessária uma nova ordem política em que essa classe pudesse estar bem-representada (*id. ibid.*, p. 136).

Como se observa, este livro didático reproduziu a interpretação que a historiografia marxista fez desses processos históricos. Consolidado no ambiente acadêmico brasileiro a partir da década de 1950, o marxismo foi tomado como inspiração política e como doutrina para a compreensão da sociedade e da nossa história. E mesmo que na década seguinte tenha ocorrido um rigoroso revisionismo do marxismo como doutrina esquemática (simplista, portanto) de análise historiográfica (cf. Konder, 1998, p. 355-374), tornou-se comum a reprodução, em estudos acadêmicos e em livros didáticos, das interpretações generalizantes que entendiam as estruturas a partir dos modelos de economia predominantes em uma sociedade e que explicavam a evolução da história humana a partir dos seus modos de produção.

O ensino de História, na Educação Básica, não visa formar historiadores, portanto, entendemos que as generalizações acabam por ser uma estratégia de ensino da História escolar, pois que permitem dar a conhecer características fundamentais de um tempo histórico e de muitas sociedades. E isso parece explicar por que os livros didáticos ainda usam esse recurso para abordar o conhecimento histórico. Desse modo, até compreendemos as razões pelas quais a generalização pode ter sido adotada no livro analisado. O intrigante é que, à época da sua publicação, a “nova história” já havia ganhado terreno na academia brasileira e nos permitido interpretar esses processos históricos de forma diferente. Em 2000, por exemplo, já tínhamos condições de compreender que o Estado nacional é um fenômeno do século XIX e que, portanto, projetá-lo para períodos anteriores é anacronismo, erro capital que o historiador-docente não pode cometer, seja produzindo conhecimento histórico, seja ensinando-o; que o célebre estudo de Max Weber *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, embora vigoroso para se pensar como uma moralidade religiosa influencia práticas sociais, não pode ser tomado como modelo explicativo da Reforma Protestante, tampouco da gênese do capitalismo; e que entre feudalismo e capitalismo há um hiato de no mínimo quatro séculos que é absurdamente rico em dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais, portanto, um período que não pode ser tratado como mero acessório de uma história da humanidade simplificada apenas aos seus modos de produção.

Claro que os processos históricos da Idade Moderna podem ser discutidos para se compreender o uso da terra e da propriedade na contemporaneidade, bem como outros eixos temáticos. E, evidentemente, é possível que esses processos sejam sintetizados às suas características essenciais de modo a atingir os objetivos da História enquanto disciplina escolar. No entanto, nesses exercícios é fundamental que esses temas sejam interpretados e abordados à luz das especificidades políticas, econômicas, sociais e culturais próprias de sua época e não a partir de fórmulas simplificadoras que, por sua natureza,

resumem um tempo estruturante a uma mera passagem de modelos econômicos.

Nesse caso, entendemos que não foi o artifício da generalização adotado no livro didático analisado que comprometeu a abordagem da História Moderna na Educação Básica, mas sim a matriz interpretativa/explicativa da História em que a apresentação dos temas está ancorada. Esse tipo de abordagem acaba, enfim, por reforçar a crítica feita por Kazumi Munakata à *história temática* como modelo de organização de conteúdos: tirar determinados temas de seu contexto para discuti-lo à luz de uma temática formulada na contemporaneidade sem o devido cuidado nos leva ao risco de promover “a produção em massa da ignorância” (1998, p. 284).

Também a *história integrada* atribui sentidos peculiares à Idade Moderna. Enquanto a *história temática* rompe com a concepção linear de tempo, a *história integrada* mantém a cronologia como forma elementar de organização dos conteúdos. Conforme dissemos, os processos históricos de diferentes sociedades são apresentados de forma intercalada e obedecendo às suas cronologias. Porém, essas coleções abordam a Época Moderna de formas diferentes.

De um lado, em um provável esforço de se descolonizar a concepção de tempo histórico, algumas coleções não dividem a história a partir das balizas da periodização tradicional da História. Nelas, então, a Idade Moderna é abordada subjetivamente: temas como Grandes Navegações e a centralização do poder nas monarquias europeias aparecem na esteira de temas como o renascimento comercial e urbano e as revoltas camponesas do século XIV. Um aspecto interessante é que nos títulos dos capítulos ou unidades não é feita referência a uma Idade ou Europa Moderna (cf. Boulos Júnior, 2004a), o que ajuda a evitar um erro no ensino de História: atribuir aos agentes históricos um espírito de que iniciavam ou viviam em um “novo tempo” quando, na maior parte dos casos, não era algo que pairava em seus horizontes. E, nos parece, essa também é uma estratégia interessante para não se empregar as fórmulas simplificadoras de algumas escolas

historiográficas para se tipificar um tempo estruturante. Como vimos, exercícios como esses atribuem funções muito específicas à História enquanto disciplina escolar que não apenas a de estimular a reflexão sobre a ação humana no tempo.

Por outro lado, outras coleções ainda recorrem à periodização tradicional da História para balizar os processos históricos. Nessas, então, a Idade Moderna aparece de forma objetiva e com títulos variados. Em chamadas de unidade ou capítulo aparecem termos como *A Europa Moderna* (Domingues, 2001a, p. 148; Pellegrini; Dias; Grinberg, 2010, p. 30; e Villa; Furtado, 2002, p. 32) e *Tempos modernos* (Vicentino, 2012a, p. 106) ou, ainda, títulos como *A formação do mundo moderno* (Figueira, 2002, p. 97) e *A aurora dos tempos modernos* (Alves; Oliveira, 2010, p. 206). Esses últimos, em particular, nos levam a uma reflexão: a princípio, quando pensamos na proposta da *história integrada*, esse tipo de abordagem pode sugerir uma ampliação da concepção de Idade Moderna, ou seja, ela deixa de se referir apenas às mudanças estruturantes ocorridas na Europa e passa a ser empregada para se pensar diferentes partes do mundo. Isso porque, no geral, os capítulos dessas coleções alinham a história de algumas sociedades africanas, asiáticas e americanas (principalmente a nossa) aos processos históricos ocorridos na Europa Moderna, como as Reformas Religiosas, o fortalecimento das monarquias e a expansão ultramarina. Não obstante, há uma tendência quase geral nessas publicações de se discutir, na sequência da abordagem desses temas, a colonização espanhola e portuguesa nas Américas, bem como o comércio de escravos na África.

De fato, foi a partir do século XV que os europeus passaram a intervir em sociedades africanas, asiáticas e americanas e é fundamental que os livros didáticos promovam reflexões sobre as implicações desse processo que, é preciso frisar, não foi um mero contato entre diferentes culturas. Nesse particular, a *história integrada* pode ser um poderoso aliado para que essas reflexões sejam feitas na Educação Básica, principalmente se

realizadas com o apoio de estudos ancorados em escolas historiográficas que se esforçam para romper com as histórias nacionalistas (e mesmo das pós-nacionais oriundas dessa última e que se concentraram especificamente nas relações de dominação e resistências), como a *história transnacional*, a *história global*, a *história mundial*, a *história atlântica*, a *história comparada* ou a *história conectada*, por exemplo. No campo de pesquisa de temas ambientados entre os séculos XV e XVIII, a *história conectada* vem sendo bastante mobilizada para se pensar as interfaces sociais, culturais, políticas e econômicas entre povos de diferentes partes do mundo. Ela faculta, entre outros aspectos, superarmos a perspectiva que reduz essa história a uma simples relação entre conquistadores e conquistados. Justamente por isso, nos permite entender que a construção e manutenção dos impérios ultramarinos europeus são, de fato, eventos-chaves para compreendermos as transformações ocorridas na Europa e em suas colônias ou áreas de intervenção e influência na Ásia, África e América. No entanto, também considera os interesses, articulações, aproximações ou tentativas de distanciamento das inúmeras sociedades ligadas às europeias. Em outras palavras, essa corrente historiográfica considera cada sociedade como agente de sua própria história, sem perder de vista que esta história foi profundamente alterada em razão da intervenção dos países europeus (cf., na íntegra, Gruzinsky, 2001; e Subrahmanyam, 2012).

Mas, se um rápido olhar sobre os títulos de unidades e capítulos sugere que os livros didáticos estão fazendo esse tão desejado exercício de superação da história nacionalista, a análise de seus conteúdos demonstra que ainda há um grande abismo entre a História escolar e a História acadêmica. Isso porque, textualmente, são poucos os livros que estabelecem relações entre os processos históricos de diferentes sociedades ocorridos entre os séculos XV e XVIII e, quando fazem, apenas propõem conhecermos a história de outras partes do mundo a partir dos eventos encabeçados pelos europeus. Em um capítulo intitulado *Muçulmanos, chineses e europeus*, por



exemplo, uma coleção inicia a abordagem do tema da seguinte forma:

Até a Era das Grandes Navegações, a história da humanidade aparecia como um conjunto de processos fragmentados, no qual sociedades e culturas inteiras surgiam e desapareciam sem que tomassem conhecimento umas das outras. Com as Grandes Navegações e a Revolução Comercial, o mundo começou a tornar-se interligado por uma estreita rede de relações. O comércio passou a ser praticado entre os vários continentes, e sociedades muito diferentes entraram em contato entre si. Os povos europeus foram os grandes agentes desse processo, empreendendo viagens aos quatro cantos do mundo. Não podemos esquecer, porém, de que suas caravelas levavam canhões. Assim, muitas das relações estabelecidas com outros povos foram baseadas na dominação. Isso permitiu a transferência de uma enorme quantidade de riquezas para a Europa. E foram justamente essas riquezas que ajudaram a financiar a *Revolução Industrial*, a partir do século XVIII, transformando a Europa num continente altamente próspero (Figueira, 2002, p. 125).

Já outra coleção propõe a abordagem de algumas histórias da África antes de discutir a ocupação europeia no continente e inicia o capítulo da seguinte forma:

Quando os europeus começaram a explorar o litoral do continente africano, no século XV, estabeleceram contato com povos muito diversos, que possuíam culturas e modos de vida bastante distintos. Conheça, a seguir, algumas características dos povos que viviam na África naquela época (Pellegrini; Dias; Grinberg, 2010, p. 54).

Tanto em uma quanto em outra coleção, esse é o ponto de partida para se dar a conhecer aquilo que é apresentado, pejorativamente, como histórias exóticas. Conforme já dissemos, embora seja fundamental compreendermos como a história de diferentes povos foram transformadas em função da intervenção europeia, condicionar o seu conhecimento aos eventos-chaves da Europa Moderna inspira muitas ideias negativas, tais como a de que a história dos demais povos só é significativa em razão do seu contato com a Europa ou de que

essas sociedades eram incapazes de protagonizar as transformações em seus próprios meios antes de estabelecerem contatos com os europeus. Abordagens como essas, portanto, demonstram que a tentativa de ampliar o conceito de História Moderna acaba por endossar uma perspectiva eurocêntrica que adapta de forma grosseira diferentes histórias à da Europa, que ainda aparece como o local de onde a civilização realmente nasceu e se desenvolveu a ponto de transformar o mundo.

Como se observa, na *história integrada*, o único movimento feito para descolonizar a História está na supressão das balizas tradicionais da “linha do tempo”. Nesse caso, embora ela tenha superado a *história seriada* na forma de abordar um tempo estruturante, mal trabalhada não consegue descolonizar a História Moderna e apresentá-la como um período de intensas conexões que tiveram implicações profundas e drásticas para sociedades africanas, asiáticas e americanas, inclusive a nossa.

Aliás, outro aspecto importante da abordagem que as coleções de *história integrada* fazem sobre a Idade Moderna são as balizas temporais desse tempo estruturante. Tanto nas obras que a abordam subjetivamente quanto nas que a apresentam objetivamente, esse tempo histórico é ambientado de acordo com a periodização tradicional: entre os séculos XV e XVIII.

E como marco inaugural, um processo histórico aparece com unanimidade: a expansão ultramarina. No geral, as coleções articulam a discussão desse processo ao fortalecimento das monarquias<sup>4</sup>, garantindo o entendimento de que o feudalismo entrou em crise em razão do fortalecimento das monarquias e que, pelo fato deste processo ter ocorrido *pari passu* ao renascimento comercial e urbano, impulsionou os portugueses ao mar. Esses arrastaram consigo espanhóis, ingleses,

---

<sup>4</sup> Nas coleções analisadas, os temas são discutidos em capítulos subsequentes, assim como a discussão do fortalecimento da monarquia está associado à crise do feudalismo. Em algumas coleções, esses dois últimos temas estão juntos no mesmo capítulo, como se fossem indissociáveis.

franceses e holandeses para uma epopeia motivada pela expansão do comércio e pela obtenção de metais preciosos. E porque tinha como principal prerrogativa a exploração de recursos naturais e da força de trabalho dos povos conquistados, ela mudou a história da humanidade (cf. Alves; Oliveira, 2010; Boulos Júnior, 20004a; Braick; Barreto, 2018; Figueira, 2002; Pellegrini; Dias; Grinberg, 2010; Domingues, 2001a; Vicentino, 2012a; e Vila; Furtado, 2002). Não obstante, como vimos, as histórias desses “outros povos” só parecem ser significativas a partir de então.

Convencionar o início da Idade Moderna à expansão ultramarina não é algo estranho à historiografia brasileira. Pelo contrário, de certo modo, pode representar um alinhamento da História escolar à “nova história”, que faculta a problematização da “linha do tempo”. Hoje entendemos que esta pode ser usada como um importante recurso didático que permite situar os alunos no tempo, mas ela não precisa ser rígida no que diz respeito às balizas convencionadas quando da criação da “linha do tempo”. Afinal, esses marcos foram baseados em eventos políticos ocorridos na Europa que eram caros aos metódicos. Conscientes disso, autores de livros didáticos podem optar por convencionar diferentes processos históricos como o início da Época Moderna.

De igual maneira, podemos entender que a opção de apontar o início da Idade Moderna às chamadas Grandes Navegações pode representar, também, um esforço de descolonizar a “linha do tempo”, aliás, outra problematização que a “nova história” nos permite fazer à periodização tradicional da História. Isso porque, de acordo com esta, a Idade Moderna começa em 1453, ano da queda de Constantinopla. Para a historiografia metódica, o evento representou a ruína definitiva do Império Romano, tomado como uma expressão romântica de um modelo de sociedade em que a unidade política, alinhada a uma religião forte e institucionalizada, garantia a integridade, o desenvolvimento e a supremacia de uma civilização. Seu fim, então, assinalava para o desfecho de um tempo histórico em que isso foi uma realidade na Europa,

como também explicava o comportamento das monarquias europeias que, a partir do século XV e apoiadas pela Igreja Romana, trabalharam pela formação de um império cristão capaz de avivar não a Roma antiga, mas um modelo político em que a cristandade era o elemento central da integridade de um bloco civilizacional ameaçado diante de um islã cada vez mais forte e disperso pelo mundo (cf. Toynbee, 1987, p. 188-220). E livros de grande circulação também difundem a ideia de que a ocupação turca daquele importante centro comercial que ligava o Ocidente e o Oriente provocou um colapso no comércio de especiarias na Europa, o que explicaria, enfim, a busca de rotas alternativas para aquele comércio e, conseqüentemente, o início das Grandes Navegações. A queda de Constantinopla, nessa perspectiva, é o marco do nascimento de um novo modelo de economia, portanto, de uma estrutura material no Ocidente (Jensen, 1992, p. 31-37).

Independentemente da interpretação que se possa fazer sobre o significado da queda de Constantinopla, o fato é que se trata de um evento simbólico para uma história da Europa, ou seja, indicar 1453 como marco de um novo tempo histórico parece fazer muito sentido a quem esse evento é caro. E diante do artifício da *história integrada* de colocar diferentes histórias em uma mesma temporalidade, creditar o nascimento da História Moderna à expansão ultramarina faz sentido, já que este processo resultou, entre outras coisas, na colonização do Brasil. E isso parece explicar porque a nossa história só aparece nesses livros didáticos (e na maior parte dos cursos de graduação em História) somente a partir de 1500.

Mas, se a forma como os livros didáticos elencam o início da Idade Moderna reflete uma boa problematização da periodização tradicional da História, não podemos dizer o mesmo sobre o diálogo entre seus conteúdos com as pesquisas historiográficas sobre a expansão ultramarina realizadas no Brasil e na Europa nos últimos 30 ou 40 anos. Como vimos, com unanimidade, todas as coleções analisadas reproduzem a interpretação que a historiografia marxista fez desse processo histórico, ou seja, o explicam apenas a partir das suas bases

materiais e projetam para a expansão portuguesa, espanhola, inglesa, francesa e holandesa a mesma racionalidade: a burguesa que engendrou a Revolução Industrial.

O fato é que há pesquisas bastante conhecidas no meio acadêmico que já demonstraram que essa tese não é fundamentada na análise de documentos históricos, mas sim no emprego de uma fórmula da concepção materialista da História que é utilizada para se compreender todas as sociedades em todas as épocas. Fontes históricas demonstram que o pioneirismo português no que se convencionou chamar de Grandes Navegações decorreu de um sentimento cruzadístico de combate aos mouros e que foi durante o reinado de D. João I (1385-1433) que a expansão portuguesa no Marrocos começou a se transformar devido às ações do infante D. Henrique no Atlântico. Afinal, embora ele estivesse motivado pelo sentimento de Cruzada, sua iniciativa naquele oceano demonstrou a possibilidade de a empresa marítima ser lucrativa, portanto, capaz de financiar novas expedições de exploração. Foi por volta de 1450, então, que o sentimento de Cruzada passou a coexistir com os interesses comerciais da exploração ultramarina, que ainda estava longe de ser uma empreitada de racionalidade capitalista. Afinal, o capitalismo sequer existia e a motivação era gerar renda para impulsionar e manter a empresa ultramarina, projeto que até o final do XVI tinha um fortíssimo sentido espiritual: retomar Jerusalém para a cristandade, combater os infiéis e universalizar o cristianismo (Boxer, 2002, p. 31-45; Hespanha, 2001, p.163-188; Sabeh, 2019, p. 41-51; e Thomaz, 1998, p. 1-41).

Em outras palavras, pesquisas acadêmicas demonstram que a expansão ultramarina não foi um projeto pré-concebido de ordem exclusivamente material e que seu fator econômico não pode ser interpretado como sendo o da racionalidade burguesa que originou a Revolução Industrial. Isso significa que os livros didáticos podem se esforçar para renovar a interpretação que fazem desse processo histórico, não tomando o efeito como a causa, bem como para particularizar as explicações sobre a expansão espanhola, inglesa, francesa

e holandesa, que não podem ser caracterizadas simplesmente como “concorrência” na exploração ultramarina. Afinal, cada uma teve especificidades no que diz respeito às suas motivações e forma de organização naquele empreendimento até se alinharem à uma racionalidade comum (mesmo que a partir de ações divergentes) a partir do final do século XVII, momento em que o *Ato de navegação inglês de 1660* passou a promover transformações expressivas na dinâmica econômica da Europa baseada no comércio ultramarino (cf. Deyon, 2009, p. 29-41).

Enquanto a expansão ultramarina é indicada como o marco inicial da Idade Moderna, o seu desfecho é uma incógnita. Como algumas coleções abordam o nosso tempo estruturante de forma subjetiva, não há menção em títulos de unidades ou capítulos ao desfecho desse tempo histórico, embora textualmente alguns autores tenham se preocupado em destacar alguns processos históricos como eventos que promoveram alterações nas estruturas políticas da Europa, como a Revolução Francesa (cf. Boulos Júnior, 2004b, p. 140-151).

Já as coleções que abordam a Idade Moderna de maneira objetiva não usam os mesmos artifícios empregados para indicar o seu nascimento quando o assunto é o seu desfecho. E mesmo que a Revolução Francesa seja apresentada como o evento que abalou as estruturas da Europa e do mundo, quando de sua abordagem fica apenas subentendido que uma nova era começou. Isso faz com que prevaleça, na maior parte dessas coleções, a ideia de que a Época Contemporânea é um *continuum* da anterior. Para citarmos as exceções, Divalte Garcia Figueira se preocupou em destacar que a

Revolução Francesa é considerada pelos historiadores o marco que assinala o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. O movimento foi o mais poderoso golpe contra o Antigo Regime na França e repercutiu em toda a Europa e em várias regiões do mundo, inclusive a América (Figueira, 2002, p. 211).

Cláudio Vicentino, por seu lado, é mais enfático: intitula o primeiro capítulo do livro do 7º ano como *Introdução ao mundo contemporâneo* (Vicentino, 2012b, p. 10) e optou por discutir a sociedade do Antigo Regime, o Iluminismo e a Revolução Francesa como temas da Idade Contemporânea (*id. ibid*, p. 10-87).

Ainda que o fim da Idade Moderna não apareça com precisão nessas coleções, a Revolução Francesa é convencionada, com certa unanimidade, como o evento que abalou este mundo moderno que parece não terminar. E chama a atenção um ponto interessante: embora a abordagem desse tema reproduza interpretações de diferentes correntes historiográficas, prevalece a concepção de que o processo revolucionário inaugurou o Estado de Direito.

Isso quer dizer que, mesmo que os conteúdos dos livros didáticos sobre o tema estejam ancorados na historiografia marxista, na História Social ou na História Política, ainda reproduzem a construção ideológica da historiografia metódica do século XIX que convencionou a Revolução Francesa como o mito de origem do Estado burguês. Lembremos, foi essa mesma historiografia que propagou o mito do Renascimento com “R” maiúsculo. Ele permitia, entre outras coisas, demonstrar que as inovações que ocorreram no campo da arte e da literatura na Europa Moderna representavam a gênese de uma grande tradição cultural no Ocidente. Isso, evidentemente, assinalava para a superioridade das elites ocidentais que lhes garantia (e ainda garante) ter um monopólio da legitimidade cultural perante outras sociedades (Burke, 2008, p. 09-16; Garin, 1994, p. 83-96; Sabeh, 2021, p. 56-60; e Toynbee, 1987, p. 466-498).

Esta identificação é possível de ser feita quando analisamos o padrão das narrativas sobre a Revolução Francesa. Há uma tendência quase geral, nas coleções analisadas, em narrar esse evento a partir das fases do processo revolucionário: a luta das massas pela liberdade diante da opressão do Estado Absolutista, momento em que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* é apresentada como prova (no sentido

policial do termo) dessa conquista; as reviravoltas na tentativa de se manter a liberdade e a estabilidade, momento em que é apresentado o “terror jacobino”; e o triunfo definitivo, momento em que se apresenta a reação do girondinos que, para salvar a nação, a depositaram em confiança nas mãos de Napoleão Bonaparte. E perpassam por todas essas fases os símbolos criados na França Oitocentista que selaram o mito de origem da democracia contemporânea, tais como as obras de arte que representam a Tomada da Bastilha e que inspiram a ideia de que os franceses conquistaram, para o mundo todo, a liberdade, a igualdade e a fraternidade (cf. Alves; Oliveira, 2010; Figueira, 2002; Domingues, 2001b; Vaifas; Ferreira; Faria; Santos, 2014; Vicentino, 2012b; e Vila; Furtado, 2002).

Ora, em um texto muito conhecido e inclusive citado por muitos autores de livros didáticos, Eric Hobsbawm chamou a atenção para o fato de que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* previa limitações à igualdade entre os homens:

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” (2014, p. 106).

Para o historiador, o documento representava uma manobra da burguesia para acalmar o Terceiro Estado e o acomodar em uma nova estrutura de poder que seria controlada exclusivamente pela burguesia (2014, p. 97-113). Lynn Hunt também chamou a atenção para o fato de que o documento garantia direitos civis e jurídicos e, mesmo com limitações, representava um avanço. No entanto, atendia apenas à população branca e masculina, ou seja, não garantia direitos para as mulheres e para os negros escravizados, por exemplo (2009, p. 13-17). Considerando que essas questões não costumam ser exploradas pelos livros didáticos, esse material não está permitindo a problematização sobre o quão realmente democrático era o modelo de sociedade em construção na



França revolucionária e o quanto o processo revolucionário realmente promoveu a liberdade e a igualdade.

Eric Hobsbawm ainda nos convida a outra reflexão. Destaca que o amplamente conhecido *Período do Terror* (aliás, ressaltamos, tão comumente presente nos livros didáticos) é um episódio da fase da Revolução em que a república foi instalada na França e que “a primeira Constituição genuinamente democrática [foi] proclamada por um Estado moderno” (2014, p. 121). De modo mais específico, retrata o governo jacobino que, entre outras coisas, aboliu definitivamente os resquícios de direitos feudais que permitiam um grupo social ter privilégios sob os demais, aboliu a escravidão nas colônias francesas e promoveu reformas que permitiam o fácil acesso a terras e à abertura de pequenos comércios para dinamizar a economia, mas, sobretudo, democratizá-la. Era, portanto, um governo que atendia aos interesses da esquerda e que tinha como base de apoio o povo, a grande massa de trabalhadores pobres. Ocorre que os jacobinos lideraram a nova república em um momento extremamente conturbado: a execução de Luís XVI (1754-1793) provocou reações externas e internas e, diante de uma França atacada por estrangeiros e uma Revolução ameaçada internamente, o Comitê de Salvação Pública e o Tribunal Revolucionário representavam um método que “não era nem patológico nem apocalíptico, mas primeiro, e, sobretudo, o único [...] efetivo de preservar seu país” (*id. ibid.*, p. 120). A execução de 2 mil pessoas na guilhotina certamente é um ato de violência que repudiamos, mas ela foi tratada como tão monstruosa e insana que ocultou outros atos de violência, como as 17 mil execuções oficiais realizadas após a Comuna de Paris em 1871. Em suma, ela foi tão bem trabalhada que os conservadores conseguiram criar uma imagem duradoura do *Terror* (*id. ibid.*, p. 119-125).

O que Hobsbawm está nos dizendo é que essa imagem do *Terror* é tão duradora que toda vez que uma república assinala algum esforço para construir uma sociedade realmente justa e fraterna, ela é rapidamente reavivada pelo Estado burguês: a

*Historia magistra vitae* entra em cena para associar os governos de esquerda ou populares à irracionalidade e propensão à violência, ao caos e ao cadafalso político e social. Certamente, essa é uma estratégia que, apoiada pelo discurso da manutenção da ordem, legitima qualquer forma de violência (como a praticada na França pós-Comuna de Paris) praticada em prol da manutenção do Estado dito Democrático de Direito, ou seja, da posição hegemônica da alta burguesia na estrutura de poder. E os livros didáticos analisados, infelizmente, estão endossando esse artifício.

É importante refletirmos, também, sobre a última etapa do processo revolucionário: a essência do governo girondino que tomou o poder em 1794 e o desfecho da Revolução em 1799. Sabemos que, para “salvar” a França do *Terror*, os girondinos reinstituíram o voto censitário, instituíram a censura e perseguiram e executaram seus adversários, e poucas são as coleções que chamam a atenção para o fato de que o *Terror* foi combatido com o terror (cf. Boulos Júnior, 2004b, p. 148; e Pellegrini; Dias; Grinberg, 2010, p. 187). E diante do desgaste de um governo corrupto e de uma bem-sucedida mobilização da opinião pública em prol de medidas mais contundentes de salvação da pátria, os girondinos colocaram a república nas mãos de Napoleão Bonaparte no tão conhecido *18 Brumário*. Os livros didáticos até destacam esse como um golpe, mas se preocupam mais com o fato do que com o seu significado: para Hobsbawm, ele permite uma avaliação do que foi, efetivamente, a Revolução Francesa, ou seja, quando comparamos a França antes e depois da Revolução, o que vemos? De um lado, uma monarquia que garantia uma estrutura social hierarquizada, estratificada e desigual em prol da nobreza; de outro, uma república conduzida por conservadores da direita que governavam para a alta burguesia e que estava nas mãos de um líder que tinha um forte desejo imperialista (2014, p. 125-132).

A reflexão em torno das partes do enredo sobre a Revolução Francesa não visa, evidentemente, considerar que os livros didáticos analisados precisam fazer a revisão do caráter

revolucionário do processo francês, mesmo porque, de fato, ele abalou as estruturas políticas da Europa e deu um pontapé importante na direção de mudanças mais significativas no campo da política, bem como fez ressoar os ideais de pátria e liberdade em várias partes do mundo (cf. Hobsbawm, 2004, p. 97-102). Ainda, conforme destacou Lynn Hunt, a Revolução nasceu de uma nova cultura política que não estava voltada apenas a garantir os interesses dos grupos envolvidos, mas sim em estruturar logicamente o mundo em que viviam, ou seja, a política foi tomada como uma ferramenta de remodelação da sociedade, obedecendo ao conceito de política de Rousseau (1712-1778), fonte de inspiração de muitos revolucionários. Portanto, para Hunt, a Revolução fundou uma noção de política revolucionária, também difundida pelo mundo (2007, p. 246-274). E, afinal, se as ideias políticas dos franceses não fossem revolucionárias, haveria revolução?

O que se quer dizer é que os livros didáticos precisam se atentar para as construções historiográficas sobre a Revolução Francesa que ainda são projetadas sobre o processo histórico. Mesmo sendo críticas com relação a alguns pontos da Revolução Francesa, no geral, as coleções analisadas ainda apontam como o nascedouro do Estado Democrático de Direito ou o símbolo da conquista da liberdade, igualdade e fraternidade para os povos, ou seja, ainda reproduzem uma construção ideológica em torno da defesa de um modelo ideal de civilização.

Percebemos, nesse ponto, que os livros didáticos já superaram a interpretação que a historiografia metódica fez da Revolução Francesa (e de outros processos históricos da História Moderna). No entanto, é fundamental que eles também superem suas técnicas de comunicação do conhecimento histórico, isto é, seus padrões de narrativa baseados no enredo factual e linear. Caso contrário, mesmo se esforçando para descolonizar a História, ainda tipificarão a Idade Moderna como marco dos modelos de cultura e de tradições políticas do Ocidente e, por isso mesmo, endossarão uma política em defesa do Estado burguês.

Aliás, um aspecto que salta aos olhos quando da análise dos livros didáticos é o padrão dos temas abordados e de suas formas de abordagem. Afinal, por que esses materiais tendem a tomar os mesmos eventos como balizadores da História Moderna e a os narrar de forma tão semelhante?

Compreendemos que a produção de material didático é um trabalho extremamente complexo e delicado. Reconhecemos, igualmente, que a autoria das obras analisadas foi feita por historiadores-docentes muito competentes que, além de conhecerem os debates historiográficos mais importantes dos temas da História Moderna, estão inseridos na dinâmica do ensino de História, nos seus mais diversos níveis. Isso nos leva a pressupor, então, que o padrão de abordagem deriva das políticas da produção de livro didático e seu mercado que, como dissemos, estão intimamente relacionadas.

Michael W. Apple observou, com muita sensibilidade, que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (2011, p. 71).

Nessa perspectiva, se o PNLD influencia na escolha dos conteúdos a serem abordados pelos livros didáticos, certamente as avaliações nacionais que sondam a qualidade da Educação Básica, bem como os grandes vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ditam a tendência de abordagem dos conteúdos nos materiais instrucionais. Afinal, eles precisam ser úteis na aprovação nesses exames e, por isso, parece lógico compreender que as editoras tendem a ser conservadoras no que diz respeito à efetiva renovação de abordagem dos temas, principalmente daqueles que são recorrentes nessas grandes provas. Não obstante, há coleções que passaram por inovações na linguagem visual e que trazem selos que asseguram seu alinhamento às políticas mais

recentes do Governo Federal relativas ao livro didático e à Educação de um modo geral<sup>5</sup>, mas que pouco ou nada passaram por mudanças em termos de abordagem de conteúdo.

Em essência, estamos falando de uma política que, de acordo com Selva Guimarães, desde a década de 1970 privilegia grandes grupos editoriais: esses se alimentam e se fortalecem no mercado a partir dos incentivos que o Governo Federal lhes concede por meio do PNLD (ou políticas semelhantes, conforme o tempo); em compensação, retroalimentam uma produção didática alinhada aos interesses do Estado que, diga-se de passagem, é o maior comprador de suas mercadorias no Brasil. Esse é um dos muitos fatores que transformam os livros escolares em instrumentos amplamente aceitos e legitimados por professores, alunos e pais (pela sociedade de um modo geral, enfim), mesmo sendo produzidos sem atenção aos processos de ensino e de aprendizagem e às demandas que a escola faz para cada área de saber. E em nossa área em particular, isso explica por que o livro didático acaba por definir a “forma do currículo e do saber histórico nas escolas” (2011, p. 94), portanto, se materializando como agentes definidores daquilo que é ensinado em História na Educação Básica (*id. ibid.*, p. 92-107).

De qualquer modo, é importante frisar que essa reflexão não visa desmerecer as abordagens que os livros didáticos baseados na *história integrada* fazem dos conteúdos de História Moderna. Afinal, quando analisados à luz dos debates e movimentos em torno da melhoria do ensino de História ocorridos nas últimas décadas, esses livros apresentam bons avanços em relação aos materiais que abordavam o nosso tempo estruturante a partir da *história seriada*.

---

<sup>5</sup> A edição mais recente que encontramos para análise é de 2018 e leva o selo “De acordo com a BNCC”. Trata-se, no entanto, da terceira edição de uma coleção publicada originalmente em 2011 que, evidentemente, tem atualização expressiva no *layout*. Porém, ela não é diferente das demais coleções no que diz respeito ao padrão na abordagem dos conteúdos de História Moderna. Confira Braick; Barreto, 2018.

Entre essas melhorias podemos destacar o cuidado das coleções em não transformar os temas da História Moderna em simples conceitos. Circe Bittencourt chamou a atenção para o fato de que os conceitos são indispensáveis no ensino de História na Educação Básica, pois muitos deles condicionam a compreensão de processos históricos. Do mesmo modo, enfatizou o quanto precisamos nos cercar de uma série de cuidados quando do seu trabalho em sala de aula, como o de não o utilizar de forma atemporal ou de um modo que se promova o esvaziamento do seu sentido histórico. Entre o principal cuidado que se deve ter é o de evitarmos transformar processos históricos em conceitos e esses, por sua vez, em verdadeiras entidades capazes de transformar as sociedades (2008, p. 191-199), o que sugere a ideia de que os seres humanos não são os agentes da sua própria História.

Os conceitos comuns ao período, como Absolutismo e Mercantilismo, por exemplo, ainda aparecem com muita frequência como títulos de capítulos voltados a discutir as estruturas políticas e econômicas da Época Moderna. No entanto, algumas coleções são atentas às advertências quanto ao uso de conceitos no ensino e tomam o cuidado de evitar a conceituação dos processos históricos da História Moderna. Nessas, os títulos de capítulos ou unidades assinalam mais para os significados dos processos históricos do que para o reforço de “imagens duradouras”, como fazem as expressões sintéticas. Em vez de Iluminismo, por exemplo, preferem “O que pregavam os pensadores do Iluminismo”? (Domingues, 2001b, p. 28). Já a Expansão Ultramarina aparece como “Os europeus chegam à América” (Figueira, 2002, p. 109). O melhor é que, textualmente, há um esforço em se destacar o protagonismo humano nesses processos: em vez de afirmações do tipo “o Iluminismo questionou”, aparecem expressões como “os iluministas contestaram a sociedade de estamento” (Domingues, 2001b, p. 30).

Mas, a valorização dos protagonismos é ainda um ponto que precisa ser melhorado nas coleções de *história integrada*. Elas já não creditam mais as transformações aos estadistas e heróis,

como faziam os livros ainda enredados na historiografia metódica. No entanto, poucas dedicam capítulos ou parte deles para se valorizar a participação de mulheres e da chamada “gente comum” nos processos históricos da Idade Moderna. Os pouquíssimos avanços nessa direção aparecem em publicações mais recentes, como a que discute, em uma única página, a participação das mulheres na Revolução Francesa e os limites impostos à sua cidadania e direitos na França revolucionária (cf. Braick; Barreto, 2018, p. 75-76).

De qualquer forma, mesmo que esses avanços sejam ainda tímidos, demonstram que os livros didáticos, paulatinamente, estão se transformando a partir das reflexões importantes que nascem da revisão crítica das práticas de ensino e das historiografias correntes nos ambientes acadêmico e escolar. São, portanto, um indício de que esse exercício de crítica constante das nossas experiências é eficiente para distanciarmos cada vez mais os materiais didáticos de um uso da História como ferramenta político-ideológica e para colocá-los a favor de uma disciplina escolar que forme pessoas com senso crítico em relação ao meio em que vivem, com autonomia para pensar e exercer sua cidadania e, acima de tudo, propor melhorias ao seu mundo.

### **Considerações finais**

A análise dos livros didáticos reforça uma constatação que comumente fazemos durante a experiência da docência na Educação Básica: há, ainda, uma grande distância entre a História Moderna que aprendemos/ensinamos nas universidades e a que aprendemos/ensinamos nas escolas.

Ora, assim como a escola não pode ser uma simples reprodutora do conhecimento científico produzido em espaços exteriores a ela, a História escolar também não pode ser tomada como dependente do conhecimento acadêmico, portanto, considerada hierarquicamente inferior à História das universidades (cf. Bittencourt, 2008, p. 33-44). No entanto, é muito importante que a historiografia praticada ou discutida em

âmbito universitário e profissional, incluindo a da arena da História Pública, seja mobilizada como saber útil ao ensino da História na Educação Básica, principalmente quando as metodologias adotadas visarem a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Considerando que os livros didáticos são as principais ferramentas que levam conteúdo para as salas de aulas, conhecer a forma como esse material aborda a Idade Moderna pode ser útil para pensarmos em estratégias de aprimoramento da formação de historiadores-docentes. Nos cursos de formação, as disciplinas de História Moderna têm como objetivo, entre outros, analisar os processos que levaram à construção das sociedades da Época Moderna e à consolidação de suas bases materiais e culturais, visando instrumentar discentes tanto para exercer a crítica historiográfica desses processos quanto para o seu ensino na Educação Básica. E, como vimos, dependendo do direcionamento dado ao nosso tempo estruturante na Educação Básica, ele pode deixar de ser um meio de reflexão crítica daquilo que somos, pensamos e fazemos para ser uma ferramenta de homogeneização de comportamentos, de pensamentos e do exercício da cidadania. Precisamos, portanto, estimular professores em formação a reconhecerem esses problemas, como também os pontos positivos dos conteúdos de História Moderna dos livros didáticos para que saibam tornar o seu ensino efetivamente construtivo.

Já a constatação de que os livros didáticos mesmo tentando descolonizar a História ainda reforçam uma historiografia eurocêntrica, e em um caso pontual (Revolução Francesa) ainda tipificam a Idade Moderna como marco dos modelos de tradições políticas do Ocidente, demonstra a urgência de pensarmos em ações importantes para o campo do ensino de História. Se as pesquisas ancoradas na *história conectada* têm se mostrado eficientes para superarmos esses problemas, é importante trabalharmos para que o conhecimento que essas pesquisas geram se aproxime do ambiente escolar, respeitando, evidentemente, a autonomia da escola de elencar



seus conteúdos, seus métodos de ensino e de produção dos saberes que ela e a sociedade elencam como úteis (cf. Bittencourt, 2008, p. 33-44; e Chervel, 1990, p. 177-229).

Alguns fatores parecem ser um grande entrave a essa aproximação: o mercado editorial que, como dissemos, pouco permite a renovação do conteúdo dos livros didáticos; as políticas editoriais, que ditam uma produção de coleções didáticas alheia aos processos de ensino e de aprendizagem comuns ao nosso tempo e disciplina escolar (cf. Guimarães, 2011, p. 97-99); e a cultura escolar que faz do livro um mero instrumento de transposição didática (cf. Bittencourt, 2008, p. 33-44).

Isso não quer dizer, no entanto, que não existe a possibilidade de colocarmos a História Moderna acadêmica em diálogo com a escolar e alguns caminhos se afiguram não só como possíveis, mas, sobretudo, como fecundos. Nos cursos de formação, por exemplo, além de ensinarmos jovens professores a usarem os livros didáticos como aliados do processo de ensino, podemos também ensiná-los a levar o conteúdo para sala de aula de outras formas. Em outras palavras, podemos e devemos repensar o *status* do livro didático de ser o único ou o principal material didático. Afinal, quem deve levar conteúdo para sala de aula é o professor. Ademais, a “sociedade da informação” já nos permite levar para a sala de aula objetos de aprendizagem com diferentes formatos e linguagens, como documentários, videoaulas, *podcasts*, jogos didáticos, etc. E se o texto ainda for a opção desses novos materiais de ensino, este não precisa ter o formato tradicional dos livros escolares: pode dar vida não a livros inteiros, mas a capítulos, isto é, textos menores e específicos às temáticas de interesse da escola. Ainda, não precisam oferecer uma interpretação fechada dos processos históricos e sim oferecer compêndios de textos historiográficos e fontes históricas que possam subsidiar a pesquisa e a produção de conhecimento histórico em sala de aula. Por fim, podem primar pela linguagem de mídias que são atraentes ao público-alvo, como sítios eletrônicos, revistas de grande

circulação e histórias em quadrinhos, por exemplo. O importante é que promovam a reflexão sobre os temas da História Moderna e que possam ser usados quando e como os professores da Educação Básica entenderem que são pertinentes aos objetivos de suas aulas<sup>6</sup>.

Colocar essa proposta em prática, evidentemente, perpassa pela existência e disponibilidade, para docentes da Educação Básica, de objetos de aprendizagem com essas características, o que nos permite fazer outra sugestão: a produção desses materiais por especialistas em História Moderna. Os Mestrados Profissionais estão se mostrando um espaço privilegiado para isso e, felizmente, não são os únicos. Essa produção qualificada pode ocorrer, também, em atividades de grupos de pesquisa que envolvam alunos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, como também em atividades de extensão universitária. Em tempos de curricularização da extensão nos cursos de graduação<sup>7</sup>, a interdisciplinaridade e a interação dialógica entre universidade e escola pode ser um bom caminho para a produção de materiais didáticos que renovem os conteúdos de História Moderna e de História de um modo geral.

Atividades coletivas, principalmente as que envolvem o público escolar, podem ajudar não só na melhoria dos conteúdos, como também apontar outras formas de organização do currículo e até mesmo propor novos temas de

---

<sup>6</sup> Na Universidade Federal de Alfenas, o curso de História – Licenciatura oferta as disciplinas História Moderna I e História Moderna II. Nelas, a carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC) é voltada a pensar o ensino de História Moderna na Educação Básica e, geralmente, resulta em atividades de análise ou produção de material didático. Desde 2017, essa iniciativa gerou bons frutos, ou seja, objetos de aprendizagem elaborados por discentes do curso com as linguagens aqui propostas. Eles estão disponíveis gratuitamente no Repositório de Material Didático de Ensino de História (REMADIH) e podem ser consultados nas pastas dos temas de História Moderna do sítio eletrônico do REMADIH, que é <https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/>. E como exemplo de objeto de aprendizagem produzido no âmbito da pós-graduação e que seguem os princípios acima expostos, destacamos o que Fernanda Eugênia Martins Azevedo elaborou em sua dissertação de Mestrado (cf. Azevedo, 2019), bem como um que nós produzimos em coautoria sobre a atuação da Companhia de Jesus na América portuguesa (cf. Sabeh; Azevedo, 2020).

<sup>7</sup> A Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior, obriga que a extensão universitária seja componente curricular dos cursos de Graduação.

História Moderna a serem trabalhados em sala de aula. Seria importante que uma produção didática qualificada discutisse temas transversais quando do trabalho dos temas previstos nas diretrizes nacionais, pois a BNCC praticamente suprime nossa disciplina do Ensino Médio e, com ela, a História Moderna. E se os livros didáticos já não costumavam abordar temas transversais, esses problemas tenderão a se agravar ainda mais à medida em que a BNCC se consolidar e passar a ditar práticas de ensino pouco críticas.

A produção didática requer um trabalho interdisciplinar e recursos diversos que, geralmente, as universidades não têm. Desse modo, as ações aqui propostas não precisam ser entendidas com atividades nos moldes daquelas praticadas pelo mercado editorial brasileiro. As atividades de ensino, pesquisa e extensão devem partir do pressuposto de que seus processos de produção são diferentes e que têm um elemento a se favor: a escola como laboratório privilegiado que permite a concepção dos formatos mais adequados à realidade escolar, bem como sua testagem e melhoria. Isso quer dizer que podemos elaborar produtos que atendam às demandas dos alunos da Educação Básica por um ensino de História mais significativo: com temas e práticas de ensino que se relacionem com as experiências diárias das crianças, que não visem a mera memorização e que proporcionem momentos agradáveis de descobertas sobre o mundo e a vida comum (cf. Caimi, 2006, p. 18-19).

Em outras palavras, a sugestão é irmos mais além para lidarmos também com a influência cada vez maior das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Diante dos novos paradigmas da Educação na sociedade da informação, podemos e devemos pensar em novos formatos de material didático que não tenham a pretensão de concorrer com a mercadoria das grandes editoras, mas que possam driblar a influência que elas e as diretrizes governamentais exercem sobre o saber escolar. Em razão da afinidade dos nossos estudantes com as linguagens das mídias, principalmente as digitais, podemos fugir do esquema clássico que combina texto,

imagem e atividade e que coloca a autonomia do docente de ensinar História em xeque. Nesse particular, os repositórios de material didático podem ser um bom caminho para divulgarmos essa produção especializada e, principalmente, para democratizarmos o acesso à informação e ao conteúdo de qualidade. Os repositórios, afinal, funcionam como uma espécie de grande livro didático digital no formato de menu de conteúdos que podem ser utilizados ao sabor dos objetivos que o docente, e não o autor de um livro didático, estabelece para a sua aula. Isso permite que cada professor escolha o material que melhor atenda aos seus anseios e que podem ser usados para se produzir conhecimento histórico com os alunos, facultando, assim, a autoria compartilhada e qualificada da História e a desarticulação do material didático com a prática da transposição didática<sup>8</sup>.

Todas essas estratégias, evidentemente, precisam estar voltadas a um mesmo fim: repensar a abordagem da História Moderna na Educação Básica. Se conceito ou nome de baliza temporal, quando utilizada precisa acenar para a história da Europa no período que lhe é peculiar e aventar para os impactos que a ação dos europeus tiveram para outras sociedades. Mais que tornar mais duradouro do que o termo já é, precisamos pensar nos significados e importância de se trabalhar os principais processos históricos do período entre os séculos XV e XVIII que nos ajudam a pensar o nosso meio. Em tempos tão sombrios, é de fundamental importância ministrarmos os temas já consagrados desse período, mas, sobretudo, aqueles que foram suprimidos pela BNCC e que são essenciais para a compreensão daquilo que somos e da forma como vivemos. E com a ajuda de novos formatos de materiais didáticos podemos fazer com que a História Moderna não dependa dos livros didáticos para chegar ao público escolar e

---

<sup>8</sup> O projeto de extensão *Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico* da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) já atua nesse caminho desde 2015 e deu origem ao REMADIH. Trata-se de um sítio eletrônico hospedado no servidor da UNIFAL-MG de acesso gratuito e cujo acervo é criado de forma colaborativa por seus usuários. Confira <https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/>.

nele chegue sem as amarras das historiografias e ideologias que por tanto tempo fizeram desse tempo estruturante a forja de um modelo de sociedade que precisa ser repensado.

### Fontes

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes. *História: conexões*. v. único. São Paulo: Moderna, 2010.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História: sociedade & cidadania*. 6ª série. v. II. São Paulo: FTD, 2004a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História: sociedade & cidadania*. 7ª série. v. III. São Paulo: FTD, 2004b.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 7º ano. v. II. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018a.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 8º ano. v. III. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 31/08/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 31 ago. 2021.

DANIEL, Monsenhor. *Curso de Historia Universal: História Moderna*. Rio de Janeiro: B. L. GARNIER, Livreiro Editor, 1871. Disponível em [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-8/dig\\_lemad\\_curso\\_de\\_historia\\_universal01.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-8/dig_lemad_curso_de_historia_universal01.pdf). Acesso em: 07 set. 2021.

DOMINGUES, Joelza Ester. *História em documentos: imagem e texto*. 6ª série. v. I. São Paulo: FTP, 2001a.

DOMINGUES, Joelza Ester. *História em documentos: imagem e texto*. 7ª série. v. II. São Paulo: FTP, 2001b.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*. Série Novo Ensino Médio. v. único. São Paulo: Ática, 2002.

MONTELLATO, Andrea R. D.; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. *História temática: terra e propriedade*. 7.ª série. Coleção História Temática. São Paulo: Scipione, 2000.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *História*. Coleção Novo olhar. Ensino Médio. v. 2. São Paulo: FTD, 2010.

SÁ E BEVENIDES, José E. C. de. *História da civilização*. Lições de José E. C. de Sá e Bevenides. 3 ed. São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte: Francisco Alves & C., 1912. Disponível em <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/historia%20da%20civilisa%C3%A7%C3%A3o%20-%20s%C3%A1%20benevides.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; SANTOS, Georgina Silva dos. *História*. Coleção Conecte. Ensino Médio. v. 2. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.  
VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: História*. 7º ano. v. II. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2012a.  
VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: História*. 8º ano. v. III. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2012b.  
VILLA, Marco Antônio; FURTADO, Joaci Pereira. *Caminhos da História*. 8ª série. v. IV. São Paulo: Ática, 2002.

## Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.  
AZEVEDO, Fernanda Eugênia Martins. *Companhia de Jesus no Brasil de Filipe II: a atuação jesuítica junto aos colonos para a manutenção do ordenamento social e entronização da Casa de Habsburgo no Brasil (1580-1598)*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.  
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.  
BOXER, Charles R. *O império marítimo português, 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.  
BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.  
BURKE, Peter. *O Renascimento*. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.  
CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.  
CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História (São Paulo)*, Assis e Franca, v. 23, p. 33-48, 2004.  
CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.  
CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.  
DEYON, Pierre. *O Mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 2009.  
FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. *In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. v. I. Rio de Janeiro: FGV, 2017.  
GARIN, Eugénio. *Idade Média e Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1994.  
GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2011.  
GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 02, p. 175-195, 2001.  
HESPANHA, António Manuel. A constituição do Império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes. *In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- HOBBSAWM, Eric J. A Revolução Francesa. In: HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções, 1789-1848*. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- HUNT, Lynn. *Política, cultura e classe na Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- JENSEN, De Lamar. *Renaissance Europe: age of recovery and reconciliation*. 2 ed. Lexington: D.C. Heath; 1992.
- KONDER, Leandro. História dos intelectuais nos anos cinquenta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOSSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Unesp, 2015.
- LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. A história transnacional e a superação da metanarrativa da modernização. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 219–245, 2018.
- LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. A historiografia sobre o Antropoceno: perspectivas narrativas e teóricas. In: MOTTA, Márcia Maria Menendes (org.). *Anais do 31º Simpósio Nacional de História: história, verdade e tecnologia*. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Livro eletrônico disponível em <https://www.snh2021.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SABEH, Luiz Antonio. *Colonização salvífica: os jesuítas e as Coroas ibéricas na construção do Brasil (1549-1640)*. Curitiba: Appris, 2019.
- SABEH, Luiz Antonio. Revisitando Da Vinci: reflexões sobre o lugar de um gênio em seu tempo histórico. In: EUGÊNIO, Alisson; SABEH, Luiz Antonio; FERNANDES, Geraldo José Medeiros. *As muitas faces de um gênio: vida, tempo e obra de Leonardo da Vinci*. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2021.
- SABEH, Luiz Antonio; AZEVEDO, Fernanda Eugênia Martins. *Os jesuítas no Brasil Colonial*. 2020. Material didático ou instrucional para a Educação Básica disponível no Repositório do Mestrado Profissional em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas. Disponível em <https://repositorioppghi.unifal-mg.edu.br:8443/handle/123456789/26>. Acesso em: 30 out. 2021.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay. *Impérios em concorrência: histórias conectadas nos séculos XVI e XVII*. Lisboa: ICS, 2012.
- THOMAZ, Luís Filipe F. R. *De Ceuta a Timor*. 2 ed. Lisboa: Difel, 1998.
- TOYNBEE, Arnold Joseph. *Um estudo da História*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VAINFAS, Ronaldo. História Cultural e historiografia brasileira. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009.

## A AMAZÔNIA COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Marinelma Meireles  
Elizabeth Sousa Abrantes

### Introdução

Este capítulo objetiva discutir como partes importantes da História do Brasil têm sido apagadas nos livros didáticos de História, em particular, a fase colonial. Para esta análise, parte-se da concepção de colonização da América Portuguesa e das particularidades de organização estabelecidas em relação ao norte desse território<sup>1</sup>, no que tange à sua configuração político-administrativa e ao uso da mão de obra de indígenas e de africanos e seus descendentes na região.

O ensino de História é um campo de grande interesse das reflexões dos historiadores, ocupando cada vez mais espaços nas publicações especializadas e nos debates acadêmicos. Nestas análises se sobressai o papel dos livros didáticos na aprendizagem histórica, seus usos e funções no sistema de ensino e na prática social, como instrumentos culturais de grande relevância para a formação das futuras gerações, fazendo parte, portanto, de um campo de disputas em torno de determinadas visões de mundo e projetos de sociedade.

Os livros didáticos são um produto cultural original, de autoria coletiva, pois envolvem diferentes profissionais na pesquisa, escrita, diagramação, ilustração, com um conteúdo que dialoga com determinadas vertentes da produção acadêmica e com questões sociais contemporâneas, utilizando uma linguagem específica para seu público, que incorpore as demandas comunicacionais do presente.

---

<sup>1</sup> Inicialmente denominado Estado do Maranhão (1621), depois Estado do Maranhão e Grão-Pará (1654) e Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751). Cf. Chambouleyron (2010); Cardoso (2017); Reis (1993).



Como livros, são resultados de produção material, em que concorrem não apenas as matérias-primas (papel, tinta etc.), mas também seres humanos em diversas situações e atividades, assumindo diferentes posições (autor, editor, revisor, arte, proprietário da editora etc.), em intrincadas relações de produção, marcadas por conflitos e acomodações (Munakata, 2009, p. 289).

Os livros didáticos de História, além dessa complexidade, expressam também disputas de narrativas com ênfase em diferentes interpretações historiográficas, consolidando abordagens históricas que privilegiam determinados processos, contextos, espacialidades e sujeitos históricos tomados como universais, invisibilizando outras histórias consideradas como regionais. Este é o caso da escrita escolar da História do Brasil, com destaque para sua fase colonial, em que uma parte de seu território, o Norte da América Portuguesa, tem sido desconsiderado em suas especificidades e relevância para a compreensão do projeto colonial e suas diferentes dinâmicas nos trópicos.

Serão utilizados nesta análise o volume 2 de seis coleções de livros didáticos de História, do Ensino Médio, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ciclo 2018-2020 e disponibilizadas para escolha na comunidade escolar, a saber: *#Contato História*, de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, da Quinteto Editora; *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Braick e Myriam Becho Mota, da Editora Moderna; *História: passado e presente*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, da Editora Ática; *Oficina de História*, de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, da Editora Leya; *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD; *História Global*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva.

São obras do ano de 2016, seja em suas primeiras ou mais edições, portanto, anteriores à divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, norma que visa propiciar um currículo oficial para o território nacional. O objetivo é perceber como esses livros didáticos abordam a

região amazônica<sup>2</sup> (Estado do Maranhão e Grão-Pará) no período colonial, suas especificidades territoriais como região de fronteira, heterogeneidade ambiental, produtiva e das relações de trabalho, considerando a necessidade de um olhar mais plural sobre a realidade colonial, suas diferenças, autonomias e conexões.

Antes, contudo, é importante contextualizar o PNLD, sua dimensão e relevância como política educacional do país, bem como destacar como os livros didáticos de História, analisados nesse estudo, foram avaliados pelo guia do PNLD, ciclo 2018-2020.

## **O PNLD e os livros didáticos de história do ensino médio**

Nos últimos quinze anos, o Programa Nacional do Livro Didático foi instrumento de inclusão e, conseqüentemente, de equidade na efetivação do direito à educação escolar. A distribuição de livros a milhões de estudantes do Ensino Médio se deu em paralelo às políticas de ampliação da escolarização básica, gratuita e obrigatória dessa etapa de ensino, estabelecida entre 2009 e 2013, como a resolução que define Diretrizes e Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n.º 2/2012/CNE) e as leis que asseguram acesso “a todos os interessados ao Ensino Médio público” (Lei n.º 12.061/2009) (Brasil, 2018, p. 10).

Essa abrangência mostra a importância do PNLD como um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo, executado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Trata-se de política pública destinada a avaliar e a disponibilizar, de forma sistemática, regular e gratuita, obras didáticas,

---

<sup>2</sup> “Apesar da tradição historiográfica, e do uso corrente, não se pode chamar sem custos esta parte da América de ‘Amazônia brasileira’. A expressão foi criada no século XX para definir certas áreas do norte do Brasil, supostamente detentoras das mesmas características físicas e socioculturais, e que abrangeria mais de 40% do atual território nacional brasileiro. Apesar disso, a palavra ‘Amazônia’ é utilizada em muitos trabalhos como referencial, mesmo indireto, para pensarmos espacialmente o que seria o antigo ‘Maranhão’” (Cardoso, 2017, p. 45).

pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital (Brasil, 2021).

A origem desse volumoso programa remonta à criação do Instituto Nacional do Livro pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, no governo de Getúlio Vargas. Ao longo desses 86 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução (Brasil, 2021). O Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, fomentando os propósitos de universalização e melhoria do ensino, contidos no Programa "Educação para Todos", e a necessidade de promover a valorização do magistério, mediante a efetiva participação dos professores na indicação do livro didático (Brasil, 1985).

A partir de 1996 teve início a avaliação pedagógica no PNLD, resultando na publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, contemplando os temas de História e Geografia no livro destinado aos Estudos Sociais. “Na edição do PNLD 2004, pela primeira vez separavam-se as coleções de História das de Geografia, e, nas edições seguintes, não houve mais inscrição para Estudos Sociais” (Stamatto, Caimi, 2016, p. 223).

“Os livros didáticos do Ensino Médio começaram a ser distribuídos nas escolas da rede pública de forma gradativa e seletiva, por ano e disciplina, a partir de 2004, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM” (Stamatto, Caimi, 2016, p. 223). Inicialmente, o Norte e o Nordeste foram contemplados com a distribuição de livros de Matemática e Língua Portuguesa (2005) e, progressivamente, as demais regiões do país passaram a receber livros didáticos dos diferentes componentes curriculares.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A saber: Biologia (2007), Química e História (2008), Física e Geografia (2009). Em 2012, pela primeira vez, os estudantes desse segmento

Em 2012, o PNLEM foi incorporado ao PNLD, compondo, a partir daí, um amplo programa de aquisição e avaliação de obras didáticas dos ensinos fundamental e médio (Stamatto, Caimi, 2016, p. 223). Essa ampliação elevou também a disputa das editoras pela fatia do mercado, haja vista que o Estado se tornou o principal comprador desses materiais. “Milhões de exemplares são vendidos e utilizados por professores e alunos de norte a sul do país, muitas vezes como único recurso disponível nas escolas” (José da Silva, Meireles, 2017, p. 22).

Contudo, essa oferta, no que tange aos livros didáticos de História, está aquém do que se espera de uma produção mais equilibrada em relação às diferentes regiões do país e suas especificidades, simplificadas em favor de abordagens pretensamente nacional e global. Dessa forma, a imensa maioria dos livros didáticos, do último ciclo balizado por componente curricular (2018-2020), ainda traz uma narrativa genérica para explicar a história do Brasil. As diferenças entre as distintas regiões (Norte, Centro-Sul e Nordeste) são apagadas, e o que se vê é uma história articulada aos eixos Rio de Janeiro-São Paulo-Minas, com o Nordeste aparecendo somente no período colonial e o Sul no período das migrações europeias, a partir do século XIX (José da Silva, Meireles, 2017, p. 22), enquanto o Norte quase sempre é esquecido e/ou tratado como um apêndice de histórias consideradas mais centrais.

O primeiro tópico do *Guia de livros didáticos do PNLD 2018* destaca que o documento “reúne informações produzidas por dezenas de profissionais de todas as regiões brasileiras, envolvidos na avaliação das obras inscritas nessa edição do PNLD” e tem como objetivo “auxiliar na escolha das coleções que serão adquiridas e distribuídas pelo Estado nos próximos três anos e convidar os professores a refletirem sobre o lugar do componente curricular História no desenho do Ensino Médio” (Brasil, 2017, p. 8).

---

receberam livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) e livros de Filosofia e Sociologia (volumes únicos) (Brasil, 2021).

As resenhas apresentadas no referido Guia indicam que estamos diante de materiais didáticos promissores sob a perspectiva de avanços e possibilidades para o trabalho do professor de História em sala de aula, uma vez que aprovados pelo PNLD, entende-se que atendem às exigências necessárias para serem utilizados nos mais diferentes contextos e realidades do país. Tanto que a apresentação do Guia Digital do PNLD 2018<sup>4</sup> destaca que o livro didático, em sua estruturação e organização, opera a partir de três dimensões elementares: 1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração.

Com base nisso, as resenhas presentes no *Guia do Livro Didático do PNLD 2018* (impresso) indicam que a obra *#Contato História* “aponta para diferentes visões sobre um mesmo fato, compreendendo-se a escrita da História como fruto de tensões e múltiplas interpretações”. Aborda “a simultaneidade entre os processos históricos em distintos espaços dentro de uma mesma temporalidade, contribuindo para uma visão crítica acerca das sociedades pretéritas”. A opção central da obra *História: das cavernas ao terceiro milênio* é “tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e prazeroso a partir de referenciais contemporâneos, no intuito de estimular o interesse do estudante em compreender, estabelecer e problematizar o conhecimento histórico”. Em *História: passado e presente* a abordagem do passado privilegia a “história de sociedades europeias, orientais, africanas e dos povos indígenas da América em sua diversidade” (Brasil, 2017).

O livro didático *Oficina de História* prioriza “os conteúdos conceituais centrais da disciplina, como fonte, historiografia e memória, assim como os conceitos de espaço, território, cultura e relações sociais, são tratados por meio de textos, imagens e atividades, desenvolvendo no estudante a capacidade de

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 22 fev. 2024.

leitura e análise crítica de experiências do passado e do presente, em especial de questões ligadas aos fatores políticos e religiosos, às revoluções e ideologias. No livro *História, Sociedade e Cidadania* “o componente curricular História é apresentado de forma cronológica, dando ênfase aos aspectos da organização política de diversos grupos humanos.” Enfatiza “a ideia de passado como reconstrução, a atenção à historicidade dos conceitos, a relatividade do conhecimento produzido pela Ciência da História e a sua necessidade de reescrita, encontram-se presentes nas seções, nos textos base e nas atividades”. A obra *História Global*, por sua vez, centra-se na “análise de fontes, escritas e imagéticas, pautadas por questões de cidadania, direitos sociais, direitos humanos, com vistas ao diálogo e à construção de conhecimento a partir do ponto de vista histórico, buscando desenvolver aquisição de conteúdos e capacidade investigativa nos estudantes” (Brasil, 2017).

Sem dúvida, os livros didáticos de História selecionados para esta análise dialogam com conceitos, narrativas e metodologias satisfatórias para o ensino e o aprendizado de História no Ensino Médio, além do papel de destaque que esse material didático representa para a realidade escolar nos mais distintos espaços do país, razão pela qual cada vez mais necessitam de abordagens mais abrangentes, especialmente, em relação a processos históricos e espacialidades tradicionalmente colocados à margem, como é o caso do Norte da América Portuguesa.

### **O norte da América portuguesa nos livros didáticos de história**

Eu me resolvo, que esta é a melhor terra do mundo, donde os naturais são muito fortes, e vivem muitos anos, e consta-nos, que, do que correram os portugueses, o melhor é o Brasil, e o Maranhão é Brasil melhor, e mais perto de Portugal, que todos os outros portos daquele estado, em derrota muito fácil à navegação donde se há de ir em vinte dias ordinariamente. E por ser esta terra tal,

a fez Sua Majestade governo separado do Brasil (Silveira, 2013, p. 86).<sup>5</sup>

O Estado do Maranhão, como unidade administrativa autônoma, separada do Estado do Brasil, foi criado pelo decreto régio de 13 de junho de 1621. Entre 1621 e 1652 teve São Luís como sede. Reunido novamente ao Estado do Brasil em 1652, voltou a ser separado dois anos depois, em 1654, quando recebeu o nome de Estado do Maranhão e Grão-Pará. Já no setecentos, no período Pombalino, foram definidas novas estratégias de defesa, redelimitação de fronteiras com a Espanha e de colonização para a Amazônia, contudo, a separação se manteve, ainda que a região tenha sofrido reordenamentos (Sampaio, 2003). Em 1751, inverteu-se o mando local, Belém se tornou a capital e o Estado Colonial foi denominado de Grão-Pará e Maranhão (MOTA, 2001, p. 23), compreendendo as capitanias do Grão-Pará, do Maranhão e do Piauí, e, posteriormente, a de São José do Rio Negro, mantendo-se a autonomia do Maranhão, que se ligava diretamente a Lisboa (Rezende, 2006, p. 63).

A divisão da América Portuguesa nos estados do Brasil e do Maranhão remonta ao período da União Ibérica (1580-1640), maior “união de reinos” da história moderna, quando, por 60 anos, Portugal e Espanha deram novo sentido à Monarquia Católica, controlando, além das possessões europeias, grandes áreas ultramarinas na América, África e Ásia (Cardoso, 2011; Gruzinski, 2001).

No prefácio da obra *Amazônia na Monarquia Hispânica: Maranhão e Grão-Pará nos tempos da União Ibérica (1580-1655)*, o historiador Pedro Cardim apresenta algumas condições geográficas inerentes à formação das capitanias do Maranhão e do Pará: “uma rede fluvial muito mais densa do que em outras regiões; o facto de a terra e o clima serem muito mais aptos para o cultivo de especiarias do que para o desenvolvimento de um sistema de plantação; e ainda, o peculiar regime de ventos ao longo da costa atlântica da

---

<sup>5</sup> Cf.: Simão Estácio da Silveira. *Relações Sumárias das Cousas do Maranhão* (1624).

América do Sul, o qual propiciou uma ligação mais direta entre, por um lado, o Maranhão e o Pará, e, por outro, a Europa, estabelecendo uma espécie de ‘separação natural’ entre essas regiões e o Estado do Brasil” (Cardoso, 2017, p. 20).

A historiografia contemporânea tem revisitado alguns mitos interpretativos sobre a história colonial brasileira, entre os quais a ideia de isolamento e condição periférica do Estado do Maranhão e Grão-Pará em relação ao Estado do Brasil (Chambouleyron, 2010; Cardoso, 2017). Esse caráter de fronteira e zona de transição entre o Estado do Brasil e as Índias espanholas faz da região um espaço de múltiplas conexões, redes e intercâmbios internos e ultramarinos.

Nas últimas décadas do século XVI, esse território era quase sempre identificado como zona de transição, nem propriamente parte formal do Estado do Brasil, nem ainda Índias de Castela. Mesmo sem definição formal, estamos falando de uma área que corresponderia mais ou menos aos atuais Estados ‘brasileiros’ de Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Tocantins, Piauí, Maranhão e Mato Grosso (ao Norte do paralelo 16º) (Cardoso, 2011, p. 320).

Sobre a divisão político-administrativa da América Portuguesa, é importante destacar que nos dois primeiros decênios do século XVII o objetivo da burocracia hispano-lusa era assegurar a posse das imensas regiões de ultramar, nas quatro partes do mundo conhecido, constantemente ameaçadas por franceses, ingleses e holandeses. “No caso do Estado do Brasil, essa política iria traduzir-se na criação de novas unidades administrativas que desembocaram na criação do estado do Maranhão e Grão-Pará em 1621” (Cardoso, 2011, p. 319).

Para Arthur César Reis, além do imperativo político que culminou na divisão administrativa da Colônia, deve-se considerar também o imperativo fisiográfico, visto não ser possível ao Governador do estado do Brasil atender aos problemas do extremo-norte, dada a extensão da colônia e as dificuldades criadas pelos ventos à navegação que estabelecesse o contato com a Bahia (Reis, 1993, p. 23). Era



difícil, portanto, a comunicação marítima entre as capitanias de São Luís e Belém com a de Salvador, estabelecendo-se mais facilmente essas do Norte com a Europa que internamente.

Em correspondência enviada a Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro de D. José I, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, fala ao irmão sobre os limites e a extensão do Estado. A correspondência é datada de 21 de novembro de 1751, portanto, dois meses do início de seu governo, talvez ainda sob impacto da chegada à região:

V. Ex<sup>a</sup> não ignora as vastas terras de que se compõe este Estado, que principiando no mar oceano e correndo contra o sul pela serra da Ibiapaba, voltando contra oeste pelas minas de São Félix e Natividade [margens do rio Tocantins], continuando pelas largas terras até o Mato Grosso, e vindo pelo que hoje possuímos, continuando a buscar outras vez o norte, compreendendo parte dos rios Sararé, Madeira, Negro, Solimões, Amazonas, e as campinas e matas que ficam até o rio de Vicente Pinzón, no Cabo do Norte, compreendem mais de 1.500 léguas de sertões cheios de preciosíssimos terrenos (Mendonça, 2005, p. 109-110).

A conquista e a ocupação dessa região estão relacionadas à reorganização política de exploração dos domínios portugueses (Souza Júnior, 2012, p. 89), sobretudo, da América Portuguesa, quando ascendeu ao poder Sebastião José de Carvalho e Melo, como Secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, de Dom José I, buscando modernizar a administração reinol para melhor usufruir das potencialidades desses espaços, até então, insuficientemente aproveitados.

A ausência da região Norte da América Portuguesa nos livros didáticos não se explica pela carência de referências, uma vez que a historiografia regional sobre a Amazônia Colonial (Estado do Maranhão e Grão-Pará) tem produzido inúmeros estudos nas últimas décadas, assim como as fontes documentais desse período são abundantes.

Não que a região seja ignorada pela historiografia. Como os próprios conselheiros admitiam, o Estado do Maranhão e Pará era e é vasto demais para

ser totalmente relegado ao esquecimento historiográfico. O que ocorre, na maioria das vezes, é uma preocupação centrada no que se denomina de “áreas dinâmicas” das conquistas da América, em detrimento das chamadas “áreas periféricas” (Chambouleyron, 2010, p. 15-16).

Em relação aos livros didáticos de História analisados, de uma forma geral, mantêm o padrão explicativo de focar no Estado colonial do Brasil, mesmo que incorporem o conceito de América Portuguesa como chave explicativa para o estudo das possessões lusas no continente americano, haja vista que a ideia de Brasil como unidade política da identidade nacional é uma construção do século XIX, do pós-Independência. A região norte desse grande território colonial ainda é abordada como suplemento, não tendo recebido uma seção específica para sua análise ou mesmo um espaço de destaque, sendo citada de maneira breve, geralmente, em uma frase ou parágrafo.

Na obra *#Contato História*, de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, autores com formação em História e docentes de instituições de ensino superior, a unidade 5, intitulada *A Conquista e a Colonização Portuguesa na América*, não faz referência ao Estado colonial do Maranhão e Grão-Pará como unidade político-administrativa autônoma, embora se refira a fundação da cidade de São Luís no período da França Equinocial (1612). Na unidade 6 – *A Expansão das Fronteiras da Colônia*, o capítulo “Drogas do sertão”, cita a criação do Estado do Maranhão. “Em 1621, após a expulsão dos franceses, com o objetivo de garantir a posse dessa região, o governo português criou o Estado do Grão-Pará e do Maranhão, que durante cerca de 200 anos permaneceu desligado do Estado do Brasil” (Pellegrini; Dias, Grinberg, 2016, p. 127).

A obra *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, autoras com formação na área de História e experiência docente no Ensino Médio, trata no capítulo 2 da colonização portuguesa na América, sem que haja informações sobre o Estado colonial do Maranhão e Grão-Pará em suas seções e textos complementares. Esse

silenciamento pode sugerir aos estudantes uma falsa ideia de unidade na configuração do espaço colonial, como se a região norte fosse uma mera extensão do Estado colonial do Brasil e não um estado colonial independente e ligado diretamente à metrópole, com uma configuração política e administrativa própria. No capítulo 3 - *A Economia na América portuguesa e o Brasil Holandês*, a seção intitulada “Drogas do sertão se refere a criação do Estado do Maranhão e Grão-Pará pela Coroa como forma de garantir a ocupação do território no início do século XVII, uma “colônia ligada diretamente a Lisboa que compreendia os atuais estados do Maranhão, Piauí, Ceará e parte do Pará”. Em seguida diz que “a baixa fertilidade do solo amazônico e a ocupação holandesa em Pernambuco levaram Portugal a perder o interesse pela região, que permaneceu separada do restante da colônia até 1774” (Braick, Mota, 2016, p. 48 grifos nossos). Com essa simplificação, a autonomia político-administrativa da região é vista como sinal de isolamento e falta de interesse da metrópole, além de tomar a produção açucareira como o grande modelo de exploração econômica colonial, subestimando a multiplicidade de atividades econômicas nas diferentes partes do território norte, que ao longo do período colonial incluíram a lavoura de exportação, a pecuária e o extrativismo de produtos florestais.

A obra *História: passado e presente*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, autores com formação em História e Letras/Jornalismo, respectivamente, aborda o tema da ocupação do interior da colônia no capítulo 7, em que apresenta um mapa com a divisão do território da América portuguesa em 1621 e um texto informativo em que diz: “ Para fortalecer o controle sobre as terras, em 1621 o governo da União Ibérica dividiu a colônia em dois Estados: o Estado do Maranhão, com capital em São Luís, e o Estado do Brasil, com sede em Salvador (...). Só em 1763 eles seriam reunificados (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 113). Com esta única referência diretamente ao tema, e de maneira incompleta, a região norte é apresentada aos estudantes sem maiores problematizações a respeito de sua territorialidade e especificidades, como sua

ocupação mais tardia pela Coroa portuguesa, embora fosse alvo constante da presença europeia, com disputas de espanhóis, ingleses, franceses e holandeses por suas fronteiras, assim como seu processo de conquista e expansão ocorrendo na vigência da monarquia luso-espanhola, durante a União Ibérica.

Na obra *Oficina de História*, de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, todos com formação em História, sendo os dois primeiros autores professores da Universidade de São Paulo (USP), a configuração do território da América Portuguesa, especificamente, aparece em duas ilustrações na seção 2, intitulada *Portugal e Brasil no século XVII*. A primeira imagem traz três mapas dos períodos de 1574-1578, 1608-1612 e de 1621<sup>6</sup>, acompanhada de um parágrafo que trata dos mecanismos adotados pela metrópole para manter a colônia subordinada (ampliação das atividades canavieiras, adoção de uma política monopolista, proibição da produção de manufaturas na Colônia, controle político-administrativo da Coroa e intensificação do tráfico negreiro). Embora um dos mapas apresente a configuração da área em dois estados: do Maranhão e o do Brasil (1621), não há análise sobre as questões determinantes para tal divisão. O mesmo ocorre com outra ilustração, cujo título é *Guerras do açúcar (1624-1654)*, que traz os continentes africano, europeu e americano, com destaque para a demarcação dos estados coloniais do Brasil e do Maranhão sem, contudo, apresentar um texto explicativo sobre essa configuração espacial.

Em *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, professor das redes pública e privada de ensino, com formação nas áreas de Educação e História, no capítulo 3, intitulado *A América Portuguesa e a presença holandesa*, o tema da Colonização é tratado em quatro linhas, onde aparece a divisão do território colonial português ocorrida em 1621,

---

<sup>6</sup> Elaborados com base em CAMPOS, F. de; Dolhnikoff, M. Atlas História do Brasil. São Paulo: Scipione, 1994; Joffily, B. (Org.). Isto é Brasil, 500 anos. Atlas Histórico do Brasil. São Paulo: Três, 1998. Apud Campos, Flavio de; Pinto, Júlio Pimentel; Claro, Regina Oficina de História, volume 2 - 2. ed. – São Paulo: Leya, 2016.

quando duas áreas administrativas foram criadas pela Coroa: Estado do Maranhão, com capital em São Luís (que, em 1752, passaria a se chamar Estado do Grão-Pará e Maranhão, com capital em Belém), e Estado do Brasil, com capital em Salvador (Boulos Júnior, 2016, p. 58). A criação da unidade administrativa do norte da América Portuguesa volta a ser mencionada no Capítulo 5, denominado *Expansão e ouro na América portuguesa*, no tópico referente à Revolta de Beckman (1684), onde são abordados o trabalho indígena, as drogas do sertão, ação dos jesuítas e a proibição da escravização indígenas (Boulos Júnior, 2016, p. 97).

No livro *História Global*, de Gilberto Cotrim, autor com formação nas áreas de História e Educação, uma obra que está em sua terceira edição, a análise sobre a colonização se encontra na Unidade 1, intitulada *Trabalho e Sociedade*, cujo tópico inicial é sobre Mercantilismo e Colonização, finalizando com a abordagem sobre a sociedade mineradora. A organização administrativa do território é apresentada em única referência ao tratar da criação do governo do Norte, com sede na cidade de Salvador, e o do Sul, com sede na cidade do Rio de Janeiro, cujos resultados não agradaram e o rei de Portugal decidiu estabelecer novamente um único centro administrativo no Brasil, com sede em Salvador, em 1578 (Cotrim, 2016, p. 25). Portanto, a divisão apresentada se refere ao Estado colonial do Brasil, sem nenhuma informação sobre a costa norte da América portuguesa, que corresponde ao Estado colonial do Maranhão e Pará em suas diferentes configurações ao longo do período colonial.

Nem mesmo o capítulo 8, intitulado *Antigo Regime e Iluminismo*, com tópico *Despotismo esclarecido: Absolutismo e algumas reformas Sociais*, que trata da ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, ao cargo de Ministro de D. José I, em 1750, rei de Portugal, e as conhecidas reformas pombalinas, faz qualquer referência à organização político-administrativa do norte da América Portuguesa, à nomeação de Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700-1769) ao cargo de governador do Estado do

Grão-Pará e Maranhão (1751-1759)<sup>7</sup> ou à criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755), importante empreendimento mercantil, que dispôs do monopólio do comércio regular de escravizados africanos para a região e de navegação nas rotas que ligavam os portos de São Luís e de Belém aos principais embarcadouros de escravos, na África.

De uma maneira geral, as obras abordam alguns acontecimentos da Capitania do Maranhão, associados à presença de franceses (1612-1615) e de holandeses (1641) na região, à Revolta de Beckman (1684), os conflitos entre jesuítas e colonos e a consequente expulsão dos membros da Companhia de Jesus, as reformas pombalinas, que entre outras coisas determinaram a criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755). No entanto, esses livros didáticos acabam reproduzindo chaves explicativas que relegam tais acontecimentos a uma perspectiva periférica, sem considerar as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e territoriais constituintes do Estado Colonial do Maranhão e Grão-Pará, as quais essas capitanias do Norte estão conectadas. A História nos livros didáticos precisa alcançar a experiência colonial do Norte da América Portuguesa como região autônoma e não periférica em relação ao Estado do Brasil.

Se a Amazônia foi, a meu ver de forma equivocada, denominada de “área periférica” é, principalmente, porque a construção de sua sociedade e economia foi pensada a partir de um modelo colonial – a experiência açucareira e o mundo do Atlântico sul – e explicada pelo que lhe faltava em relação a esse espaço escolhido como “ideal” pela historiografia clássica que procurou dar conta da experiência portuguesa na América como um todo (Chambouleyron, 2010, p. 17).

---

<sup>7</sup> Ao ser nomeado governador e capitão-general do Grão-Pará e Maranhão, recebeu um documento denominado *Instruções Régias, Públicas e Secretas* com as orientações para modificar a realidade da parte norte da América Portuguesa, organizado em trinta e oito parágrafos, de 31 de maio de 1754. Conferir: MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *A Amazônia na Era Pombalina. Correspondência do governador e capitão-general do Estado Do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado - 1751-1759*. 2ª edição. Tomo I. Vol. 49ª, Brasília: Edições do Senado Federal, 2005, p. 67-80.

A ausência de abordagem sobre a Amazônia colonial a partir da análise do Estado do Maranhão e Grão-Pará reforça uma corrente historiográfica que coloca a região em uma condição periférica em relação ao governo do Estado do Brasil, e dessa forma desconsidera as especificidades da região, como a questão da preponderância da mão de obra indígena e sua coexistência com a mão de obra negros escravizados, as fronteiras e suas conexões, a navegabilidade dos rios como rotas de transporte e comunicação e a heterogeneidade socioeconômica.

### **A mão de obra indígena e de negros escravizados no norte da América portuguesa nos livros didáticos**

Para que os moradores daquele Estado observem inteira e religiosamente esta minha resolução, os persuadireis a que se sirvam de escravos negros, e que, servindo-se de índios, os tratem com caridade e de forma que não experimentem os efeitos da escravidão, mas, sim, que convenham com eles nos preços de seus jornais (...) (Mendonça, 2005, p. 69).<sup>8</sup>

A compreensão do processo de ocupação portuguesa na região amazônica não deve se restringir à economia extrativista baseada na exploração do trabalho indígena, sob risco de ser essa uma análise rasa, pois não é possível explicar tal processo sem considerar o estabelecimento da sociedade e da economia lastreadas em atividades agrícolas e criatórias, voltadas para o mercado interno ou externo, explorando o trabalho dos indígenas, mas também o do escravizado africano, características específicas dessa região (Bezerra Neto, 2012).

Em todo o entorno dos rios da imensa bacia hidrográfica local na Amazônia é certo que a presença africana nunca sobrepujou numericamente a de indígenas e de mestiços, como bem analisam Vicente Salles (2005) e José Maia Bezerra Neto (2012), não é uma questão de números absolutos, mas de seus usos específicos e de sua distribuição econômica e espacial.

---

<sup>8</sup> Instruções Régias, públicas e secretas para Franciso Xavier Mendonça Furtado, Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão. Lisboa, 31 de maio de 1751.

Enquanto os africanos eram preferidos nas lavouras de algodão, de arroz, de cana e na criação de gado, e muito úteis nas grandes cidades e vilas como trabalhadores domésticos e oficiais especializados, os indígenas, seus descendentes e mestiços trabalhavam mais usualmente com ocupações sazonais de coletas de produtos das matas, pescas e hegemonicamente no transporte de mercadorias e gentes em toda a região (Salles, 2005; Bezerra Neto, 2012). Por conseguinte, os números hegemônicos de escravizados de origem africana nas atividades urbanas e nas plantações de algodão do Maranhão não podem ser vistos de forma absoluta e excludentes do mundo dos mestiços e indígenas amazônicos (Bezerra Neto, 2012).

A presença dos africanos também foi anterior à época da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão. O que se deve considerar é que os dois tipos de mão de obra coexistiam há bastante tempo nessa região. Não há dúvida que a principal força de trabalho no antigo Estado do Maranhão e Pará do século XVII foi a indígena, livre ou escrava, no entanto, a presença africana na região não pode ser desconsiderada (Chambouleyron, 2006). A organização do comércio de escravizados africanos para essa área, entre os séculos XVII e início do XVIII, obedeceu a outra lógica, uma vez que essa prática se organizou sob intervenção e tutela da Coroa, a partir de elementos específicos da formação dessa sociedade colonial, onde não se pode dissociar mão de obra escrava africana e mão de obra indígena.

Outro pesquisador da Amazônia que defende a coexistência do trabalho do indígena e do escravizado africano é José Alves de Souza Júnior, porém, destaca que a intensificação da presença africana na capitania do Grão-Pará ocorreu no período de vigência da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão. Ressalta, no entanto, que em diversos momentos da colonização da Amazônia houve tentativas de facilitar o acesso de colonos a escravizados africanos por preços subsidiados, que esbarravam na resistência desses



presumíveis compradores, sob a alegação de que sua pobreza não lhes permitia tal luxo (Souza Junior, 2012).

Os livros didáticos de História analisados neste estudo, em geral, possuem o mesmo padrão explicativo ao tratar da questão da mão de obra na América portuguesa. Em relação aos povos indígenas, as explicações focam as relações conflituosas entre portugueses e indígenas nos primeiros séculos de colonização, em que o uso da mão de obra escrava indígena visava atender as necessidades de devassamento da região, da economia açucareira e de trabalho nas roças para a produção de subsistência. Os textos e seções complementares fazem menção aos costumes indígenas, a catequização e a dizimação pelas guerras e doenças, com o uso de ilustrações dos primeiros séculos da colonização para mostrar as representações sobre os indígenas.

Não há uma preocupação em destacar essa temática no Norte da América portuguesa, na área correspondente ao Estado colonial do Maranhão e Pará, em que o uso da mão de obra indígena foi mais intenso e durador, seja como trabalhadores escravos ou livres. Além disso, o “sertão amazônico” serviu como grande fornecedor dessa mão de obra para as diferentes atividades produtivas da região, seja de cultivo agrícola ou extrativismo (Chambouleyron, 2010). Para isso eram constantes as expedições de descimentos, de resgate e as “guerras justas”, que alimentaram por séculos o fornecimento do trabalho indígena.

Nas raras vezes em que a especificidade da região Norte em relação à mão de obra indígena é destacada, o tema não é problematizado. Um bom exemplo é a obra *História: da caverna ao terceiro milênio*, em que as autoras, em curto texto, se referem à substituição do trabalho escravo nativo pelo africano na agricultura canavieira, fazendo a ressalva que “nas regiões onde os colonos tinham menos recursos, como São Paulo, Maranhão, Piauí e na Amazônia, a escravidão do indígena, o chamado ‘negro da terra’, predominou até o século XVIII” (Braick; Mota, 2016, p. 53).

É importante ressaltar que os problemas de abordagem sobre a população nativa não recaem somente sobre o Norte da América Portuguesa. Em relação ao Estado do Brasil Colonial, as populações indígenas também “são apresentadas de maneira genérica, uniforme, desqualificando-se e desmerecendo-se a rica diversidade étnica e cultural do país, ainda a ser descoberta e valorizada como patrimônio histórico, cultural e social” (José da Silva; Meireles, 2019, p. 231).

E mesmo com os preceitos legais e as diretrizes para o ensino de História e Cultura Indígena, muitos materiais didáticos insistem “em abordar a temática indígena apenas em momentos específicos da história do Brasil, notadamente quando da chegada de europeus às terras que viriam a ser conhecidas como Américas”. Após esse momento inicial, a impressão que fica nesses textos didáticos é que os “indígenas teriam desaparecido ou, quando aparecem nas narrativas didáticas, estão em constante guerra de resistência contra os colonizadores portugueses ou já foram “aculturados” ou extintos/ em processo de extinção” (José da Silva, Meireles, 2019, p. 231).

No que tange à população negra escravizada, não se observa uma análise direcionada para a compreensão de sua presença no Norte da América Portuguesa, com destaque para a coexistência da mão de obra de indígenas e de negros escravizados, como especificidade da região. Como esclarece Portela (2021, p. 4), “o processo de transição do uso dos indígenas como trabalhadores forçados para o uso, primeiramente, dos africanos trazidos pelo tráfico e depois também pelos seus descendentes, não ocorreu na mesma temporalidade e com os mesmos contornos em toda a América portuguesa.

Nos livros didáticos analisados, a mão de obra de africanos escravizados é explicada pela dinâmica do tráfico transatlântico, com lucros para os comerciantes, além das vantagens como a pretensa maior resistência às doenças europeias e o não conhecimento do território, dificultando as fugas. Além de se observar um modelo explicativo único sobre

a introdução desses povos nestas terras, sem se levar em consideração a forma como o território fora dividido e explorado, no que diz respeito aos Estados do Brasil e do Maranhão e Grão-Pará, as agências e resistências de escravizados e de seus descendentes são abordadas, quase sempre, a partir das fugas e dos quilombos. As ações de homens e mulheres marcados pelo cativo, que alcançavam os bancos da justiça, por exemplo, tanto para pleitear a liberdade, ou denunciar seus proprietários por sevícias, não são contemplados.

### **Considerações finais**

Os livros didáticos de História não são meras transposições dos conhecimentos acadêmicos, embora a produção historiográfica seja uma das fontes privilegiadas da pesquisa e produção desse saber escolar especializado. Sendo assim, a vasta produção acadêmica sobre a Amazônia Colonial não pode ser preterida nas análises didáticas, sob o risco de continuarmos privilegiando narrativas históricas tomadas como totalizantes.

A história do Norte da América Portuguesa possui uma complexidade que não pode ser entendida pela lógica colonial do Estado do Brasil, como mera extensão. Esse território setentrional precisa ser mais representado nos livros didáticos, em seu processo de conquista, ocupação, fronteiras, conexões internas e externas, produção, relações de trabalho, heterogeneidade ambiental e suas gentes.

As leituras e usos do passado em materiais didáticos devem suplantam narrativas genéricas sobre a escravidão de indígena, de africanos e de seus descendentes, valorizar as histórias locais e as diferenças regionais, as conexões com a História de outros povos e outras temporalidades, relacionando-as às demandas do tempo presente.

### **Referências**

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *História: passado e presente*. São Paulo: Editora Ática, 2016. Volume 2.

- BEZERRA NETO, José Maria. *Escravidão negra no Grão-Pará*. Belém: Paka-Tatu, 2012.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2016. Volume 2.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 4.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016. Volume 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio – PNL D 2018*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia Digital. *Projetos Integradores e Projetos de vida. PNL D 2021*. Acessado em 31 de outubro de 2022: <https://pnld.nees.ufal.br>
- BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Acessado em 29 de outubro de 2022: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm)
- CAMPOS, Flavio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. *Oficina de História*. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016. Volume 2.
- CARDOSO, Alírio. A conquista do Maranhão e as disputas atlânticas na geopolítica da União Ibérica (1596-1626). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 61, p. 317-338 – 2011.
- CARDOSO, Alírio. *Amazônia na Monarquia Hispânica: Maranhão e Grão-Pará nos tempos da União Ibérica (1580-1655)*. São Paulo: Alameda, 2017.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. *Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)*. Belém: Ed. Açai, 2010.
- COTRIM, Gilberto. *História Global*. 3.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. Volume 2.
- DIAS, Manuel Nunes. *A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778)*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970.
- GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras histórias conectadas. *Topoi* (Rio de Janeiro), v. 2, p. 175-196, 2001.
- JOSÉ DA SILVA, Giovani.; MEIRELES, Marinelma C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica, [S. l.]*, v. 8, n. 15, p. 7–30, 2017.
- JOSÉ DA SILVA, Giovani.; MEIRELES, Marinelma C. Razão e sensibilidade no ensino de História do Brasil: Reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei nº 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani. MEIRELES, Marinelma C. (Org). *A Lei 11.645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019.
- MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *A Amazônia na Era Pombalina. Correspondência do governador e capitão-general do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado - 1751-1759*. 2ª edição. Tomo I. Vol. 49ª, Brasília: Edições do Senado Federal, 2005, p. 67-80.
- MOTA, Antônia da S. *Família e Patrimônio no Maranhão do século XVIII*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- PELLEGRINI, Adriana Machado Dias; GRINBERG, Keila. *#Contato História*. São Paulo: Quinteto Editora, 2016. Volume 2.

- PORTELA, Bruna Marina. Realidades conectadas: as relações entre indígenas e negros na Comarca de Paranaguá, século XVIII. *História* (São Paulo), v. 40, 2021.
- REIS, Arthur Cezar Ferreira. *A política de Portugal no Valle Amazônico*. Secretaria de Estado da Cultura, Belém, 1993.
- REZENDE, Tadeu Valdir F. de. *A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras*. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2006.
- SALLES, Vicente. *O negro no Pará: sob o regime da escravidão*. 3. ed. Belém: IAP, 2005.
- SAMPAIO, Patrícia Maria M. Administração Colonial e Indigenista na Amazônia Portuguesa. In: Mary Del Priore e Flávio dos Santos Gomes (Orgs). *História e margens: imagens coloniais e pós-coloniais*. RJ: Campus, 2003.
- SILVEIRA, Simão Estácio. *Relação Sumária das Cousas do Maranhão*. 9.ed. São Luís: Edições AML, 2013.
- SOUZA JUNIOR, José Alves. *Tramas do Cotidiano: religião, guerra e negócios no Grão-Pará do setecentos*. Belém: Editora UFPA, 2012.
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira; CAIMI, Flávia Eloisa. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. *Rev. Educ. Questão*, Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, maio 2016.

## **O TEMA HOLOCAUSTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E POSSIBILIDADES**

Nadia Gaiofatto Gonçalves

Luzilete Falavinha Ramos

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino de História, dentre vários compromissos éticos da docência em História (ABEH, 2022) estão aqueles com os direitos humanos e da natureza, com o pensamento científico, e com os temas sensíveis. O Holocausto é um tema recorrente nos livros didáticos de História posteriores à Segunda Guerra Mundial, e pode ser uma oportunidade importante para a mobilização destes compromissos éticos, por meio da discussão de Direitos Humanos, de intolerâncias, de negacionismos e do tempo presente em sala de aula.

Desde o início do século XIX os primeiros livros didáticos foram introduzidos no Brasil, marcando o início de uma trajetória que testemunhou diversas reformulações em sua importância e função ao longo do tempo. As questões relacionadas ao ensino do Holocausto, embora muito mais recentes do que as relacionadas ao livro didático, seguem na mesma direção.

No Brasil, o ensino da história do Holocausto se estabelece, em um primeiro momento, por meio de instituições não formais de ensino, como o Museu Judaico do Rio de Janeiro, fundado em 1977, e aos poucos começou a haver ações voltadas para a formação de professores e o ensino escolar sobre o tema, como as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto, iniciadas em 2002. Houve também iniciativas no campo da legislação, sobre o ensino do Holocausto no país, como a lei 10965/2010, de Porto Alegre; a lei 6057/2011 do

Estado do Rio de Janeiro; a lei 5267/2011 do Município do Rio de Janeiro; e a lei 16401/2017, do Ceará.

Um documento publicado em 2014 pela UNESCO, sob o título de *The International status of education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*, aponta que no Brasil o Holocausto aparecia como uma recomendação nos documentos oficiais e isso refletia diretamente no livro didático. No entanto, tais documentos funcionavam apenas como recomendações, cujo conteúdo poderia ser adaptado e estendido localmente, sendo que as próprias escolas tinham o poder de decisão final acerca do que realmente seria ensinado nas salas de aula. No mapeamento, um dos documentos destacados são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Ciências Humanas e suas tecnologias, no qual o Holocausto aparece dentro da terminologia “O nacionalismo no socialismo e no nazismo”.

O estudo abrangeu livros didáticos voltados para estudantes entre 14 a 17 anos, e foi realizado em diversos países, incluindo o Brasil. Uma de suas conclusões é de que estes materiais servem como base para o estudo do Holocausto, bem como para a compreensão dos contextos históricos que envolvem cada país. Esta pesquisa também revelou que, de forma geral, o Holocausto é abordado como (em parte) desdobramento de convicções pessoais de Hitler e que o peso de elementos ideológicos, que envolvem racismo, fascismo, antissemitismo, entre outros, foi significativo.

Segundo esta análise, todos eles tratavam o Holocausto em seções sobre a Segunda Guerra Mundial, sendo que apenas dois deles incluíam subseções adicionais dentro desses capítulos chamadas “Auschwitz e o Holocausto” e “A Política de Destruição Judaica”. Quanto aos personagens, todos se concentram geralmente nos papéis de perpetradores individuais na Segunda Guerra Mundial. Hitler aparece em todos os livros, sendo que em um deles, como o principal responsável pelo Holocausto. No tocante à estrutura da narrativa, o que o documento observa é que os textos relativos

ao Holocausto foram escritos pelos autores dos livros didáticos e aderem a narrativas cronológicas, relacionando-se em grande parte aos conceitos de crimes de guerra, direitos humanos e moralidade humana, e crimes contra a humanidade. Apenas um deles continha exercícios voltados para o Holocausto no formato de análise textual.

Atualmente, o tema Holocausto está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a Confederação Israelita do Brasil “o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e recomendou o ensino do Holocausto como matéria curricular”<sup>1</sup> e, assim, ele foi incluído na Base, dentro da unidade temática “Totalitarismos e conflitos mundiais” (Brasil, 2018, p. 428) para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de conhecimento: “A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial; Judeus e outras vítimas do Holocausto”. Buscando desenvolver nos estudantes a habilidade de descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o Holocausto) (p. 429).

Com relação ao Ensino Médio, nas Ciências Humanas e Sociais (BNCC) não há menção explícita ao Holocausto, embora possa haver oportunidade de abordá-lo, por exemplo, na Competência Específica 5 “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”, em que uma das habilidade previstas é “(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (Brasil, 2018, p. 577).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.conib.org.br/noticias/todas-as-noticias/cne-aprova-ensino-do-holocausto-como-materia-curricular.html> Acesso em: 24 jan. 2024.



Depois da aprovação da BNCC, alguns estados e municípios deram passos complementares no tocante ao ensino sobre o Holocausto, como Pernambuco que, em agosto de 2020, a partir do Projeto de Lei 1418/2020, instituiu, em caráter suplementar, a obrigatoriedade do ensino do Holocausto na disciplina de História, no âmbito do Sistema Estadual de Educação Básica do Estado. O artigo 3º do Projeto de Lei deixa claro que o objetivo desse ensino é permitir aos alunos desenvolverem uma cultura de valorização da vida e de respeito aos direitos humanos a partir da informação e reflexão com os estudantes sobre os crimes perpetrados pelo Estado Alemão Nazista durante a Segunda Guerra Mundial contra judeus e outros grupos discriminados; as razões geopolíticas e sociais que propiciaram os fatos e as ações de resistência a esse regime. O documento ainda inclui dois incisos reforçando que para tal ensino serão vedadas abordagens negacionistas do Holocausto e que o ensino dessa temática deverá fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para a identificação dos discursos de ódio na vida contemporânea de modo a estarem mais preparados para exercerem a cidadania de forma mais responsável. Ao final dos trâmites o projeto de lei originou a Lei 17.404/2021.

Com a implementação da BNCC, ela também passa a ser referência obrigatória para as coleções inscritas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além de, ao menos no 9º ano, o Holocausto aparecer como conteúdo e não mais como recomendação. Ainda, a BNCC recomenda a abordagem de relações entre os fatos históricos do passado com o presente, estimulando uma leitura crítica, que auxilie na formulação de perguntas e no questionamento fundamentado do conhecimento histórico pré-estabelecido.

Assim, nossos objetivos são discutir a forma como o Holocausto foi e é apresentado em livros didáticos de História da Educação Básica, ao longo do tempo, e trazer algumas indicações para o aprofundamento de sua abordagem em sala de aula.

Dividimos este capítulo em três partes<sup>2</sup>. Na primeira, trazemos alguns referenciais teórico-metodológicos relativos ao ensino de História e a livros didáticos. Na segunda, apresentamos exemplos de livros didáticos de História do período entre as décadas de 1970 até atualmente, trazendo em especial as informações e problematizações sobre o tema Holocausto, presente neles. Finalmente, nas considerações finais, indicamos alguns subsídios que podem contribuir para o desdobramento e aprofundamento do tema em sala de aula, para o ensino de História.

### **Para pensar o ensino de história e o livro didático**

Desde 1985, com a instituição do PNLD, os livros didáticos para as escolas públicas brasileiras passam por um rigoroso e criterioso processo de avaliação, estabelecido por meio de editais. Os critérios são em dois níveis: um geral, que se aplica a todas as obras, e outro, específico das áreas de conhecimento. Destacamos que não existe uma legislação nacional que regule a abordagem do Holocausto em livros de História<sup>3</sup>, embora existam diretrizes e critérios que o abranjam, como a todos os demais conteúdos dos livros didáticos desta área de conhecimento.

Para compreender esse contexto, o conceito de *habitus* pode ser mobilizado. Para Pierre Bourdieu, “trata-se de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento” (2004, p. 21). De certa forma, compreendemos que o *habitus* está presente coletivamente e no meio editorial e acadêmico, influenciando inclusive a composição curricular, envolvendo disputas, e contribuindo para a legitimidade de determinados temas e abordagens.

Neste sentido, podemos afirmar que a *consciência histórica* é parte constitutiva do *habitus*. Para Rüsen (2010, p. 36), ela é “uma categoria geral que não apenas tem relação com o

---

<sup>2</sup> Registramos nossos agradecimentos a Edilson Aparecido Chaves (IFPR), pela leitura e as sugestões ao capítulo.

<sup>3</sup> E as normativas municipais e estaduais, embora válidas e importantes, não se aplicam ao PNLD, que é regido pela legislação federal.

aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história”, também podendo-se perspectivar o futuro. Assim, compreendemos que o ensino sobre o Holocausto pode ser muito profícuo para a reflexão acerca de um passado não tão distante; sobre como a História pode permitir a compreensão sobre ele, sobre as pessoas daquela época e seus valores e práticas, incluindo similaridades com o tempo presente; e sobre valores, ideias, disputas de memória, discursos de ódio e de intolerância, e proposições políticas e econômicas que desconsideram ou indicam desprezo à vida (humana e da natureza) e aos Direitos Humanos.

Aprofundando-se na discussão acerca do papel da educação escolar na formação dessa consciência histórica, Peter Lee afirma:

Se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado. Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento (Lee, 2006, p.141).

A superação do senso comum, para o autor, implica que o ensino de História deve ser orientado visando a contribuir para desenvolver uma *literacia histórica*, que “[...] envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos” (Lee, 2016, p. 108). Para seu desenvolvimento, este autor propõe que sejam mobilizados *conceitos substantivos*, usados em “relatos substantivos do passado”, ou seja, o equivalente a conteúdos e conceitos (como feudalismo, ditadura, Brasil Colônia, Segunda Guerra Mundial, entre outros); e *conceitos de segunda ordem*, que “marcam a

forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina” (Lee, 2016, p. 118), como noções de temporalidade, processo histórico, análise de fontes históricas, verdade histórica, entre outros. Ambos devem ser articulados.

Neste sentido, entendemos o Holocausto como um conceito substantivo, por meio do qual, em diálogo com conceitos de segunda ordem, podemos, no ensino de História, mobilizar conhecimentos e problematizar inclusive discursos correntes, na medida em que os estudantes são instrumentalizados para compreender melhor aquele contexto e o atual, como também a construção do conhecimento científico e sua validade, em contraposição a discursos que envolvem revisionismos e negacionismos ideológicos, por exemplo, como destaca Cardoso (2021).

Considerando o propósito deste texto, e a presença do livro didático nas escolas públicas (por meio do PNLD), destacamos a diversidade de funções que um livro didático assume, que podem ser variáveis conforme o contexto e o currículo (Choppin, 2004), por exemplo: *função referencial* (curricular ou programática); *função instrumental* (métodos e atividades); *função ideológica ou cultural* (valores que o perpassam); e *função documental* (pelos documentos que traz, visando ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante, no sentido de não apenas trazer informações, mas sim subsídios para a construção de conhecimento crítico), que perpassam esse tipo de produção.

### **O holocausto em livros didáticos de História**

Neste tópico, abordamos se/ como o tema Holocausto foi tratado em livros didáticos de História, até chegar em um livro atualmente em circulação. Assim, buscamos no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação (CDPHE), da Universidade Federal do Paraná, exemplares de livros didáticos de História que circularam pelo Estado, encontrando alguns desde 1971. O propósito não é exaurirmos todos os materiais que foram utilizados no Paraná, mas ilustrar

essa trajetória com alguns exemplos, sendo que abordaremos um livro por década.

O livro *História para a escola moderna: História Geral*, de Julierme de Abreu e Castro<sup>4</sup> (1971), tem uma estrutura anunciada como sendo para o Estudo Dirigido, indicado por Bonifácio (2005, p. 91) como inovador na época, pelo uso de imagens, de forma similar a quadrinhos.

Nele constam um capítulo sobre *Fascismo, Nazismo, Franquismo e Salazarismo* e um sobre *A Segunda Guerra Mundial* e suas causas. Aborda os *Totalitarismos – filhos e pais da guerra*, com uma imagem e uma coluna para cada um. Na coluna de texto sobre o nazismo, menciona: “Hitler combateu a democracia, o socialismo, o comunismo, as liberdades públicas, o semitismo” (Castro, 1971, p. 324). Há uma cronologia de fatos políticos e econômicos principais, e na parte sobre as causas da Guerra, indica:

*o domínio dos totalitarismos em nações-chave da Europa [...]. A pregação sistemática, ordenada por Hitler, da superioridade do povo alemão, baseada no arianismo; o envenenamento da mente da mocidade através da educação dirigida; a intimidação brutal do povo alemão pela ação da gestapo (polícia); a criação de campos de concentração para os que resistissem; a perseguição aos judeus, liberais e intelectuais; [...]* (Castro, 1971, p.338, grifos no original).

Na parte ilustrada, como pode ser observado na Imagem 1, há um parágrafo para cada desenho ou fotografia, com texto bem factual, e em geral um parágrafo por assunto. Todos esses itens abrangem as páginas 322 a 340, incluindo atividades como cruzadinhas, relacionar colunas, questionário, certo e errado.

---

<sup>4</sup> O livro indica que o autor é “licenciado em Geografia e História pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (p. 3).

## Imagem 1 – Ilustrações e legendas sobre a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Castro (1971, p. 328)

Após, segue um capítulo específico, *As Nações Unidas e as tendências atuais*, com trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Carta que criou a Organização das Nações Unidas, com suas finalidades a partir da oposição à guerra e da promoção da paz.

Considerando o contexto da ditadura no Brasil, entendemos que de certa forma o autor faz algumas problematizações, inclusive ao abordar os regimes totalitários e ditaduras, e os Direitos Humanos, a partir da ONU, porém o faz seguindo uma perspectiva vigente à época, como ele mesmo anuncia no início do livro: “[A História] Ao lado da Geografia, é responsável pelo ajustamento do jovem estudante em seu meio, proporcionando-lhe elementos para sua perfeita endoculturação” (Castro, 1971, p. 4). O ajustamento de condutas era uma diretriz colocada para toda a escola, e não só para estas disciplinas, como bem evidencia Silva (2008).

*História Geral: Moderna e Contemporânea – 2º grau*, de Elza Nadai e Joana Neves<sup>5</sup> (1985), conta com os capítulos *O período*

<sup>5</sup> 2ª edição. Sobre as autoras, informam: “Elza Nadai – doutor [sic] em História Social pela USP; professora de Prática de Ensino de História da FEUSP; Joana Neves – mestre em História Econômica pela USP, professora da

*entre-guerras: os regimes fascistas* (p. 205-221) e *A Segunda Guerra Mundial* (Nadai e Neves, 1985, p. 222-233). Segundo as autoras, na apresentação ao estudante: “nossa maior preocupação foi você, seus interesses e sua necessidade de, ao mesmo tempo, aprender a refletir e a pensar historicamente e adquirir uma visão global da realidade que nos cerca. [...] os assuntos são abordados de forma analítica” (Nadai e Neves, 1985, p. 1). É um livro em que predominam textos, e as poucas imagens são pequenas e em preto e branco.

Na parte anterior à guerra, abordam a) a República de Weimar e a tentativa de golpe de Hitler e do Partido Nacional Socialista Operário Alemão; sua insígnia; e um programa “confuso e demagógico, [que] denunciava os marxistas, os judeus e os estrangeiros” (p.211); b) a crise de 1929 e a ascensão do nazismo; c) a organização do II Reich: o regime nazista, em que abordam que Hitler suprimiu “todos os direitos fundamentais de associação, de opinião e de locomoção” e decretou uma verdadeira “caça aos comunistas, perseguindo-os, prendendo-os e enviando-os aos campos de concentração” (p. 212). Destacam ainda:

Os judeus tiveram decretada sua “incapacidade legal permanente”, o que os tornava presas fáceis de perseguições de toda ordem. Outras leis raciais foram posteriormente impostas, excluindo os judeus do voto, das atividades comerciais e industriais, confinando-os e expulsando-os do país. A direção tomada foi a “solução final”, isto é, o extermínio total dos judeus a partir de 1941, depois do ataque à União Soviética. (Nadai e Neves, 1985, p. 213).

Em uma longa nota de rodapé vinculada a este parágrafo, informam sobre números, como de judeus fuzilados, e da chamada Solução Final. Abordam a questão da censura e controle da imprensa, a dimensão econômica da Alemanha, os camisas pardas e sua atuação, a luta contra o socialismo, a

---

Universidade Federal da Paraíba” (p. II). Gatti Júnior (2003) analisa depoimento e trajetória da professora Joana Neves, incluindo a questão da produção didática, e Roiz e Benfica (2020) abordam a trajetória intelectual da professora Elza Nadai.

educação, entre outros. Sobre a ideologia que sustentava todo esse conjunto de ações, ressaltam o

[...] *mito da superioridade da raça ariana encarnada pelo povo alemão*, ameaçado por judeus, negros, ciganos, eslavos, latinos, enfim, os “inferiores”, os “degenerados” de toda espécie. A necessidade da preservação da “raça pura” justificou a eliminação e o extermínio dos demais. Para os nazistas, *raça* confundia-se com *nação*: estava baseada nos *laços de sangue* e no solo. (Nadai e Neves, 1985, p. 214, grifos no original).

Em seguida tratam de regimes ditatoriais, e regimes fascistas em sua relação com a Segunda Guerra Mundial. Há um texto de Leitura Complementar, intitulado *Estado, raça e educação segundo Adolf Hitler*, retirado de seu livro *Minha Luta*. Nele, há trechos mencionando a questão da infância; a necessidade de filhos sadios para a nação, em contraposição ao impedimento de haver filhos de pessoas doentes ou “com defeitos” (p. 218); a “tarefa educativa do Estado Nacionalista”; a “virtude racial”; e a “formação do caráter” (p. 220).

Na página 221, o item Propostas de estudo é constituído por 48 questões separadas pelos tópicos do texto, com enunciados curtos e objetivos, com os comandos: analise, caracterize, conceitue, relacione, identifique. Por exemplo, sobre a Leitura Complementar: “3. Conceitue, segundo o texto: raça, Estado, pátria, povo, pureza racial, Estado nacionalista. [...] 5. Relacione, segundo o autor, pureza racial e saúde física. [...] 9. Analise, segundo o autor, qual deveria ser `a maior missão do Estado nacionalista`. Você concorda com ele? Justifique” (p. 221).

No capítulo seguinte, com a mesma estrutura, a abordagem segue a ideia de fases, envolvendo as dimensões geográfica, política e militar da Segunda Guerra Mundial, com ênfase em Hiroshima e Nagasaki, e um tópico sobre as finalidades e estrutura da Organização das Nações Unidas, finalizando com a guerra fria, e a implantação do regime comunista na China.



De forma geral, o primeiro capítulo mencionado é muito crítico e detalhado, em que as autoras combinam uma abordagem de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, a partir de um referencial marxista, como tratado por Rioz e Benfica (2020) e Salles (2011), não apenas informando sobre o preâmbulo do nazismo e da guerra, mas desenvolvendo reflexões acerca das condições históricas que contribuíram para o que ocorreu, e o que viria após. Embora seja uma escolha compreensível, justamente pela problematização trazida, faz falta que ao menos tudo isso fosse lembrado, em suas consequências durante a guerra, no capítulo seguinte.

O livro *História Integrada: do fim do século XIX aos dias de hoje* (1995), de José Jobson Arruda<sup>6</sup>, traz dois capítulos relacionados ao tema. *O nazismo alemão: da República de Weimar ao Terceiro Reich* (Arruda, 1995, p. 79-84) aborda a trajetória da consolidação do nazismo desde a Alemanha de 1871, a crise posterior ao Tratado de Versalhes; a tentativa de golpe do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazista) em 1923; a crise de 1929 e seu impacto como onda de antissemitismo, “que identificava os judeus com o dinheiro, com a usura e com o capitalismo internacional” (p. 81). No tópico sobre a origem do Partido Nazista, aborda a prisão de Hitler e ideias do livro *Minha luta*, como o “*anti-semitismo, o Estado forte, o nacionalismo*” (p. 82, grifos no original), enfatizando o racismo, que envolvia a superioridade racial do povo alemão (raça ariana) e que por isso, “tinha de evitar a contaminação por raças e elementos inferiores. Deveriam ser evitados contatos com a franco-maçonaria, a ideologia liberal, o marxismo, a Igreja Católica e sobretudo com os judeus” (p. 82). Destaca ainda o totalitarismo, e os mecanismos pelos quais os nazistas foram se fortalecendo na Alemanha.

---

<sup>6</sup> Não há apresentação do autor, porém, Gatti Júnior analisa depoimento e trajetória dele, informando que Arruda produz livros didáticos desde 1976, e que no final dos anos de 1990 era professor titular da USP (2003, p. 62).

No tópico *O Terceiro Reich*, trata dos símbolos, como a suástica e a águia; a perseguição a opositores e a fuga de intelectuais, como Einstein; ações que fortaleceram a economia alemã, e o apoio da população. Finaliza o capítulo com Questões para revisão, nas quais aborda, entre outros, os discursos políticos de Hitler, como ele se referia aos judeus, quais os grupos que eram perseguidos.

Há quatro capítulos intermediários que tratam do Brasil na Era Vargas, apenas mencionando o impacto econômico da Segunda Guerra Mundial, e em seguida, *O mundo entra novamente em guerra (1939-1945)* (p. 108-118). Nele, o autor informa o apoio da população local polonesa à perseguição a judeus, bem como a utilização deles como “mão de obra escrava nas indústrias bélicas alemãs” (p. 111), a criação de guetos e campos de concentração. Na mesma página deste trecho, há uma fotografia e ilustração da identificação de judeus:

## Imagem 2 – Ilustrações sobre campos de concentração



Fonte: Arruda (1995, p. 111)

Esta é a única menção ao tema neste capítulo. Porém, no seguinte, intitulado *A guerra fria e a reconstrução da Europa*, no tópico *Prejuízos da Segunda Guerra Mundial*, o autor destaca o elevado número de mortes, estimado em 37.600.000 pessoas, sendo que destas, 20 milhões de soviéticos, e aqueles assassinados nos campos de concentração nazistas.

Judeus, comunistas e membros da Resistência foram progressivamente exterminados nos campos de concentração, de acordo com planos minuciosamente

estabelecidos. Mais de dois terços da comunidade judaica europeia foram executados nos campos de Auschwitz-Birkenau, Dachau, Treblinka e Buchenwald. Estes nomes ficaram registrados na memória da humanidade como sinônimos de um horror que não deve ser reprisado. (Arruda, 1995, p. 119).

Em seguida, traz imagem e legenda sobre um forno crematório em campo de concentração e o plano nazista da chamada Solução Final. Em contrapartida aos prejuízos, aborda os benefícios econômicos decorrentes da guerra; o julgamento, a condenação e a fuga de criminosos nazistas, em especial para a América do Sul; a guerra fria e a criação da Organização das Nações Unidas, entre outros.

Observamos neste livro um referencial menos marxista – Décio Gatti Jr. evidencia que nas obras de Arruda, dos anos de 1970, essa abordagem era mais forte, e foi sendo substituída pela História Cultural (2003, p. 87). Também identificamos um maior uso de fontes históricas, como ilustração ou reforço da problematização, do que nos livros anteriores; e uma característica diferenciada, ressaltada por Rocha e Caimi (2014, p. 132) que é no formato de História Integrada, a primeira coleção que identificamos com esta organização dos capítulos. Este é justamente o destaque feito pelo autor na apresentação do livro: “Nosso objetivo é fazer com que você perceba que na História muitas coisas estão acontecendo ao mesmo tempo. E que, muitas vezes, fatos ocorridos do outro lado do mundo exercem uma grande influência na vida dos brasileiros” (Arruda, 1995, p. 3).

O livro *Passaporte para a História* – volume 4, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo<sup>7</sup> (2007), é organizado por unidades temáticas, compostas por capítulos na perspectiva

---

<sup>7</sup> 2ª edição, Manual do Professor. Apresentação sobre os autores: “Renato Mocellin – bacharel em Direito e licenciado em História; pós-graduado em História da Arte; professor da rede particular de ensino; professor de História da Arte no Ensino Superior; autor de livros didáticos e paradidáticos destinados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; mestrando em Educação. Rosiane de Camargo – licenciada em História; professora da rede estadual de ensino; trabalhou na rede particular e municipal de ensino; autora de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental” (p. 5).

integrada. Nosso tema está no II – *O início do século XX: a era das catástrofes*, nos capítulos *A ascensão dos Estados totalitários* (Mocellin e Camargo, 2007, p. 128-139); e *Da crise do capitalismo à Segunda Guerra Mundial* (p.140-159). No primeiro deles, a abertura (p. 129) é ilustrada por uma foto de Mussolini e Hitler juntos em 1940, e por duas citações, uma de Hannah Arendt sobre regime totalitário e o fato da população alemã estar informada sobre o que houve durante a Guerra, e outra de Norberto Bobbio, Nicola Matteuci e Gianfranco Pasquino, acerca da Itália fascista e a doutrinação ideológica. Esse conjunto de informações dá o tom da problematização que segue ao longo do capítulo.

No tópico *O nazismo*, os autores traçam brevemente a trajetória de sua ascensão na Alemanha, desde a derrota na Primeira Guerra Mundial, a ação comunista duramente reprimida, a República de Weimar, a crise de 1929 e seu impacto, e como Hitler e o Partido Nazista foram se fortalecendo. Mencionam as “ideias políticas e teorias racistas e belicistas” (p. 133) do livro *Minha luta*, e a culpabilização de comunistas e judeus, em relação à difícil situação da Alemanha. Destacam:

Para os judeus – considerados racialmente inferiores, internacionalistas e agentes do capitalismo e do bolchevismo – a repressão começou logo que os nazistas chegaram ao poder. Em 1935, pelas Leis de Nuremberg, foram proibidos os casamentos mistos e o exercício de certas profissões pelos judeus, como a de médico, por exemplo (Mocellin e Camargo, 2007, p. 134).

Abordam ainda a “Noite dos Cristais” e os campos de concentração, ressaltando que “A ordem para o extermínio de todos os judeus em territórios sobre o controle nazista foi dada por Hitler a Goering e Himmler em março de 1941” (p.134), lembrando que houve muitos simpatizantes do nazismo no Brasil, em especial nos Estados do Sul.

Na continuidade, trazem informações acerca da Solução Final, com um trecho do plano proposto por Heydrich em 1942,

o uso da propaganda pelo nazismo para caracterizar os inimigos e legitimar as ações contra eles, entre outros. Em seguida, a partir de um trecho do livro *Minha luta* sobre a questão da superioridade racial, e de outro sobre a eugenia e as ações tomadas pelo Terceiro Reich (de autoria de Roderick Stackelberg), os autores propõem reflexões sobre eles.

No capítulo seguinte, abordam a crise de 1929 e os Estados Unidos, a Guerra Civil Espanhola, chegando à Segunda Guerra Mundial, buscando evidenciar como estão articulados. Há uma apresentação cronológica da guerra, com as participações de diversos países, nas dimensões política, econômica e militar; as repercussões, com a guerra fria e a criação da Organização das Nações Unidas, e um tópico final de texto didático, intitulado *Campos de concentração: as fábricas da morte*, distinguindo os campos de concentração, dos de extermínio.

Nesses campos foram mortos nas câmaras de gás ou de outras formas bastante cruéis, cerca de 6 milhões de judeus, ciganos, soviéticos, homossexuais, portadores de necessidades especiais e vários religiosos, todos considerados inferiores e, portanto deveriam ser exterminados da face da terra. Com o fim da guerra essas atrocidades vieram à tona (Mocellin e Camargo, 2007, p. 155).

Este é um livro em que os autores, no Manual do Professor, apresentam objetivos para o ensino de História e a proposta da Coleção, de forma a destacar “a importância do conhecimento histórico como elemento fundamental para a compreensão social” (Mocellin e Camargo, 2007, p. 3) e a formação para a cidadania, em diálogo com preceitos historiográficos e do campo do ensino da História, sendo perceptível o esforço nesta direção.

Finalmente, trazemos o livro *História, Sociedade e Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior<sup>8</sup>. Silva (2022) informa que esta

---

<sup>8</sup> Segundo a apresentação constante no material: “Doutor em Educação (área de concentração História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências (área de concentração História Social) pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em

Coleção está disponível em todas as escolas estaduais do Paraná, de Ensino Fundamental, e que ela consta como aprovada no PNLD desde 2008, sendo que o exemplar em questão foi aprovado no PNLD 2017.

No capítulo *A grande depressão, o fascismo e o nazismo*, o autor abre com imagem de Charles Chaplin em seu personagem do filme *O grande ditador*, e um trecho do discurso final que este faz no filme, apresentando problematizações. Inicia tratando da Crise de 1929, suas causas e desdobramentos; a ascensão dos fascismos (no plural); o nazismo na Alemanha, sua ascensão e a ditadura hitlerista (uma página para cada um, incluindo imagens), o que torna a abordagem superficial sobre o tema. Afirma que “Adotando um nacionalismo extremado e devotando ódio aos judeus e aos comunistas, Hitler tornou-se, em pouco tempo, o líder absoluto dos nazistas” (p. 113), e aborda ideias do livro *Minha Luta*, quanto a princípios do nazismo, entre os quais a superioridade da raça ariana, e o antissemitismo. “Os nazistas justificavam seu ódio aos judeus dizendo que eles haviam contaminado a ‘raça ariana’. Assim, para salvar a Alemanha e purificar a raça ariana, os judeus deviam ser eliminados” (p. 113). O autor ainda destaca ações tomadas pela cruel ditadura de Hitler, como a demissão de democratas e comunistas de seus empregos e a perseguição de judeus.

Ainda neste capítulo, há o subitem *O antissemitismo nazista* (p. 115), que traz uma cronologia de leis e ações contra judeus, que foram estabelecidas na Alemanha de 1933 a 1938, incluindo a Noite dos Cristais, mencionando que “centenas de sinagogas foram incendiadas e milhares de judeus foram presos e mandados para os campos de concentração” (p.115). Apresenta a imagem de uma propaganda antissemita de 1935, e trata o racismo presente nas Olimpíadas de 1936 (p.116). No tópico Vozes do Presente, traz um trecho de Robert O. Paxton,

---

cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação-São Paulo” (p. I).

do livro *A Anatomia do Fascismo*, problematizando se ideias fascistas poderiam continuar a existir.

No capítulo seguinte, *A Segunda Guerra Mundial*, a abordagem é predominantemente política e econômica, com a cronologia da guerra. Há um tópico intitulado *O Holocausto* (p. 130), de meia página de texto, mais a ilustração abaixo.

### Imagem 3 – Ilustração e legenda sobre prisão de famílias judias



Famílias judias acossadas por soldados nazistas no gueto de Varsóvia, na Polônia, em maio de 1943. Após uma revolta em que 20 soldados nazistas foram mortos, as tropas nazistas eliminaram 15 mil judeus e levaram os sobreviventes para campos de extermínio.

Fonte: Boulos Jr. (2018, p. 130)

Esta imagem acompanha informações sobre o Tribunal de Nuremberg; a Solução Final nazista; os campos de extermínio e seu funcionamento; a forma como as notícias de extermínio que circulavam durante a guerra foram muitas vezes vistas como “exagero ou invenção da propaganda dos Aliados”, sendo confirmadas posteriormente; e além dos judeus, menciona ciganos, homossexuais, soviéticos, deficientes físicos, padres e pastores que pregavam contra a guerra.

No Manual do Professor, Boulos Jr. informa que utiliza referenciais da História Nova, da Nova Esquerda Inglesa, porém enfatizando a “história política e do passado público” (2018, p. VI -VII); e apresenta sua proposição para o ensino de

História, em diálogo, entre outros, com a Base Nacional Comum Curricular.

De forma geral, como um balanço acerca do que observamos nestes materiais, destacamos como principais permanências: a ênfase política/econômica/militar da 2ª Guerra, em consonância com o que indica Miranda (2017); o uso de trechos do livro *Minha luta*; ênfase na perseguição aos judeus desde antes da guerra, e no argumento da superioridade racial; menção secundária a comunistas, e quase inexistente a outros povos e grupos perseguidos e assassinados no período; tendência de separação em capítulos, do Nazismo (origem, ascensão de Hitler) e da Segunda Guerra Mundial, possivelmente para abordarem o primeiro com maior profundidade, o que permite compreender o Holocausto como parte de um processo. Porém, ao não o retomar (como alguns fazem) no capítulo sobre a Guerra, perdem a chance de aprofundamento em um contexto mais amplo; ausência do uso do termo Holocausto, em todos os livros, com exceção do de Boulos Jr.; e pouca ou nenhuma relação ou problematização com o tempo presente (de circulação do livro).

Como principais mudanças, ao longo do tempo, identificamos: o incremento na abordagem do tema com maior diversificação das fontes históricas e referências, características comuns à própria historiografia e produção didática ao longo do período; nos anos de 1970 e 1980 maior ênfase em relação à ONU, seu propósito e estrutura, embora com ressalvas sobre conseguir atingir seus objetivos, o que pode estar vinculado ao contexto de produção dos livros, com a guerra fria, e a expectativa de atuação da ONU, que vai sendo diminuída a partir da década de 1990; abordagem teórica, mesmo que por vezes sutil, que vai de uma mais tradicional, passa pelo marxismo, até a História Cultural/ Nova História/ Nova História Inglesa (Gatti Júnior, 2004).

Algumas dessas permanências e mudanças são condizentes com o estudo da Unesco (2014), em especial quanto à estrutura dos materiais, e a forma de abordagem do tema, particularmente nos livros mais recentes, caracterizando



uma tendência, de certa forma, presente não só nos livros didáticos brasileiros. Dialogam também com os achados de Santos e Sá (2017), que discutem a presença do Holocausto em livros didáticos de História destinados ao que hoje compreendemos como Ensino Médio, em um recorte entre os anos de 1964 e 2011. Indicam que aqueles anteriores à metade da década de 1990, em sua maioria, omitiram o tema, dando maior destaque à ascensão dos nazistas, à excelência do exército alemão e ao lançamento das bombas atômicas. Enquanto os livros publicados após a metade dessa década começam a trazer alguma informação sobre o Holocausto, que mesmo de forma pequena e pouco analítica começa a ganhar espaço nos capítulos sobre a Segunda Guerra Mundial. As autoras destacam, ainda, que os livros publicados a partir de 2000 buscam relacionar o tema com produções artísticas e midiáticas dialogando com novas propostas metodológicas que valorizam mais a construção de competências e habilidades do que a memorização de fatos e datas. Esta última característica, não identificamos nos livros analisados, porém, nossa amostra foi menor. Outra questão é que a menção ao Holocausto, mesmo que não utilizando este termo, mas usando outros como campos de concentração, ou fazendo menção a perseguições, prisões e assassinatos de judeus, comunistas, entre outros, está presente em todos os livros que observamos, desde o de 1971, embora com diferentes ênfases e abordagens.

### **Considerações finais**

Podemos compreender que todo conceito substantivo, pela própria produção historiográfica que o envolve, como também pelas disputas e sentidos que tem a cada contexto, vai sendo abordado de forma distinta no livro didático. Para além da historiografia, o livro didático sofre diversas outras influências em sua produção, como editoriais e legais, que impactam em sua configuração. No caso específico do Holocausto, observamos que ele esteve presente, direta ou indiretamente, em todos os livros selecionados, com permanências e

mudanças que envolvem estas influências (independentemente do tema), e outras, que podem ser decorrentes de novos estudos e problematizações historiográficas.

Além disso, sempre há a escolha dos autores, em relação ao tipo de abordagem e questionamentos, podendo variar de uma perspectiva mais “neutra”, ou seja, informativa, que atenda formalmente a uma demanda curricular, legal ou dos/as professores/as, mas sem se comprometer ou fomentar tensões, o que abrange também o contexto político e social de produção e circulação do livro; a uma mais elaborada e crítica que busque compreender o tema em seu processo histórico, promovendo reflexões acerca de suas relações com o presente, na perspectiva da formação de uma literacia histórica.

O Holocausto encontra-se predominantemente presente, nos livros analisados, em capítulos que tratam do Nazismo/Fascismos, ou da Segunda Guerra Mundial, dependendo da forma como o livro é organizado, com predominância de uma abordagem cronológica. A forma como é lembrado nem sempre é problematizadora, embora em nenhum livro tenha sido encontrado viés negacionista. Porém, preocupa a ausência ou pouca relação com o Brasil, e com o tempo presente (de publicação do livro), o que pode ser um elemento bastante limitador para o aprofundamento e desenvolvimento da literacia histórica e, conseqüentemente, da consciência histórica. Como a maioria dos livros indica, o viés ideológico, em que o racismo, a eugenia, o antissemitismo e uma série de outros preconceitos a grupos, religiões e etnias, estão presentes, em contraposição a uma ideia de superioridade racial e/ou cultural, que perpassou o Holocausto. E esta é uma dimensão que podemos e devemos problematizar em relação a outros genocídios do passado, e, também, aos do presente, incluindo a possibilidade de outros tantos, no futuro. O negacionismo, que ganhou forças nos últimos anos por meio de relatos opinativos, sem fundamentação séria, é uma forma de minimizar ou até evitar a reflexão acerca das razões, dos grupos e conseqüências que envolveram o Holocausto, bem como, de evitar que tais reflexões sejam postas para o

presente. Desta forma, compreendemos a relevância de que uma abordagem aprofundada, crítica e reflexiva sobre ele, deva ser realizada no ensino de História (e em outras disciplinas), como também, sobre tantos conflitos, guerras, genocídios e intolerâncias que perpassam nosso presente.

Para concluir este capítulo, trazemos algumas sugestões de instituições e materiais que podem contribuir para que o ensino de História sobre o Holocausto possa ser realizado com uma abordagem mais aprofundada e crítica, nesta forma que indicamos como necessária, que conecte emoções (positivas ou negativas) e que seja relevante para a vida dos estudantes (Borries, 2018, p. 33).

Nesta perspectiva podemos citar instituições e materiais de fácil acesso para professores e estudantes. O Museu do Holocausto de Curitiba<sup>9</sup>, instituição que trabalha pautada no tripé memória-pesquisa-educação, apresenta uma gama de materiais educativos que trazem recortes específicos do tema e narrativas pessoais de vítimas, vinculando-os a fatos e contextos do tempo presente. Além disso, possui material audiovisual que serve para formação e informação do público.

O Instituto Plataforma Brasil<sup>10</sup> que representa a Casa Anne Frank no país, atua com projetos educativos vinculados ao tripé recordar-refletir-reagir, que partem da história de Anne Frank para produzir e disponibilizar materiais pedagógicos e formativos que sensibilizem para o respeito das singularidades e valorização da diversidade.

Um material recente, lançado em 2023 e fruto do trabalho realizado pelo Projeto de Extensão Ensino de História “Diálogos & Possibilidades” da UFPR, denominado “Dossiê Didático Ensino de História: ensino sobre o Holocausto”<sup>11</sup> traz sequências didáticas pensadas para professores de diferentes

---

<sup>9</sup>Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/> Acesso em 10 ago. 2024

<sup>10</sup> Disponível em: <https://ipbrasil.org/centroannefrankeduacao/> Acesso em 12 abr. 2024

<sup>11</sup> Disponível em: [https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/wp-content/uploads/sites/15/2023/08/dossie-didatico-ensino-de-historia\\_comprimido.pdf](https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/wp-content/uploads/sites/15/2023/08/dossie-didatico-ensino-de-historia_comprimido.pdf). Acesso em 10 ago. 2024

etapas do ensino, nas quais são abordados temas específicos da história do Holocausto, com farto número de fontes históricas, além de textos de apoio e indicação de leituras. Estas sequências didáticas fazem uma aproximação da temática com questões ligadas ao tempo presente, ao Brasil e mesmo ao Paraná e Curitiba, numa perspectiva que dialoga com a proposta didática do Museu do Holocausto de Curitiba, na perspectiva da nova Pedagogia da Shoá, cunhada pelo historiador israelense Yehuda Bauer. Dentro dessa proposta de ensino a ideia é compreender as singularidades do Holocausto a partir da narrativa das vítimas, demonstrando que esse evento não se trata de uma história de milhões, mas sim de milhões de histórias.

Estas indicações podem ser mobilizadas e utilizadas por docentes, no trabalho sobre o tema em sala de aula, de forma a aprofundar algumas discussões que têm abordagem limitada ou ausente nos livros didáticos. Considerando os muitos tipos de intolerâncias, guerras e genocídios que vêm ocorrendo atualmente, esperamos que estes materiais possam auxiliar os/as docentes em uma abordagem mais aprofundada e problematizada em relação ao presente, de forma a subsidiar o desenvolvimento de uma consciência histórica mais crítica e fundamentada na formação de estudantes, desde o Ensino Fundamental I, ao Ensino Médio.

Finalmente, destacamos que caberia um estudo aprofundado desta temática, a partir de análise mais exaustiva dos livros didáticos, por exemplo, aprovados no PNLD. Para tanto, o Memorial do PNLD possui um imenso acervo de guias e manuais didáticos que passaram pelos editais e pelo Programa, e por isso o indicamos para pesquisadores que tenham interesse em desenvolver mais a análise sobre o Holocausto, ou sobre outros temas em História, e em outras áreas de conhecimento.

### Referências

- ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História. *Compromissos éticos da docência em História*. Ponta Grossa–PR: ABEH, 2022. Disponível em [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14). Acesso em: 24 jan. 2024.
- ARRUDA, José J. *História Integrada – do fim do século XIX aos dias de hoje*. v. IV. São Paulo – SP: Editora Ática, 1995.
- BONIFÁCIO, Selma F. *História e(m) quadrinhos: análises sobre a história ensinada na arte sequencial*. Dissertação de Mestrado. 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania – 9º ano*. 4ª edição. São Paulo – SP: FTD, 2018. Manual do Professor.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de: SILVEIRA, Cássia R. da; PEGORIM, Denise M. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BORRIES, Bodo von. *Jovens e Consciência Histórica*. Org. e Trad. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília – DF: MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 24 jan. 2024.
- CARDOSO, Eduardo W. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *Revista Brasileira de História*. v.41, n.87, mai-ago/2021. Dossiê Negacionismos e usos da história.
- CASTRO, Julierme A. *História para a escola moderna – História Geral vol.III*. São Paulo – SP: IBEP, 1971.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez., 2004.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Professores universitários que escrevem I livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p.63-96, out. 2003.
- GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru – SP: EDUSC/ Belo Horizonte – MG: EDUFU, 2004.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.
- MIRANDA, Carlos E. Nazismo, tempo, ensino: percorrendo caminhos de resignificação do saber histórico escolar. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, v.7, n.13, 2017, Dossiê (Des)Caminhos do Ensino de História no Brasil.
- MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. *Passaporte para a História*. v. IV. 2ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2007 – Manual do Professor.
- NADAI, Elza; NEVES, Joana. *História Geral – Moderna e Contemporânea – 2º grau*. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1985. Livro não consumível.
- ROCHA, Helenice A. e CAIMI, Flávia E. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147, 2014.
- ROIZ, Diogo S. e BENFICA, Tiago A. H. Elza Nadai: A formação da papisa do ensino de história. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 337-367, jan./jun. 2020.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS,

- E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 23-40.
- SÁ, Jessica P.; SANTOS, Lídia N. *O Holocausto no Livro Didático de História (1964-2011)*. Embornal, Fortaleza, v. VIII, nº 16, jul-dez 2017.
- SALLES, André M. *A Guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- SILVA, Alicia M. Lucio L. *Tempo de indicar caminhos: o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- SILVA, Tiago V. *Compreendendo as identidades LGBTQIA+: entre o sair do armário e o livro didático de história, conexões possíveis de histórias não contadas*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2022.
- UNESCO. *The International Status of Education About the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228776> Acesso em: 24 jan. 2024.

## **AINDA CLANDESTINAS: SILENCIAMENTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES DURANTE A DITADURA MILITAR**

Kênia E. Gusmão Medeiros

### **Introdução**

O período de 1964 a 1985, anos em que o Brasil viveu uma Ditadura Militar, corresponde a um tempo de violações de liberdades e dos Direitos Humanos. Grupos e indivíduos diversos foram vítimas das práticas antidemocráticas e violentas dos governos militares e são muitos os debates que ainda precisam ser realizados pela sociedade brasileira sobre a memória referente a esse período. Em nossa cultura histórica persistem discursos que contrariam as pesquisas realizadas por historiadoras e historiadores que se dedicam ao tema, bem como, demonstram que a memória sobre o período é atravessada por negacionismos e interesses políticos. Apesar do significativo número de pesquisas acadêmicas sobre a Ditadura Militar no Brasil, esse passado traumático ainda é um passado nebuloso em muitos aspectos. O acúmulo de pesquisas e publicações têm promovido debates e reflexões que em alguma medida extrapolam os espaços acadêmicos. Entretanto, no ensino de história, ainda são frequentes silêncios sobre a multiplicidade de fatores, grupos, indivíduos, movimentos, autores de violações de direitos e vítimas.

O currículo escolar é terreno sobre o qual se desenrolam disputas e nos últimos anos professoras e professores de história têm enfrentado a repercussão de negacionismos e revisionismos que não possuem qualquer vínculo ético com a ciência histórica, mas que se manifestam de diferentes modos na cultura escolar. Neste contexto, inclusive, conteúdos curriculares como a Ditadura Militar, tornaram-se temas supostamente relacionados a uma prática de doutrinação, a um

viés ideológico esquerdista. Os discursos de deslegitimação das aprendizagens acerca dessa parte tão importante da nossa história recente, geralmente utilizam a argumentação de que essa é uma questão de opinião. Sobre essa questão, a historiadora Marta Rovai (2020) esclarece que o negacionismo, bem como o relativismo em relação à Ditadura Militar constituem uma afronta à democracia.

Apesar dessas e de outras dificuldades, cabe ao Ensino de História a importante tarefa de criar oportunidades de aprendizagens sobre a Ditadura Militar que incluam narrativas sobre diferentes sujeitos e grupos perseguidos e vitimados pelo aparato militar. Esse dever das professoras e professores de história é urgente, pois, silenciamentos sobre as violações impostas a determinados grupos, prolongam e ressignificam a violência contra identidades e classes historicamente subalternizadas. Nesse sentido, não obstante, o aumento do quantitativo de pesquisas no campo da História das Mulheres, bem como o esforço de professoras e professores no cotidiano da sala de aula, incentivando pensamentos críticos sobre a estrutura androcêntrica do próprio pensamento científico e, também, aprendizagens que reconheçam mulheres como sujeitos históricos, o ensino de história ainda promove uma orientação temporal marcada pela ação no masculino. As aprendizagens e a memória que se constroem nesses espaços ainda colocam os homens como artífices da História vivida. No que se refere ao ensino sobre o período da Ditadura Militar, o apagamento da participação feminina ainda é a regra.

A incorporação contínua de fontes variadas, bem como o incentivo à compreensão de como se operam as análises destas, deve ser prática frequente na sala de aula. Uma das fontes mais utilizadas no Brasil são os livros didáticos, que constituem importantes recursos para o ensino de história. Esses materiais são produzidos a partir da mobilização de diferentes saberes e de uma concepção de vinculação à vida social do presente histórico ao qual se dirigem. O reconhecimento da importância do livro didático, contudo, no Brasil, não deve constituir impedimento para que se assumam,



em sala de aula, a necessidade de investigação e criticidade em relação a essas fontes de saber histórico acumulado.

No que se refere à história das mulheres, a perspectiva adotada por grande parte desses materiais, ainda não contempla a complexidade e a variedade das ações e vivências femininas nos diversos contextos históricos por eles discutidos. Este texto constitui uma reflexão sobre o caso da Ditadura Militar, período em que a sociedade brasileira foi impactada por diversos modos de ação política utilizados por mulheres brasileiras, em busca de transformações sociais, entretanto, nas páginas dos materiais didáticos, as mulheres e essas ações ainda permanecem em relativa clandestinidade. As páginas a seguir são dedicadas ao reconhecimento dessas ações, nelas, busca-se contemplar a heterogeneidade dos interesses e condições de envolvimento político no contexto de repressão e, também, a reflexão acerca da historiografia relativa a esse tema presente nos livros didáticos.

### **A História das mulheres e os livros didáticos**

O campo da História das Mulheres, para além de suas importantes contribuições à historiografia, constitui sobretudo, uma construção intelectual e política, sua consolidação expôs a visão androcêntrica que até então era dominante na escrita da história, assim como no seu ensino. Apesar do conhecimento produzido por esse campo, bem como, a renovação epistemológica que seus desdobramentos ajudaram a provocar (como o aparecimento dos estudos articulados pela categoria de gênero), nossa cultura histórica ainda tem no masculino suas principais referências. O longo silêncio que existiu sobre a história das mulheres ainda produz efeitos culturais, o que faz com que eventos e contextos sejam, ainda hoje, compreendidos a partir de narrativas que se baseiam em um protagonismo absolutamente masculino. Esse tipo de elaboração narrativa do pensamento histórico foi e ainda é comum em livros didáticos utilizados para a educação histórica de crianças e jovens.

No que se refere à linguagem, foram dominantes e ainda são recorrentes os discursos que naturalizam o universal masculino para a elaboração de narrativas históricas, confiando na neutralidade do “homem” como agente da história que representaria também o feminino. A premissa de que as mulheres estariam implícitas nesse universal, é contrariada pela elaboração narrativa que silencia suas vivências e ações nesses contextos. Em acordo com Eni P. Orlandi, convém lembrarmos que implícito e silêncio não são a mesma coisa e que o silêncio significa (Orlandi, 2007). O uso desse universal masculino tem sido desconstruído, mas essa transformação não tem chegado a todos os públicos da história com a mesma intensidade. Além disso, os efeitos dessas narrativas ainda se fazem perceptíveis na orientação temporal constituída pelas pessoas que vivem nosso tempo, haja vista que, não são raras as interpretações e reverberações de contextos históricos de significativa importância, como acontecimentos de um mundo de homens.

Essa interpretação é forte e naturalizada, já que se aprende desde muito cedo, com os próprios materiais didáticos, que as mulheres não fazem parte da narrativa que compõe nossa memória e identidade, assim, o imaginário social sobre o passado, as acomoda frequentemente em um lugar social de passividade. A condição feminina na história foi pensada por Tania Navarro Swain como apagamento:

As narrativas históricas tradicionais não me convencem nem me instigam. São eternas repetições do mesmo: contam intrigas, lutas pelo poder, guerras, sempre conjugadas no masculino. Mesmo quando adentramos as mentalidades, é a história do viril que se perfila. É “o homem” que pensa, que cria, que inventa, que descobre. Nenhum espaço é dado às mulheres, metade da humanidade enterrada nas lacunas e dobras do discurso histórico (Swain, 2014, p. 613-614).

Como o livro didático possui ampla circulação e aceitação na cultura escolar brasileira, ele possui ainda forte valor de representação na cultura histórica, contudo, por melhores que sejam os livros e coleções, eles possuem limitações e tem sua

produção atravessada por distintas relações de poder, logo, são documentos históricos que devem ser lidos criticamente. Com essa referência não se pretende insuflar algum tipo de descrédito ao conteúdo dos livros didáticos em termos de veracidade ou de qualidade, mas sim reconhecermos que, as mulheres estão entre os sujeitos históricos que mais tem sofrido com o exílio das páginas dos livros de História. A utilização do sujeito universal masculino, anteriormente mencionada, como suposta estratégia para neutralidade, não adquire consistência, quando página após página, os leitores e leitoras se deparam com nomes, imagens e descrições factuais envolvendo apenas homens. Apagadas desde o livro didático, as mulheres não são entendidas como personagens da nossa história, e, como argumenta Swain, na memória social, não recebem os créditos de atuações que impactaram mundos públicos e privados.

Assim, deste nível primário do acontecimental, no domínio da educação e da divulgação, surge apenas “o homem” como sinônimo de humano e sujeito de ação. Toda significação é, portanto, criada em função do masculino; e para a memória social, as mulheres não teriam participado dos acontecimentos humanos senão como espectadoras ou moeda de troca (Swain, 2014, p. 616).

Mas se elas não são absolutamente uma ausência. A presença feminina em muitos manuais didáticos ainda é marcada pela narrativa da excepcionalidade e da curiosidade. Alguns livros trazem narrativas sobre mulheres que se destacaram em contextos dominados por homens, atuando como guerreiras, revolucionárias, escritoras e cientistas, por exemplo. A estratégia parece carregar a intenção de desnaturalizar os papéis tradicionais demarcados por séculos, para homens e mulheres, inclusive na escola. Apesar disso, ela precisa ser analisada com cautela, pois, mesmo reconhecendo que destacar grandes realizações dessas mulheres constitui um desvio ao padrão da invisibilidade feminina nos livros didáticos, limitar a história das mulheres a trajetórias individuais e associadas a um ideal de heroísmo, pode reforçar uma ideia prévia comum, de que atuações femininas em espaços públicos

ocorriam somente em raras trajetórias individuais. Essa compreensão teórica mais uma vez deixa à margem as mulheres que estiveram presentes em diferentes movimentos e contextos, praticando atuações possíveis, dadas as desigualdades de gênero.

Nos capítulos sobre o tempo de ditadura, ao serem discutidos o acirramento da repressão política e a institucionalização da tortura, esse contexto ainda é apresentado pelo viés do absoluto protagonismo masculino, quando em condições desiguais, se comparadas aos homens, as mulheres atuaram em diferentes esferas políticas durante a ditadura. Não obstante, as grandes transformações sociais as quais as mulheres protagonizaram, essa articulação em prol de demandas sociais e políticas, de importância histórica, ainda não faz parte da memória social brasileira.

Se a história política é uma coisa de homens, a história da ditadura militar no Brasil é a radicalização da invisibilidade do feminino. A mulher militante política, engajada em partidos políticos de oposição à ditadura, não era encarada como sujeito histórico, sendo excluída do jogo do poder. Apesar de tantas mulheres, juntamente com os homens, lutarem pela redemocratização do país, foram excluídas dos relatos históricos e das documentações sobre o período (Colling; Cavalcanti Junior, 2019, p. 50).

Nesse período, as mudanças sociais e culturais realizadas por mulheres provocaram impactos inclusive em gerações posteriores, contudo, mesmo as narrativas mais críticas, ainda centralizam nos textos didáticos, a oposição entre direita e esquerda e na atuação masculina nos eventos marcantes e ou decisivos do período. Quando se fala, por um lado, em censores, torturadores, militares ou por outro, em estudantes, intelectuais, sindicalistas, dificilmente a memória difundida se remete às mulheres, pois, encontram-se acomodadas em nossa cultura histórica, representações de mulheres alienadas do cenário político.

É preciso considerar ainda que a leitura de um livro, para cada leitor provoca diferentes efeitos que se vinculam a suas

experiências e saberes prévios, daí decorre um dos aspectos que configuram a importância da mediação docente. Sobre os conteúdos acerca da ditadura nos livros didáticos, Helenice Rocha adverte sobre leituras possíveis, mas não desejáveis, nas quais esse evento histórico pode ser interpretado como fato desvinculado de um processo de maior duração, nas palavras da autora:

O trabalho de leitura é um dos aspectos externos ao texto, envolvendo a bagagem experiencial dos alunos – inclusive de leitura – para o estabelecimento de nexos entre os capítulos dedicados à história do Brasil e à mundial, bem como exige que o aluno recupere os nexos da narrativa interrompida sobre a ditadura. Quando essa exigência não se realiza o leitor se vê diante de uma ditadura no Brasil que se inicia sem motivo algum, e termina sem explicações, além da vontade dos militares (Rocha, 2015, p.106)

Se a leitura do livro didático sobre a própria deflagração e término da ditadura podem gerar interpretações pouco esclarecedoras do ponto de vista de uma história que envolve processos de diferentes durações, mais profunda é a cisão entre os acontecimentos do período de autoritarismo e a vida ativa e política das mulheres. Por isso, mesmo reconhecendo o papel dos livros didáticos no ensino de história no Brasil, é preciso que docentes estejam atentos para fazerem a orientação de leituras críticas e também para investigar que tipo de aprendizagens esses materiais promovem ou desencorajam por meio de seus silêncios, assim, podem ser realizadas mediações que ajudem a suprir determinadas carências, pois, como argumenta Rezende: “Lidar com a cultura histórica significa posicionar-se, assumi-la, transformá-la, ajustá-la a si a seu tempo, à sociedade e a seu espaço (Rezende, 2016, p. 82)

### **Uma história possível**

Retomando o que foi dito anteriormente, durante os anos da ditadura as mulheres não estiveram alheias a questões políticas

e sociais, inclusive, muitas fizeram parte da resistência. Participando de diferentes organizações como partidos, movimentos clandestinos, movimento estudantil, elas atuaram contra a opressão do regime militar. Esse com certeza seria um tema importante a ser abordado nos livros didáticos, tanto pelo reconhecimento que se faria ao engajamento feminino nas lutas contra a repressão, quanto pela possibilidade de com ele, discutir-se sobre a cultura de gênero vivida na época e como esse engajamento desafiou expectativas então comuns, para o comportamento feminino.

Para essas mulheres, esse engajamento representava uma dupla resistência, pois elas estavam desafiando o governo antidemocrático e também as normas e representações amplamente naturalizadas em uma sociedade patriarcal, que as entendia como destinadas à passividade diante das questões políticas. O rompimento que essas mulheres operaram ao se posicionarem politicamente e se tornarem militantes, foi mal visto pelos setores conservadores como uma dupla subversão, como pode ser visto no trecho escrito por Ana Maria Colling e Ary Cavalcanti:

A mulher militante política nos partidos de oposição à ditadura militar cometia dois pecados aos olhos da repressão: de se insurgir contra a política golpista, fazendo-lhe oposição e de desconsiderar o lugar destinado à mulher, rompendo os padrões sociais estabelecidos para os dois sexos. Causava estranheza aos conservadores, que mulheres invadissem um campo, que, segundo eles, não é o seu (Colling; Cavalcanti Jr., 2019, p. 49).

Desse modo, as mulheres envolvidas com as lutas políticas contra a repressão foram classificadas por sua suposta subversão ao projeto político autoritário e também à sua condição feminina dentro de padrões tradicionalmente impostos. Para os mesmos autores, mesmo dentro dos movimentos de esquerda, os atos de resistência das mulheres foram carregados de dupla matriz de sentidos

Assim, entendemos que a militância das mulheres contra o regime militar apresenta inúmeras formas de rompimento e normatizações, fazendo de suas ações

um ato ainda maior de resistência. Ao se posicionarem criticamente geravam descontentamento não apenas social, mas também político, fossem nos interrogatórios que eram submetidas pela repressão, suportando todos os tipos de humilhações em voga de sua sexualidade ou na própria convivência dentro dos aparelhos dos partidos e espaços de luta política (Colling; Cavalcanti Jr, 2019, p.56)

O historiador Marcelo Ridenti, adverte, contudo, que não se deve supor que as mulheres eram totalmente submissas nos movimentos de esquerda. O autor argumenta ainda, que na década de 60, dentro das organizações de luta armada ou não, era frequente a perspectiva da criação de homens e mulheres novos, e não necessariamente de uma busca de emancipação feminina. A pauta feminista não era uma pauta assumida pelas esquerdas naquele momento, ainda que as desigualdades violências e crimes em função do gênero, tenham feito parte das violações cometidas pela ditadura militar. Há inúmeros relatos de sobreviventes que foram torturadas, estupradas e vítimas de abortos forçados, dentro de estruturas do aparelho repressivo e a condição de gênero, em muitos casos, foi decisiva para as formas de violência física e psicológica das quais essas mulheres foram vítimas, pois como escreveu Maria Amélia de Almeida Teles, escritora e sobrevivente do regime militar no Brasil:

Ao revelar os crimes como sequestros, torturas, assassinatos e ocultamentos de cadáveres, os crimes cometidos pelo emprego da violência de gênero, como os estupros, a violência sexual, os abortamentos forçados, entre outros, coloca-se a necessidade do avanço em direção à compreensão de que devem ser incluídos, de maneira autônoma, os crimes de gênero no rol daqueles considerados como as graves violações de direitos humanos, ou seja, os crimes de lesa-humanidade, e, portanto, imprescritíveis (Teles, 2015, p. 1002).

Não é possível ensinar uma história comprometida com a memória desse tempo sombrio e que contribua para que nunca mais se repitam, tais violações contra a vida e a dignidade

humana, se forem desconsideradas as trajetórias de dor e resistência das mulheres, pois, ainda de acordo com as considerações de Teles:

Não há como falar da repressão, da tortura, da ditadura, sem tratar da questão das mulheres. Isso porque as mulheres tiveram uma participação intensa e generalizada em todas as organizações políticas que se encontravam na mais ferrenha clandestinidade. Do total de mortos e desaparecidos que têm seus nomes registrados, cerca de 11% são mulheres (Teles, 2015, p. 1019)

Não apenas o engajamento à esquerda e contra o regime, contou com a participação de mulheres, à época, houve mulheres que se identificaram com os discursos conservadores, tomando-se inclusive, apoiadoras do regime militar. Como Ridenti demonstra, campanhas para desgaste do governo reformista de João Goulart, contaram com participação feminina, as representações como a da “dona de casa” preocupada com o alto custo de vida foram mobilizadas pelos setores conservadores. A moral religiosa também foi utilizada no convencimento de mulheres acerca dos perigos do comunismo.

A defesa da moral, da pátria, de Deus e da família era articulada numa narrativa que colocava esses valores em oposição ao comunismo, que seria implantado a qualquer momento por Jango. A religião foi utilizada para convencer as pessoas, sobretudo, as mulheres, sobre os perigos que do país e conseqüentemente, as famílias, corriam (Medeiros, 2024, p. 80)

Nessas manifestações, foi marcante a presença de mulheres em posse de uma linguagem simbólica vinculada a uma feminilidade domesticada e tradicionalmente defendida. Ainda que a defesa do modelo tradicional de mulher e de família, tenham constituído a centralidade das ideias por elas defendidas, elas estiveram ali, no espaço público, contraditoriamente aos seus próprios ideais conservadores, manifestando-se politicamente, ocupando um espaço que concepções de mundo tradicionais, atribuíam aos homens.



Nas manifestações, mulheres levavam rosários e cartazes com dizeres políticos como: “Está chegando a hora de Jango ir embora!” e “Verde e Amarelo, fora foice e o martelo!”. O primeiro pede claramente o desejo pela saída do presidente em exercício legítimo de seu mandato, o último afirma um suposto sentimento nacionalista pela referência às cores da bandeira brasileira e rechaça os símbolos históricos do socialismo e do comunismo. Além desses dizeres, outra frase chama atenção: “Vermelho bom, só do batom”. A frase de efeito traz para a cena de uma manifestação política, um objeto relacionado à feminilidade. Apesar da farta simbologia associada ao vermelho, neste caso, é inequívoca a inferência do histórico uso da cor por partidos e movimentos de esquerda (Medeiros, 2024, p. 81-82)

Se foi interessante demonstrar como o golpe tinha as donas de casa e mães zelosas, como apoiadoras, é porque reconhecia-se nessas figuras femininas, alguma força social. Nos anos posteriores ao golpe, organizações femininas, continuaram atuando na defesa de sua legitimidade, mas de acordo com Ridenti (1990), algum nível de insatisfação com os governos militares fez com que tivessem a unidade e a força comprometidas. Assim também fala Teles:

As marchas organizadas por essas entidades femininas tinham o caráter ideológico antiesquerda e anticomunista. Ao colocarem milhares de mulheres nas ruas, deixavam claras suas intenções anticomunistas, por meio de cartazes com dizeres: “Não à foice e martelo, pelo verde e amarelo!”, “Vermelho só é bom no batom!”, e pediam a derrubada do Governo Goulart (Teles, 2015, p. 1004)

Sobre esse apoio feminino ao golpe de 1964, bem como ao regime militar, é importante destacar ainda, o atravessamento de uma questão de classe, já que esses movimentos conservadores foram liderados por mulheres de classe média, que conseguiram adesão de mulheres das camadas populares, especialmente por meio do discurso religioso anticomunista e pelo uso do “medo dos ateus” (Teles, 2014, p. 11). De acordo com Teles (2015), apesar de ainda pouco comentada, houve também participação feminina dentro das instituições

diretamente responsáveis pela repressão e tortura. Também foi comum, de acordo com pesquisa realizada pelo historiador Carlos Fico, o envio de cartas de pessoas comuns à censura, entre os remetentes identificou-se muitas mulheres, preocupadas com os valores da moral e dos bons costumes (Fico, 2002). Esses posicionamentos mostram como não houve uma passividade hegemônica entre as mulheres brasileiras, ao contrário, elas se posicionaram nos dois campos opostos que protagonizaram os antagonismos do regime.

No mundo do trabalho, a ditadura militar ficou marcada pelo empobrecimento da classe trabalhadora, decorrente da política econômica dos governos militares, assim “O golpe civil-militar foi a resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais” (Lara; Silva, 2015, p. 275). O arrocho salarial e os altos índices de inflação, fizeram com que trabalhadoras e trabalhadores vivessem muitas dificuldades durante o período. A nova política imposta aos trabalhadores tratou de reprimir os movimentos sindicais. A mudança na política salarial, fez com que o governo tivesse o poder dos reajustes anuais dos salários, isso retirou dos sindicatos as possibilidades de realizar pressões por melhorias.

As greves que ocorreram durante os anos da ditadura, foram movimentos de uma luta que também foi das mulheres, nos protestos, negociações e resistências que fizeram parte das mobilizações de categorias profissionais, elas estiveram presentes, inclusive, ressignificando emoções associadas ao feminino, em usos na esfera pública (Cf: Rovai, 2013). Entretanto, os livros didáticos, bem como a memória social, que deles recebem influência, não situam com facilidade as mulheres em cenários grevistas e de reivindicações por direitos trabalhistas, as greves são comumente representadas como espaços masculinos de protesto, liderança e decisão. É como se a sentença de Michelet, ainda norteara nosso pensamento histórico: “Operária: palavra ímpia” (Michelet. *Apud*. Perrot, 2016, p. 119). O mundo do trabalho é atravessado pelas relações desiguais de gênero e essa seria uma interessante chave de leitura para que os livros didáticos apresentassem a

importância do movimento sindical e grevista durante a Ditadura Militar, oferecendo aos estudantes a possibilidade de conhecer outras personagens e outros fatos que fizeram parte desse passado.

Além dos temas diretamente relacionados aos rumos políticos do Brasil, outras transformações sociais absolutamente relevantes para as mulheres ocorreram entre meados das décadas de 60 e 80. Como analisa Maria Amélia de Almeida Teles (2014), durante o período da ditadura militar novos valores foram incorporados aos discursos e às vivências femininas, ocorrendo assim uma ressignificação de desejos, prioridades e comportamentos.

E no Brasil, durante a ditadura militar, as mulheres representaram o segmento da população que mais teve mudanças nas suas relações sociais, no trabalho, na família, nas relações com os homens e nas questões políticas. Isto trouxe mudanças no seu comportamento e na sua subjetividade, possibilitando a inserção de novos valores e novas perspectivas (Teles, 2014, p. 13)

No tocante aos relacionamentos afetivos e à sexualidade, esses anos foram marcados por intensas transformações. Durante mais da metade do século XX, meninas mulheres foram educadas para a adesão ao casamento tradicional como grande realização da vida feminina. A educação familiar, as mídias voltadas para o público feminino e várias instituições sociais incentivaram nas meninas os sonhos e as fantasias relacionadas ao casamento e à maternidade. Esse seria o destino natural das mulheres. Em função da adesão ou não a esse projeto elas eram classificadas em termos como, mulheres direitas; mulheres honestas; desquitadas; amantes ou solteironas. No Brasil, a pílula anticoncepcional chegou no início dos anos 60 e contribuiu para transformações na vida das mulheres e nos arranjos familiares.

Para a maioria das mulheres da chamada primeira “geração da pílula” (nascidas entre 1940 e 1959), a chegada da pílula anticoncepcional não foi vista pura e simplesmente como uma “conquista revolucionária” ligada à liberdade sexual. Seu uso por parte das mulheres era tido

mais como algo necessário para o planejamento do número de filhos e, ao mesmo tempo, como um perigo à saúde por conta de seus efeitos colaterais (Diniz, 2016, p. 317)

Analisando a argumentação da antropóloga Débora Diniz, podemos inferir que a pílula anticoncepcional durante as primeiras décadas da ditadura, configurou uma possibilidade de autonomia feminina no que se refere ao planejamento do número de filhos. Assim, o número padrão familiar que era de cinco filhos nos anos 1970, veio caindo até chegar a dois em 2010. O planejamento familiar teve e tem relação com a presença das mulheres no mercado de trabalho, já que tradicionalmente os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos ainda são a elas impostos. Até os anos 70, era comum que as mulheres que trabalhassem fora, deixassem essas ocupações para se casarem ou quando os filhos nascessem. A partir dos anos 80 uma mudança pode ser percebida nesse comportamento, a série histórica do Observatório do Banco de dados sobre o trabalho das mulheres da fundação Carlos Chagas informa que:

Tradicionalmente, os efeitos da maternidade na vida profissional das mulheres eram evidenciados, até a década de 70, pela diminuição das taxas femininas de atividade a partir da idade de 25 anos, quando, presumivelmente, os filhos eram ainda pequenos. A partir de meados dos anos 80, entretanto, uma reversão dessa tendência vem se consolidando, indicando que a atividade produtiva fora de casa tornou-se tão importante para as mulheres quanto a maternidade e o cuidado com os filhos<sup>1</sup>.

E nesse momento de novas perspectivas, “as mulheres buscaram o mercado de trabalho, entraram nas universidades e aumentaram sua escolaridade” (Teles, 2014, p. 13). As mudanças sobre como um número cada vez maior de mulheres passou a relativizar a importância do casamento tradicional, a

---

<sup>1</sup> A observação social apresentada neste banco de dados informa sobre estatísticas que vão da década de 1970 até o ano de 2007.

imposição da maternidade compulsória e acerca da renovação de suas ambições pessoais incluindo formação e trabalho, tiveram impactos profundos na organização social da vida da população brasileira, bem como na sua estrutura econômica e cultural.

A partir da década de 1970, as mulheres passaram ainda a ter uma participação na vida pública nos chamados Movimentos Sociais Urbanos. Nesses ambientes, essas mulheres experimentaram a política local, reivindicando, em pleno contexto ditatorial, como mães, donas de casa, enfim, como cidadãs, melhorias em ruas, bairros, escolas dos filhos. Neste contexto, num momento de intensificação da luta por reconhecimento de questões pública e sociais para questões comumente associadas ao privado, ao pessoal, movimentos de mulheres e feministas, conseguiram colocar como pauta, a necessidade das creches para crianças de mães trabalhadoras.

Ora a creche era vista como coisa do socialismo, ora como um ato de caridade para com as mães pobres e suas crianças [...] Assim, as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. E a colocaram ao lado de bandeiras caras ao movimento político de oposição à ditadura, como a da anistia a pessoas presas e perseguidas políticas, pelo fim da ditadura militar, a defesa das liberdades democráticas e a luta por uma constituinte livre e soberana. [...] As feministas, ao desnaturalizarem o destino das mulheres à maternidade obrigatória, denunciaram a discriminação histórica e propuseram políticas que enfrentassem a divisão sexual do trabalho e a ideologia do amor materno. A maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social (Teles, 2015, p. 24-25)

Como pode ser visto no texto citado, durante a década de 1970, muitas mulheres brasileiras estiveram empenhadas em defender sua cidadania como questão social, isso incluía educar a sociedade para o entendimento que questões como violência doméstica e maternidade deveriam ser objeto de

interesse da sociedade civil, bem como, deveriam ser pautas para políticas públicas elaboradas e implementadas pelo Estado. Muitas mulheres foram presentes no mundo público, atuando por meio de espaços buscados entre as rígidas tramas de gênero que entrelaçadas formavam aquele tecido social, esse é mais um exemplo de como mulheres atuaram e impactaram em realidades à sua volta “percebendo como os desejos e as afetividades puderam transformar as supostas coadjuvantes em protagonistas da história (Rovai, 2013, p. 56). O que demonstra uma construção política, que se efetiva às margens dos debates com grande visibilidade, mas que podem, se abordados em narrativas históricas, ajudar a demonstrar as participações na vida pública, por diferentes caminhos, assim como, mesmo na ausência de democracia, as demandas populares mobilizaram pessoas em suas comunidades.

Outro ponto de destaque, nos anos 1970 as discussões sobre o feminismo passaram a ser mais consistentes na sociedade brasileira. A violência contra a mulher tornou-se uma pauta com problematizações e perspectivas feministas. No plano internacional dos direitos humanos, a década de 1970 trouxe conquistas importantes para as mulheres. Os primeiros documentos internacionais de direitos humanos faziam uso de um discurso mais generalizado e que reconhecia no “homem” o sujeito universal. A partir de então esses tratados passaram a demonstrar consciência e preocupação com a desigualdade entre homens e mulheres, bem como com a violência contra elas. No ano de 1975 a ONU declarou o Ano Internacional da Mulher, dando início à Década das Nações Unidas para as Mulheres, Igualdade, Desenvolvimento e Paz, a partir de então, movimentos de mulheres intensificaram reivindicações para que os Estados criassem medidas para igualdade entre homens e mulheres nos âmbitos públicos e privados.

Nos anos 1970 e 1980, crimes contra mulheres com ampla repercussão, como os assassinatos de Ângela Diniz (1976) e Eliana de Grammont (1981), ambas por homens com quem elas já tinham mantido um relacionamento afetivo, aumentaram os debates sobre os então chamados “crimes passionais”. O

assassino de Ângela Diniz, Doca Street, foi absolvido num primeiro julgamento no qual a vítima teve seu comportamento, caráter e sexualidade julgados. Por pressão dos movimentos feministas, o assassino foi levado a um segundo julgamento e nele foi condenado a 15 anos de prisão. Conforme argumentam as historiadoras Lana Lage e Maria Beatriz Nader, ao fim do primeiro julgamento o assassino disse “Matei por amor”, em resposta a essa frase e a toda a comoção social em defesa do acusado, nasceu o slogan “Quem ama não mata”, vinculado em uma campanha amplamente divulgada pelos movimentos feministas (Lage; Nader, 2016). O assassino de Eliana de Grammont, o cantor popular Lindomar Castilho, apesar da alegação de ter agido por suposta “legítima defesa da honra”, foi condenado a 12 anos de prisão, também nesse caso, os movimentos feministas organizaram protestos e levantaram debates sobre o argumento da defesa.

O contexto da década de 1980, centralizado pelas “Diretas Já” e pela transição democrática, também já trazia de acordo com Lage e Nader (2016), movimentos feministas mais organizados e procurando dar visibilidade aos casos de violência contra a mulher e também buscando, bem como, o reconhecimento dessa violência como problema social e de ordem pública. Apesar do contexto de repressão e tensão social, os últimos anos da Ditadura Militar foram marcados por um crescimento nos debates sobre os direitos das mulheres e sobre o combate à discriminação e violência. No ano de 1985 foi criada em São Paulo a primeira delegacia especializada em crimes contra as mulheres, inicialmente chamada de Delegacia de Defesa da Mulher (DDM), posteriormente as outras unidades tornaram-se conhecidas pelo nome Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM).

Como demonstrado até aqui, por meio desses diversos exemplos, a análise de fontes, nos mostra que, mesmo durante a ditadura, como grupo ou em suas trajetórias individuais, as mulheres brasileiras buscaram mudanças que influenciaram em costumes discursos tradicionalmente repetidos e naturalizados

para a definição de lugares sociais em função do gênero, nas palavras de Marta Rovai: “Elas não estiveram ausentes, mas invisíveis até certo momento, quando agiram para romper com essa condição” (Rovai, 2013, p.56). Mas o que se fala nos livros didáticos sobre essa revolução de um mundo cultural que abarca tanto a esfera pública, quanto privada e tem consequências de curta e longa duração? Que efeitos de reconhecimento sobre as conquistas das mulheres esses livros de história têm ajudado a produzir?

Os desdobramentos dos processos históricos também ocorrem em função dos problemas, demandas e ambições das mulheres, suas vidas não são insignificantes no cotidiano dos acontecimentos. Por isso, suas vivências e ações não deveriam ser relegadas aos cantos de página ou às pequenas referências que ratificam o imaginário de uma existência histórica a ser mencionada entre parênteses. Mas o desenvolvimento da consciência histórica no ensino formal deve oferecer também suporte para a crítica de grandes narrativas hegemônicas, o reconhecimento da pluralidade de identidades que construíram nossa história, demonstrando por meio das aprendizagens históricas, as relações entre essa ciência e a sociedade, fazendo com que estudantes constituam sentidos entre processos históricos e seus lugares sociais. Em sentido próximo Rocha (2015), argumenta que:

a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professores (Schmidt, 2015, p. 45)

Considerando a reflexão de Daphne Patai em um livro sobre feminismo e história oral, “comum não é o mesmo que insignificante” (Patai, 2010, p. 19), mulheres comuns somaram vozes na defesa de suas demandas durante esse período e suas atuações provocaram debates e transformações, elas ainda estão ausentes nos livros de história. Desenvolver a consciência histórica, passa fundamentalmente por



aprofundamentos acerca da constituição de sentidos históricos para suprir as carências de orientação temporal (Rüsen, 2001). Nessa constituição de sentidos promovida pelas aprendizagens históricas, das quais fazem parte o uso do livro didático, as mulheres ainda são personagens históricas que vivem na condição de clandestinidade.

### **Considerações finais**

Pela contextualização histórica apresentada, torna-se evidente que durante a Ditadura Militar, as mulheres brasileiras têm uma história da qual fazem parte elementos sociais, políticos e culturais. O ensino da história das mulheres, assim como de outras minorias historicamente silenciadas, tem sua importância destacada contemporaneamente, pelos recentes ataques à democracia e pelas falas em defesa dos papéis tradicionais de gênero, desse modo, é fundamental que as lutas e conquistas das mulheres brasileiras em prol de uma sociedade menos desigual, sejam historicamente reconhecidas.

Os livros didáticos são materiais com significativa importância no ensino de história que se realiza na educação brasileira. Seu uso extremamente difundido e a legitimidade com a qual ele conta, mesmo em tempos de ataques à ciência, demonstra como esses livros podem ajudar a promover aprendizagens com potencial de impacto na cultura histórica. Sendo assim, nessas narrativas, quanto maior for o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que fazem parte da História, maior será a possibilidade que as aprendizagens construídas por meio de seu uso, sejam mobilizadoras de transformações sociais.

Nas discussões apresentadas neste texto, fica evidente como as mulheres, de diferentes maneiras, tiveram posicionamentos e atuações políticas no contexto da Ditadura Militar no Brasil. Para incluí-las na narrativa dos livros didáticos, é possível destacar a subversão de papéis impostos em função do gênero que muitas mulheres realizaram, mas também

reconhecer que, dentro das possibilidades de atuação e consciência política da época, elas fizeram parte de tensões, conflitos e lutas e presumidamente masculinos.

O pensamento histórico orientado acerca da constituição patriarcal das sociedades de longas durações, bem como, informado por uma noção de política atrelada às práticas nos espaços oficiais, se acomoda no costume de presumir as mulheres como alienadas dos contextos de acirramento ou decisões políticas. Mas como escreveu Octavio Paz em obra sobre a Sórora Juana Inés de la Cruz<sup>2</sup>, “um mundo vencido, não é um mundo morto”, essa constatação, se ressignificada no contexto de resistência das mulheres aos determinismos de gênero, nos permite vislumbrar diversas manifestações femininas e feministas que emergiram em diferentes contextos apesar da opressão vigente. Desse modo, são insatisfatórias as abordagens que narram o passado como um mundo temporal masculino, desconsiderando a pluralidade de ações e reações femininas, que também são vestígios históricos que podem ajudar a elucidar o contexto de cada época estudada.

Politizando espaços e emoções, negando a compulsoriedade de destinos impostos pela condição de gênero, agindo nos movimentos políticos notórios ou pelas margens da sociedade, as mulheres durante a ditadura no Brasil, de diversas maneiras, assumiram a ação política em suas infundáveis manifestações, pois, nela viram uma prática transformadora e isso deveria fazer parte da nossa memória histórica presente nos livros didáticos.

### **Referências**

- COLLING, Ana Maria, CAVALCANTI JUNIOR, Ary Albuquerque. Militantes e Guerrilheiras: as mulheres e a ditadura militar no Brasil. *Revista Espacialidades* [online], v. 15, n. 1, 2019.
- DINIZ, Débora. Três gerações de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016.

---

<sup>2</sup> Cf: PAES, Octavio. Soror Juana Inés de La Cruz.

FICO, Carlos. “*Prezada Censura*”: cartas ao regime militar. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 251-286.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr-jun. 2015.

MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. O batom, a ditadura e a redemocratização: história da participação das mulheres em disputas políticas no Brasil entre os anos de 1964 e 1987. In: RAMOS NETO, João Oliveira. *Cidadania no Brasil: a democracia entre continuidades e rupturas*. Itapiranga: Schreiber, 2024.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. História, ensino de história e gênero: discutindo a relação. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 18, n. 1 (out 2016), Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, 2009-Semestral.

NEVES, Magda de Almeida. *Trabalho e cidadania: as trabalhadoras de Contagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PATAI, Daphne. *História oral, feminismo e política*. São Paulo: Letra e Voz, 2010

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2016.

REZENDE, Estevão Martins de. Processos históricos, aprendizagem e educação de uma “segunda natureza humana”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 73-91, abr./jun. 2016.

RIDENTI, Marcelo. As mulheres na política brasileira: os anos de chumbo. *Tempo Social; Rev. de Sociol.*, USP, São Paulo, 2 (2), 113-128, 2. sem. 1990.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. A ditadura brasileira não existiu? In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Revisionismos: a universidade esclarece*. São Paulo: Mentis abertas, 2020.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964 - 84). *Revista Tempo e Argumento*, v. 05, n. 10, 2013.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Osasco 1968: a greve no masculino e no feminino*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SWAIN, Tania Navarro. Histórias feministas, história do possível. STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. *RIDH*, Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(3), p. 1001-1022, set-dez 2015.

## LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA NO INÍCIO DOS ANOS 2000: ALGUMAS REFLEXÕES

Marcelo Hornos Steffens

Estas reflexões dizem respeito à minha experiência como professor das disciplinas de História Contemporânea (I, II e III) na graduação de cursos de licenciatura em História, a partir de impressões colhidas, cotidianamente, nas falas de meus alunos sobre determinados conteúdos e um pouco de minhas lembranças como professor que utilizava livros didáticos na Educação Básica. E, também, do livro didático escrito pelos historiadores Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo<sup>1</sup>, *História para o ensino médio*.<sup>2</sup>

O livro foi bastante utilizado desde seu lançamento em 2001, tendo inclusive inspirado uma questão do vestibular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no ano de 2004. Entre os anos de 2005 e 2010 foi amplamente adotado na rede pública e privada de Minas Gerais e em outros estados brasileiros.

É importante assinalar que esse livro tem sido reatualizado frequentemente, com a troca de algum dos autores, mas mantendo-se a autoria principal de Cláudio Vicentino, como por exemplo, os três volumes da coleção *Olhares da História: Brasil e mundo* (2016). Nessas reatualizações a qualidade do livro foi melhorada, com a correção e ou adequação de determinadas

---

<sup>1</sup> Consta na obra, sobre Cláudio Vicentino: “Bacharel e licenciado em ciências sociais pela Universidade de São Paulo. Pós-graduado em história pela Universidade de Brasília. Professor de história em cursos pré-vestibulares e de ensino médio”. Sobre G. Dorigo: “Bacharel e licenciado em história pela Universidade de São Paulo. Professor de história em cursos pré-vestibulares e de ensino médio”.

<sup>2</sup> Vicentino, Cláudio, Dorigo, Gianpaolo. *História para o ensino médio: história geral e do Brasil*. 1ª ed. 6ª impressão. Volume único. São Paulo: Scipione, 2003. (Série Parâmetros). O livro foi reeditado com atualizações desde 2013, agora em 3 volumes. Desde 1983, a editora Scipione pertence ao grupo Somos Educação que possui diversas outras editoras.

leituras e uma melhor qualidade gráfica em relação à iconografia, indicando autoria, acervos e onde estão armazenadas e podem ser acessadas.

Isso parece indicar que, na medida em que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se fortalece e se refina com uma avaliação mais rigorosa e especializada das obras, sua qualidade tende a se elevar, muito embora as intempéries de governos desastrosos certamente interfiram nesse processo (Pereira, 2018).

Na coleção *Olhares da História* tais melhorias e aprimoramento são facilmente identificáveis: textos mais adequados e melhor apresentados, especialmente, a parte iconográfica, abundante no volume analisado *História para o ensino médio* (2003), mas com uma definição baixa, muitas vezes se assemelhando a um borrão colorido e sem a identificação de autoria e localização.

Estas reflexões se organizam de uma forma um tanto compartimentada, pensando de uma forma mais ou menos sequencial os três períodos em que leciono as Histórias Contemporâneas: HC I (século XIX), HC II (final do XIX até o final da Segunda Guerra Mundial) e HC III (de 1945 ao século XXI), na Graduação de uma licenciatura em História e buscando relacioná-la ao livro didático selecionado para análise.

Talvez, o primeiro elemento necessário a se considerar, ao pensarmos a História Contemporânea, diz respeito à divisão tradicional das idades históricas (antiga, média, moderna e contemporânea), a do seu marco temporal e à ideia de linearidade que o seu uso traz. Em outras palavras, os marcos espaciais e temporais utilizados como o início da Idade Contemporânea – também com sua data precisa de 14 de julho de 1789, que marcou *A Queda da Bastilha*, primeiro ato do longo processo revolucionário francês – nos leva a considerar que para a totalidade do mundo este foi um evento absolutamente significativo.

Não há dúvida que os valores da França revolucionária foram exportados para boa parte do mundo em momentos variados e foram reapropriados de formas originais e específicas. No entanto, o processo revolucionário francês teve muito mais impacto no meio europeu do que em outros meios. Provavelmente, nenhum brasileiro ou francês comum tenha se sentido muito empolgado ou afetado no dia 15 de julho de 1789 com os efeitos provocados pela Queda da Bastilha.

Essa linha de tempo tradicional foi construída desconsiderando as formas de organização cíclica do tempo, utilizadas pelos povos originários e pelo imenso mundo rural, além do mundo não europeu. De inspiração iluminista, ela introduziu uma percepção evolucionista do tempo e da história de visão eurocêntrica (os acontecimentos que balizam sua divisão são significativos para o mundo europeu) e dizem respeito a um projeto de civilização cristã<sup>3</sup> (o marco temporal é o nascimento de Cristo) desconsiderando outras manifestações religiosas, em especial, o islamismo, a religião que mais tem crescido no mundo. Como se nota, a linha de tempo tradicional traz consigo um projeto de civilização, uma intenção política. Ao utilizá-la de forma tradicional, a sugestão é que tenhamos o cuidado de apontar os seus limites e problemas.

Diversos autores, aliás, têm apontado para os limites do uso tradicional e indicado outras possibilidades de periodização. K. M. Panikkar (1977), por exemplo, considera os 450 anos, entre 1498, chegada de Vasco da Gama, e 1947, retirada das forças britânicas de Índia, ou 1949, saída dos navios europeus da China, como um “verdadeiro período histórico” (Panikkar, 1977, p.19). Para Geoffrey Barraclough, a história contemporânea se iniciaria em 1945 no pós-Segunda Guerra Mundial, afirma:

[...] quando os problemas que são reais no mundo atual tomaram, pela primeira vez, uma forma visível; começa com as mudanças que nos habilitam, ou melhor, que nos compelem a dizer que entramos em uma nova era – a espécie de mudanças,

---

<sup>3</sup> Lembremos, considerando apenas as maiores religiões monoteístas, os seus distintos calendários.

como já sugeri, que os historiadores salientam quando estabelecem uma linha divisória entre a Idade Média e a História “moderna” na passagem dos séculos XV e XVI (Barracough, 1983, p. 21).

René Rémond (1982) ao tratar dos séculos XIX e XX, considera-os respectivamente entre os anos de 1815-1914 e 1914 aos nossos dias. Para o autor, em 1815, com a derrota de Napoleão Bonaparte e o Congresso de Viena, teria se iniciado um período de estabilidade na Europa no qual as guerras continentais foram evitadas pela diplomacia dos congressos entre as potências. O ano de 1914 e a eclosão da Grande Guerra marcaria exatamente a falência dessa diplomacia do concerto europeu.

Eric Hobsbawm, por sua vez, propôs o estabelecimento de diversas eras no século XIX (das Revoluções, 1789-1848, do Capital, 1848-1871, e dos Impérios, 1871-1914), chamou, também, o século XX de uma *Era dos extremos* (1995), demarcado entre 1914, início da Grande Guerra, e 1991, desintegração da União Soviética, considerou-o, por sua curta duração, um breve século, mas, mesmo assim, dividiu-o em três eras: a da catástrofe, a de ouro e o desmoronamento.<sup>4</sup>

Como se nota, existem outras propostas de periodização e suas possibilidades são variadas e dizem respeito àquilo que os autores percebem como traços de continuidade (que caracterizariam uma era) e o momento de ruptura (acontecimento ou processo que daria início e que estabeleceria os traços característicos de uma nova era).

Ao tratar da linha de tempo tradicional, nos deparamos com a questão do eurocentrismo. Graças à perspectiva eurocêntrica predominante, é quase totalmente ausente a existência de materiais e análises sobre outras formações sociais como, por exemplo, a indiana, a japonesa, a chinesa e as diversas

---

<sup>4</sup> Note-se que não há uma precisão matemática na contagem dos séculos. Em uma contagem mais precisa, o século XX iniciaria em 1901 e terminaria no ano 2000, o que corresponderia a passagem de cem anos. Nas divisões propostas pelos autores, um século, não necessariamente, tem cem anos.



sociedades e culturas que compuseram, por exemplo, o vasto Império Otomano e o continente africano.

Geralmente, quando aparecem ou quando fazemos referências a elas, estas se relacionam muito mais à presença europeia, ao seu domínio, na Ásia<sup>5</sup> e Oriente Médio do que propriamente ao estudo dos processos específicos e das peculiaridades culturais dessas sociedades, em uma perspectiva dominada pela visão *orientalista*, como nos ensinou Edward Said (2007).

Há bons materiais sobre a China, especialmente documentários<sup>6</sup>. Sobre o Império Otomano, o documentário *Declínio dos Otomanos*<sup>7</sup>. Aliás, muitos alunos têm se interessado em entrar em contato com a história japonesa (Bloch, 2002) através da arte dos mangás (quadrinhos japoneses). O que não devemos esquecer é que estes materiais/fontes (documentários, filmes, quadrinhos etc.), como qualquer outro, não são isentos e dizem respeito a uma nova leitura, mais contemporânea, recente, nem mais, nem menos exata do passado e que se relaciona profundamente com as questões e debates do tempo de sua elaboração. É sempre necessário estabelecermos e realizarmos a operação de crítica aos documentos/monumentos (Le Goff, 1990).

No livro didático, Vicentino e Dorigo, apresentam, nas páginas iniciais, uma discussão importante e de crítica sobre a ideia de pré-história – a da concepção de que a “história” se inaugura somente com a escrita e de que só é possível “construir a história” com documentos escritos – sobre o eurocentrismo e a noção de progresso e mais adiante sobre

---

<sup>5</sup> Como bem lembra Enzo Traverso ao analisar as ausências na produção do eminente historiador Eric Hobsbawm: (...) a “revolta Taiping, [foi] o maior movimento social do século XIX que afetou profundamente a China entre 1851 e 1864”. Traverso, Enzo. *O século de Hobsbawm*.

<sup>6</sup> Até o desonesto e nacionalista documentário que levou o Oscar em 2020, *Indústria americana* (Netflix), pode servir como um bom material de reflexão sobre a guerra comercial e cultural estabelecida entre os Estados Unidos e a China. Um contraponto interessante ao documentário é o belíssimo drama, também norte-americano, *Nomadland*, ganhador do Oscar de melhor filme, direção e atriz, em 2021.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.curtaon.com.br/series/decl%C3%ADnio-dos-otomanos>. Acesso em 11 dez. 2023.

ocidente e oriente, civilização que alertam para inúmeros cuidados centrais no estudo da história.

Evidentemente, que um dos maiores desafios em História Contemporânea é a seleção dos temas e das discussões que eles ensejam. O conteúdo de História Contemporânea nos transforma em *especialistas* de tudo, paradoxalmente, especialistas em nada.

Por outro lado, nunca fiz a opção de não trabalhar com os países europeus e analisar os países/culturas do mundo asiáticos e do Oriente Médio. A primeira questão, e talvez a fundamental, é a da bibliografia. A leitura eurocêntrica é muito mais abundante. Mas minha opção envolve, também, escolhas pessoais afetada por minha formação eurocentrada, que faz com que me sinta mais confortável e seguro tratando dos temas europeus. Uma sugestão para que a segurança e o conforto não sejam imobilizadores é o de trabalhar ao menos alguns desses temas: Restauração Meiji, A República na Turquia, últimos imperadores chineses e a república, aspectos do islamismo, a Revolução Chinesa, o fascismo japonês, Independência da Índia, criação do Estado de Israel, Revolução iraniana, Pan-arabismo, Guerras no Oriente Médio<sup>8</sup> (do Yom Kippur, dos Seis Dias), Independência da Argélia<sup>9</sup> etc. A sugestão fundamental é fugir das grandes sínteses, bastante disponíveis, mas generalizantes, e que, geralmente, centram suas análises para o norte do mundo.

No livro didático analisado, o capítulo 32, *O imperialismo do século XIX*, indica bem esse problema. Há pequenos textos que tratam do imperialismo na África, Ásia (Índia, Japão, China) e Oceania, mas na perspectiva da reação à presença europeia, produzindo, mesmo que às avessas, a “entrada na história”

---

<sup>8</sup>Sobre o Oriente Médio, o documentário Israel/Irã/EUA, a longa guerra, <https://canalcurta.tv.br/series/israel%7C%20Ir%C3%A3%7C%20EUA-a-longa-guerra>.

<sup>9</sup> Geralmente, os temas da África subsaariana são tratados na disciplina História da África. Muito embora, cada vez mais tenha me interessado pelo papel antirrevolucionário da África do Sul, especialmente, contra as antigas colônias portuguesas, sobre a política do *apartheid*, e a justiça de transição. Aliás, sobre a independência da Argélia há o filme insuperável, *A Batalha de Argel* (Gillo Pontecorvo, 1966), <https://acervoafrika.org.br/video/a-batalha-de-argel/>.

desses grupos humanos a partir de sua reação ao europeu, com pouquíssimos elementos que permitam conhecer essas formações sociais antes da invasão.<sup>10</sup>

Pensando propriamente na História Contemporânea, do século XIX, algumas questões fundamentais me incomodam. Inicialmente, duas ideias contraditórias contidas no estudo da Revolução Industrial: a de que toda a Europa se industrializou mais ou menos simultaneamente, ou a ideia de que apenas a Inglaterra se industrializou, visão talvez muito reforçada por um texto de Eric Hobsbawm intitulado *A revolução industrial* (Hobsbawm, 2002), no qual o autor lança a ideia de que o pioneirismo britânico se deu fundamentalmente pela revolução política ocorrida em 1640. A revolução política teria lançado as bases para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Sem dúvida, uma tese interessante e que permite enxergar o modo de desenvolvimento do capitalismo, a forma de expansão de uma economia dessa natureza.

Contudo, no continente europeu tivemos industrialização de formas distintas e a convivência de monarcas pouco afeitos aos princípios políticos do liberalismo, mas que protegiam as suas indústrias, quando existiam, com muito zelo. Vemos, por outro lado, durante todo o XIX e início do XX a persistência de direitos feudais como o direito à herança apenas para o primogênito, que em alguns casos, como na Alemanha, somente foi abolido no início do século XX (Dönhoff, 2002) ou as leis eleitorais que eram absolutamente limitadoras da igualdade na participação eleitoral (Mayer, 1987). A própria Rússia czarista, arcaica embora predominantemente rural, tinha cidades industrializadas, geralmente, à custa de investimento estrangeiro, e que se assemelhavam às grandes capitais da Europa ocidental (Marabini, 1989).

É essa a leitura predominante no material didático analisado, com o reforço da ideia do predomínio inglês, graças à

---

<sup>10</sup> Certamente, a redução do problema não é simples. Passa pela formação na graduação, mas também por toda uma rede de produção e disponibilização de pesquisas sobre essas sociedades, o que parece não ser uma tendência no Brasil, exceto, talvez, para o caso do continente africano.

Revolução Gloriosa (1688-1689) e “(...) ao fato de ter sido esse o país que mais acumulou capital durante a fase do capitalismo comercial” (Vicentino, Dorigo; 2003, p. 331).

Outra discussão muito marcada pela perspectiva da historiografia marxista é a do chamado movimento operário. Percebo, recorrentemente, um certo desprezo pelas formas de reação promovidas pelos ludistas ou luditas (Rudé, 1991) e pelos cartistas. Em relação aos primeiros, o valor que lhe é atribuído é muito pequeno, sendo caracterizado como, apenas, uma forma de ação, sem uma finalidade ou perspectiva política, um movimento com o fim em si mesmo. Na mesma direção vão as análises sobre o cartismo, movimento que teve uma participação popular importante e que considerava o Parlamento um veículo legítimo de reivindicação e transformação. Se considerarmos que o Parlamento em muitos lugares continuava a ser absolutamente estranho à população, essa nova significação atribuída e apropriada pelo movimento das petições foi bastante importante e revolucionária.

Aliás, em alguns lugares, ambos os movimentos são simultâneos, continuam ocorrendo concomitantemente, não substituem um ao outro e não serão substituídos por formas consideradas mais complexas ou avançadas<sup>11</sup>. Edward Thompson (1987) traz contribuições importantes para o estudo desse operariado em formação (o fazer-se da classe operária) com o conceito de experiência (Melo Júnior, 2011), que considera fundamentais formas de consciência e organização anteriores ao formato do poderíamos chamar de movimento operário e que será mais ou menos comum nos países europeus industrializados do final do XIX.

Em uma outra perspectiva teórica, temos o texto de Robert Darnton, no *Grande massacre de gatos* (1988), que traz elementos fundamentais para se compreender os caminhos da construção de uma identidade entre os membros de um mesmo

---

<sup>11</sup> O próprio Eric Hobsbawm (1983, p.33-66) reconhece que o marxismo não conquistou uma influência nos movimentos operários antes de 1880 ou no máximo nos anos de somente a partir de 1870. Ver HOBBSAWM, Eric. Marx, Engels e o socialismo pré-marxiano.

grupo social e como as rebeliões, as ações pontuais violentas, inclusive formas bastante inusitadas de resistência, contribuem para a construção de identidade e solidariedade.

Outro ponto ainda sobre a temática do chamado movimento operário diz respeito à atribuição de certas visões de mundo à classe operária e aos grupos populares. Geralmente, lhes são atribuídas percepções que apontam, de modo muito antecipado, à ideia de uma consciência de classe<sup>12</sup>, no sentido que o marxismo atribui. Parece-me essencial reconhecer e considerar que os grupos populares têm suas raízes em tradições vinculadas ao mundo rural, predominante antes da transformação industrial, e que os acompanharão durante um bom tempo, como por exemplo, o uso da violência direta, o desprezo pelos ricos, a desconfiança em relação às autoridades etc. (Darnton, 1988).

Assim, é problemático se atribuírem valores progressistas, libertadores e igualitários, antecipadamente, aos grupos populares. Os grupos populares carregam consigo valores conservadores vinculados à religião, com visões de desigualdade entre os sexos, enfim, trazem consigo as marcas profundas de uma cultura hierarquizada, como bem aponta Michelle Perrot (2006). Cada coisa ao seu tempo, no contexto de suas possibilidades.

Diante disso, é importante afirmar que a história do capitalismo é menos homogênea do que parece. Muitos grupos humanos não foram incorporados e afetados pelas mudanças na direção da modernidade capitalista. Em outras palavras, o capitalismo produziu transformações, mas muita gente ficou pelo caminho. É nessa direção que o movimento romântico e outros movimentos antiliberais, antimodernos, emergem no último quarto do século XIX. Parece-me que estas reações são pouco estudadas e, geralmente, desaparecem ao longo do caminho rumo à modernidade. Seria importante considerar

---

<sup>12</sup> A própria ideia de uma consciência de classe merece ser pensada e discutida: a consciência de classe tornaria homogêneo o comportamento operário, como avaliar atos conscientes e atos "inconscientes" entre os grupos populares?

estas permanências, estas persistências que serão fundamentais para reconhecer-se e compreender-se o campo fértil no qual brota o nazifascismo. Há alguns textos interessantes sobre estas permanências tanto nas instituições, como indica Arno Meyer, quanto nos meios políticos e culturais, como analisa Carl Schorske (1988).

No livro de Vicentino e Dorigo, no capítulo 28, intitulado Liberalismo e Socialismo, a abordagem é exatamente esta: a de uma leitura evolucionista da luta dos trabalhadores na direção do chamado “socialismo científico”. Afirmam os autores:

Os primeiros socialistas, ao formularem profundas críticas ao progresso industrial, estavam ainda impregnados de valores liberais. Atacando os grandes proprietários, mas tendo, em geral, muita estima pelos pequenos, esses teóricos acreditavam que pudesse haver um acordo entre as classes. Elaboraram soluções que não chegaram, porém, a constituir uma doutrina, e sim modelos idealizados, por isso foram chamados de utópicos (Vicentino, Dorigo, 2003, p. 342).

Outros elementos fundamentais para uma análise menos linear do final do século XIX, dizem respeito ao nacionalismo, que no decorrer do século transforma-se num nacionalismo de Estado e perde o breve sentido revolucionário de seu nascimento (Hobsbawm, 2000), quando os grupos letrados lutavam contra sua condição de “cidadãos de segunda classe” no território em que haviam nascido e que pela fatalidade histórica era dominado por impérios multinacionais (Hobsbawm, 2002).

Na relação com o nacionalismo oficial, de Estado, a *Belle-époque* fortaleceu o sentimento de otimismo nas nações, intensificando o nacionalismo, que, por sua vez, se articulava às ideias imperialistas e ao social-darwinismo (Joll, 1983) gerando a certeza, nas sociedades europeias, da necessidade de confronto entre aquelas nações que desejassem um lugar ao sol. Novamente, os grupos populares e a classe trabalhadora apontaram para um caminho que surpreendeu a quase todos, talvez exceto Rosa Luxemburgo e os comunistas

alemães, e aderiram à guerra com entusiasmo, quase sem recusa ao alistamento e quase sem nenhuma deserção.

Aliás, sobre a Grande Guerra/Primeira Guerra Mundial há o conhecido livro de Erich Marie Remarque, *Nada de Novo no Front* (2004), recentemente refilmado<sup>13</sup>. Há descrições bastante envolventes e que, de alguma forma, recriam de modo verossímil o ambiente da guerra, em especial, a vida terrível e imóvel nas trincheiras.<sup>14</sup>

No livro didático analisado, as temáticas do nacionalismo e da Primeira Guerra Mundial são tratadas de forma bastante convencional. No caso da guerra com os seguintes tópicos: a política de alianças, a questão marroquina, a questão balcânica, a morte do herdeiro do império Austro-húngaro, o desenvolvimento do conflito e os tratados de paz: sementes para a guerra (Vicentino, Dorigo, 2003, p. 440-48).

O período pós-guerra, especialmente a década de 1920, na Europa é geralmente desprezado, mas parece-me fundamental uma boa imersão na República de Weimar na Alemanha, desde sua criação com o fim do império alemão e tentativa de revolução socialista/comunista na Alemanha, sem os exageros em relação às possibilidades de sucesso do movimento. Os caminhos tomados pela República, a instabilidade política e a tolerância com seus inimigos que produz um solo fértil para as condições de emergência do nazismo. Interessante perceber, também, que no decorrer da década de 1920 na Alemanha ocorrem momentos de estabilidade econômica e de renegociação das reparações de guerra, com o chanceler Gustav Stresemann, especialmente com o Tratado de Locarno (1925), assinado entre a República de Weimar e as potências europeias vencedoras da guerra.<sup>15</sup>

O ano de 1929 foi o ano da virada do contexto que apontava para uma certa estabilidade. A Quebra da Bolsa de Nova York

---

<sup>13</sup> Há duas outras versões filmadas do livro, uma de 1930 e outra de 1979.

<sup>14</sup> Por mais importante que seja o livro de Remarque, há uma discussão importante sobre o sentido que o autor procurou dar à guerra no capítulo do livro de Eksteins, Modris. *A sagração da primavera*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

<sup>15</sup> Peter Gay analisa o contexto do fim de Weimar e de emergência do nazismo. Gay, Peter. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

a levou para o abismo e deu mais fôlego para a pregação nazista, que por sua vez, nunca teve a maioria dos votos que permitiriam a tomada do poder. Aliás, chama a atenção que tanto na Itália quanto na Alemanha a chegada ao poder de Mussolini e Hitler se deu pela via legal, sem golpes de Estado, com a anuência da direita tradicional, como analisa Robert Paxton (2007).

No capítulo 37, intitulado A crise de 1929 e o nazi-fascismo, os autores abordam o tema, também, de forma convencional. Gostaria de chamar a atenção para a opção de organização cronológica que colocou como primeiro tema do capítulo “A crise da bolsa de Nova York e a grande depressão” e após, como um segundo subcapítulo, “O ideário nazi-fascista”, que numa leitura cronológica mais estrita estão invertidos: o nazi-fascismo, em um primeiro momento, tem muito mais ligações com os impactos da Primeira Guerra Mundial do que qualquer outro evento (Vicentino, Dorigo, 2003, p. 501).

Na sequência, A República de Weimar é apresentada como um governo em crise permanente, perspectiva reforçada com a apresentação de uma ilustração sobre a hiperinflação alemã entre os anos de 1918 e 1923 (Vicentino, Dorigo, 2003, p. 506). Ainda sobre outros governos autoritários que emergiram no período é afirmado: “Em outros países, formas peculiares de totalitarismo também foram adotadas, como o **franquismo** na Espanha e o **salazarismo** em Portugal” (Vicentino, Dorigo, 2003, p. 503, grifos do autor). O problema diz respeito ao uso do conceito de totalitarismo para a Espanha e, especialmente, para Portugal. Diversas pesquisas têm apontado para a peculiaridade do caso português identificando alguns elementos do salazarismo que se aproximam do regime italiano, mas, também, a existência de características muito distintas que atestam a sua especificidade (1990).

Outro tema intrigante e cheio de questões é o da Revolução Russa/Bolchevique/Soviética. As abordagens mais recorrentes são aquelas que fazem um recorte bastante aleatório e analisam o processo revolucionário a partir de 1905, como se



não existisse nenhuma oposição antes disso. Para ficarmos apenas no século XIX, o círculo político e intelectual do qual fez parte Dostoievski e que lhe valeu a prisão, experiência retratada nos *Escritos da Casa Morta* (2020).

É no século XIX russo que ocorreu também o assassinato do czar Alexandre II (1881), apesar de reformista e liberal e de ter decretado a abolição da servidão (1861), por indivíduos ligados a um grupo social revolucionário (SR) *Vontade do povo*, ao qual o irmão mais velho de Lenin, Alexandre Uliánov (Sasha), era vinculado e que por, também, tentar executar Alexandre III, sucessor do czar assassinado, foi condenado à morte por enforcamento em 1887. Aliás, a família de Lenin, incluindo o próprio, a partir da execução de Sasha, passou a enfrentar sérias dificuldades de deslocamento interno na Rússia, com a proibição que membros da família habitassem cidades médias e grandes e de que Lênin frequentasse presencialmente grandes universidades, como forma de controle de pessoas potencialmente subversivas, como foram considerados os Uliánov (Service, 2007).

Portanto, o contexto russo era explosivo desde há muito. Ocorria, no mesmo período, um profundo debate entre a intelectualidade russa sobre a identidade nacional (Figes, 2006). Se o país deveria voltar-se para a Europa, para o ocidente ou se a “verdadeira identidade russa” seria encontrada no interior do país. Insisto, a sociedade russa se movia, não era estática, tensionava a autocracia czarista.

No entanto, o que se reconhece, geralmente, é a Rússia em movimento especialmente a partir de 1905, na chamada primeira revolução russa, marcada sobretudo pelo episódio do *Domingo sangrento*. As análises têm se dado, sobretudo, a partir dos grupos políticos, via de regra organizados em partidos. O que parece, é que estes grupos políticos estavam menos definidos do que a análise por esse viés faz crer. Por exemplo, o Partido Operário Social-democrata Russo (POS DR), e dentro dele os bolcheviques, são um grupo reduzido. Seu avanço se dá fundamentalmente pela organização centralizada e pela disciplina férrea e com a

consequente ocupação de postos-chave nos soviets das grandes cidades russas no ano de 1917.

Muitas vezes, a figura de Lenin é superestimada, e a revolução, em seu longo processo, parece ter sido obra essencialmente sua. É importante lembrar que Lenin encontrava-se exilado em momentos cruciais do processo revolucionário. Talvez, devessem emergir outros personagens além de Lenin, Trotsky e Stálin.<sup>16</sup>

Chama a atenção, também, na criação de uma certa mitologia revolucionária, a quase ausência de referência sobre o atentado contra Lenin<sup>17</sup>. Outra discussão delicada diz respeito à proximidade de Lenin e Stalin, geralmente, não abordada, com a figura de Stalin aparecendo do nada. Stalin, conforme alguns autores, já fazia parte do primeiro governo bolchevique como chefe dos negócios internos.

As discussões sobre a Revolução Russa/Bolchevique/Soviética são intermináveis, uma vez que inspiraram e orientaram as formas de organização da esquerda revolucionária no mundo. Talvez, a mais marcante delas seja sobre o caráter autoritário da revolução. Geralmente, ele é atribuído apenas a Stalin, muitas vezes com justificativas conjunturais para explicar os caminhos que levaram a União Soviética ao totalitarismo – outra discussão absolutamente delicada, uma vez que a aproximava do totalitarismo nazi-fascista (Arendt, 2009) - assinalando que com Lenin ou Trotsky os caminhos seriam outros. O que alguns estudos indicam é que as práticas autoritárias estavam presentes desde Lenin – ações para eliminação da esquerda revolucionária não bolchevique, a dissolução da Assembleia Constituinte de 1918, a centralização do partido - e com Trotsky, que como chefe do Exército Vermelho efetivou a eliminação de qualquer foco de oposição aos bolcheviques, como por exemplo, a repressão aos marinheiros da base naval de Kronstadt, na Finlândia, em

---

<sup>16</sup> Há o interessantíssimo documentário, 1917: Construindo a Revolução Russa (Direção Stan Neumann, 2017). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=o5oSDWc8\\_j8](https://www.youtube.com/watch?v=o5oSDWc8_j8). Acesso em: 11 nov. 2023.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1918-atentado-contralenin/a-320251>. Acesso em 11 nov. 2023.

1921, quando reivindicavam a implementação do programa revolucionário etc., ações sintetizadas no chamado Comunismo de Guerra (Reis Filho, 2006).

A própria saída da ainda Rússia (União Soviética/URSS somente após 1922) da Primeira Guerra Mundial, com o Tratado de Brest-Litovsk (1918), é bem pouco analisada. Tratada geralmente com muita naturalidade, e que sem dúvida foi fundamental para a Rússia em revolução, mas que causou impactos variados no cenário da guerra: enfraqueceu e isolou o movimento revolucionário, fortaleceu o império alemão, uma vez que a Rússia pagou indenização em ouro e cedeu mais de 800.000 km<sup>2</sup> para a Alemanha, o que fez com que os aliados dos russos na Grande Guerra invadissem o país com a intenção de frear o favorecimento aos alemães (Berstein, 2007).

Na década de 1920, no fim e após a Guerra Civil (1917-1921), houve a publicação de obras profundamente vanguardistas (coleção *Narrativas da revolução*)<sup>18</sup> o que indicava o potencial dos intelectuais envolvidos no processo revolucionário e que aos poucos vai sendo enquadrado e eliminado no debate sobre o papel da arte e da criação na revolução pelo que será conhecido como realismo socialista ou a propaganda monumental.

Talvez, o grande ponto da história contemporânea, como mencionado anteriormente, seja a quase total ausência da análise da presença feminina. Geralmente, as mulheres são tratadas a partir da sua vinculação com alguma figura masculina, um exemplo importante é o de Krupskaya, companheira de Lenin. Ela esteve envolvida em debates fundamentais sobre cultura e educação, mas as referências a ela são desproporcionais, para menos. A poetisa Anna Akhmátova é uma desconhecida. Recentemente, obras têm sido lançadas e que de alguma começam a ocupar o espaço devido.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Alguns títulos: Oliécha, Iuri. Inveja. São Paulo: Editora 34, 2017. Pilniák, Boris. O Ano Nu. São Paulo: Editora 34, 2017. Zamiátin, Ievguêni. Nós. São Paulo: Editora 34, 2017.

<sup>19</sup> Rappaport, Helen. Em meio à Revolução: as testemunhas da queda da Rússia Imperial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021. Urso, Gabriela (org.). A

No livro, a abordagem sobre o tema segue o modelo convencional com os seguintes itens: A corrosão do czarismo russo, O ensaio revolucionário de 1905, O colapso do czarismo, A revolução menchevique – a de fevereiro/março de 1917 -, A revolução bolchevique, O governo de Vladimir Lênin (1917-1924) e O governo de Josef Stálin (1924-1953). A apresentação é bastante linear e, geralmente, com uma leitura evolucionista, de um país em crise até a instituição e consolidação do socialismo.

Sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o livro continua com uma abordagem bastante convencional. Não há nenhuma referência aos campos de concentração e de extermínio nazistas e, também, nenhuma discussão a respeito das atrocidades cometidas contra a população civil, especialmente, dos países derrotados. O bombardeio sobre Tóquio com bombas incendiárias em março de 1945 (Operação Meethinghouse), o mais mortal da Segunda Guerra, com mais de 100.000 mortos e um milhão de feridos. E o bombardeio de Dresden (“Florença do Elba”), pelas Forças Aéreas britânicas e norte-americanas, em fevereiro de 1945, matando em torno de 25.000 civis e com funções táticas e estratégicas questionáveis. A dificuldade em se tratar destas questões é que elas têm sido apropriadas por grupos de extrema-direita, especialmente, na Alemanha, com a intenção de estabelecer uma equivalência moral entre nazistas e aliados. Certamente, esses bombardeios não são equivalentes à máquina de morte nazista e seus campos de extermínio, mas deveriam ser colocadas no banco dos réus dos crimes de guerra, assim como, Hiroshima e Nagasaki.

Uma última discussão, que tem chamado minha atenção, envolve o período da Guerra Fria (1945-1991). Nela se enfatiza, quase que exclusivamente, o papel predominante dos Estados Unidos e da União Soviética, se exagerando na bipolarização/bipolaridade como se os demais países

---

Revolução das mulheres. Emancipação feminina na Rússia Soviética. São Paulo: Boitempo. 2017. Aleksievitch, Svetlana. A guerra não tem rosto de mulher. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

pertencentes ao Pacto de Varsóvia ou à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) não apresentassem interesses particulares. A relação entre os membros das alianças era tensa, com preocupações sobre a excessiva dependência e interferência sobre os protagonistas europeus. Novamente, as generalizações e simplificações interferem em uma aproximação mais rica do período.

Numa direção semelhante se dá a discussão em torno do terror nuclear. Geralmente, a reatividade da União Soviética é ressaltada. O país sempre teria agido em resposta a alguma ameaça dos Estados Unidos. O pacifista Edward Thompson (1985), em um texto, *Exterminismo e Guerra Fria*, questiona essa perspectiva, identificando entre outras coisas, a emergência de um sistema dentro da sociedade norte-americana e soviética de autorreprodução da lógica armamentista e que transformou em reféns o governo e a sociedade, tornando impossível qualquer tentativa de desarmamento e de um discurso pacifista.

### **Considerações finais**

Buscou-se com estas reflexões, um tanto ensaístas e impressionistas, identificar certas leituras que têm sido recorrentes nas disciplinas de História Contemporânea (I, II, III) pelos alunos dos cursos de licenciatura ao longo de minha experiência como professor e em alguns materiais didáticos. Excluí, arbitrariamente, discussões fundamentais: talvez a mais importante delas seja a questão do tempo presente. Como pensá-lo, como problematizá-lo, como somos afetados ao escrevermos a história (acadêmica) de nosso tempo? E como isso afeta a produção didática nos livros da educação básica? Juntamente com ela, a questão do tempo presente, foram deixados para trás: a guerra do Vietnã, o Maio de 68, as revoluções no campo socialista, o Panafricanismo, o Oriente Médio, o mundo pós-União Soviética, o fim das grandes utopias, as novas formas de sociabilidade, as transformações no mundo do trabalho e outra infinidade de conteúdo, temas e debates centrais de nossa época. Enfim...

Do que apresentei, chamou-me a atenção a recorrência de leituras dominadas pelo determinismo econômico, de viés marxista, articulada a uma perspectiva evolucionista/evolutiva da história do tipo teleológico, em que a revolução socialista, ainda parece, ser o ponto de chegada inevitável, na direção do qual se movimenta toda a formação social. Tudo isso em período de renovação e/ou ampliação de perspectiva na historiografia brasileira (Rago, 1999).

Muitas vezes não há uma crítica a esses projetos de modernização, à direita (liberais) e à esquerda (comunistas), que têm deixado pelo caminho enorme quantidade de pessoas e grupos, e, não raro, o estudo de história contemporânea tem reforçado e legitimado tal leitura. Parece-me, aliás, que essa postura produziu uma visão anacrônica do passado, tornando todos os homens e mulheres semelhantes em seus objetivos e trajetórias e matando um dos aspectos mais instigantes do seu estudo que é nos deparamos com o que não é familiar, com o não pensado por nossa lógica ocidental e moderna.

Desta forma, esse texto, despretensiosamente, buscou sugerir que os estudos e pesquisas, além da produção didática, nesse campo vasto da História Contemporânea, sejam realizados na busca de personagens mais diversos, inusitados e de carne e osso, sem o que a história fica excessivamente monocromática e destituída de sua magia e beleza.

#### **Referências**

- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Cia das Letras, 2016.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- BARRACLOUGH, Geoffrey. *Introdução à História Contemporânea*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BARTOV, Omer, GROSSMANN, Atina, NOLAN, Mary. *Crimes de guerra: culpa e negação no século XX*. Rio de Janeiro: Difel, 2005, p.259-285.
- BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. *História do século XX: 1900-1945*. O fim do mundo europeu. Vol. 1. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2007.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos: e outros episódios da História Cultural Francesa*. 2ª ed. São Paulo: Graal, 1988.
- DÖNHÖFF, Marion. *Minha infância na Prússia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Escritos da Casa Morta*. São Paulo: Ed. 34, 2020.
- DOWER, John. “Tendência a não ser amado”: guerra e memória no Japão. In: EKSTEINS, Modris. *A sagração da primavera*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FIGES, Orlando. *El baile de Natacha*. Barcelona: Edhasa, 2006.
- GAY, Peter. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HOBBSAWM, Eric. Bandeiras desfraldadas: nações e nacionalismo. In: *A Era dos Impérios*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 203-232.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, Eric. Marx, Engels e o socialismo pré-marxiano. In: HOBBSAWM, Eric (et. al.) *História do Marxismo*. O marxismo no tempo de Marx. Vol. 1 Rio de Janeiro: Paz e Terra (12 vols.), p.33-66.
- HOBBSAWM, Eric. O nacionalismo. In: *A Era das Revoluções*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 151-164.
- HOBBSAWM, Eric. A revolução industrial. In: ***A Era das revoluções***. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 43-69.
- JOLL, James. *Historia de Europa desde 1870*. Madrid: Alianza Universidad, 1983.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- MARABINI, Jean. *A Rússia durante a Revolução de Outubro*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- MAYER, Arno. *A força da tradição*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.
- MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. O conceito de experiência histórica em Edward Thompson. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, julho 2011, p. 1-11.
- OLIÉCHA, Iuri. *Inveja*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- PANIKKAR, K. M. *A dominação ocidental na Ásia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PAXTON, Robert. *Anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- PEREIRA, Júnia Sales. Entrevista O PNLD em perspectiva. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 158-171 – 2018.
- PERROT, Michelle. A dona-de-casa no espaço parisiense no século XIX. In: *Os excluídos da História*. Operários, mulheres e prisioneiros. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 213-231.
- PILNIÁK, Boris. *O Ano Nu*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- PINTO, António Costa. O salazarismo na recente investigação sobre o fascismo europeu - velhos problemas, velhas respostas? *Análise Social*, Terceira Série, Vol. 25, n. 108/109 (1990), pp. 695-713.
- RAGO, Margareth. A “nova” historiografia brasileira. *Anos 90*, Porto Alegre, n 11, julho 1999, p. 73-96.
- RAPPAPORT, Helen. *Em meio à Revolução: as testemunhas da queda da Rússia Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. As revoluções russas. In: REIS FILHO, FERREIRA, ZENHA. *O século XX, v .2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 35-59.
- REMARQUE, Erich. *Nada de novo no Front*. Porto Alegre: LPM, 2004.
- RÉMOND, René. *Introdução à história do nosso tempo: o século XIX (1815-1914)*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- RÉMOND, René. *Introdução à história do nosso tempo: o século XX (1914 aos nossos dias)*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- RUDÉ, George. *A multidão na História*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1991.
- SAID, Edward. *O orientalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

- SCHORSKE, Carl. Um trio austríaco: política em novo tom. In: SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- SERVICE, Robert. *Lenin*. A biografia definitiva. 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. 3 vols. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, Edward. Notas sobre o exterminismo, o estágio final da civilização. In: THOMPSON, E. (org.). *Exterminismo e guerra fria*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 15-57.
- TRAVERSO, Enzo. *O século de Hobsbawm*. <https://movimentorevista.com.br/2017/10/o-seculo-eric-hobsbawm-historia-marxismo/>. Acessado em 04 abr 2023.
- URSO, Gabriela (org.). *A Revolução das mulheres*. Emancipação feminina na Rússia Soviética. São Paulo: Boitempo. 2017.
- ZAMIÁTIN, Ievguêni. *Nós*. São Paulo: Editora 34, 2017.



## **LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIAS E CULTURAS EM “QUESTÃO”**

Giovani José da Silva

### **Considerações Iniciais**

Muitos pesquisadores no Brasil já se debruçaram sobre a temática das representações de populações indígenas em livros didáticos, especialmente de História. De acordo com Mauro Cezar Coelho (2009, p. 263), por exemplo, “A incidência da presença indígena, a representação de que é objeto e o lugar que lhe é dispensado no conhecimento veiculado sobre o passado têm sido suficientemente trabalhados, tanto em estudos específicos, quanto em obras voltadas para a compreensão da literatura didática”. Por que, então, voltar ao assunto? Crê-se que, se por um lado, há uma respeitável e qualificada quantidade de trabalhos sobre a temática, por outro, é inegável que, nos últimos quarenta anos, pouco se verificou, tanto em termos de mudanças concretas em livros didáticos – destinados à Educação Básica – quanto ao tratamento dispensado às representações de populações indígenas, seja no passado ou no presente.

Assim, em que pese existir uma lei específica que trata da história e das culturas indígenas (Lei n.º 11.645/ 2008), há pelo menos 15 anos, autores, editores e demais profissionais envolvidos na elaboração de obras didáticas do componente curricular História parecem, ainda, estar presos a estereótipos que constroem preconceitos e estigmas no que se refere às presenças indígenas nas Américas em tempos pretéritos e atuais. Infelizmente, tal constatação não se restringe às populações nativas, estendendo-se às histórias e às culturas africanas e afro-brasileiras e de outras populações não europeias. Portanto, é inegável que, por décadas, crianças, adolescentes, jovens e adultos no Brasil receberam

informações na educação escolar, por meio de imagens e/ ou textos, eivadas de equívocos que construíram as populações indígenas como “exóticas”, “folclóricas”, “primitivas”, “atrasadas”, “sem cultura/ aculturadas” etc.

O objetivo do capítulo é, pois, apresentar os resultados de uma ampla pesquisa realizada pelo autor entre 2015 e 2021, na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Trata-se de um estado da arte de estudos sobre as representações de indígenas em livros didáticos de História no Brasil. Tomando-se como referência textos produzidos entre os anos de 1983 e 2021, verifica-se que, ao longo de quase quatro décadas, as populações indígenas receberam distintas formas de tratamento por parte de autores, editores e diagramadores de obras didáticas destinadas à Educação Básica. Os livros analisados pelos pesquisadores são, majoritariamente, do componente curricular História e destinam-se ao ensino e aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas brasileiras. Em comum, a maioria das obras traz imagens estereotipadas sobre os indígenas<sup>1</sup>, além de textos genéricos que tratam a temática de forma superficial e, muitas vezes, preconceituosa e estigmatizante.

Esperava-se que a promulgação da Lei n.º 11.645/2008, que obriga a transversalização de conteúdos escolares de todos os componentes curriculares (com ênfase em História, Literatura e Arte) com as histórias e as culturas indígenas (além de africanas e afro-brasileiras), engendrasse mudanças em tal situação<sup>2</sup>. Sabe-se que o livro didático é uma poderosa ferramenta auxiliar no trabalho pedagógico desenvolvido por professores junto a estudantes da Educação Básica no Brasil. Sabe-se, também, que é um tipo de material fartamente encontrado nas escolas brasileiras e que há o Programa

---

<sup>1</sup> Uma obra interessante a ser consultada sobre tais imagens é *Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático* (Monteiro, 2014).

<sup>2</sup> Ressalta-se a importância de se utilizar os termos no plural, marcando a diversidade de “histórias” e “culturas” indígenas e evitando-se a noção equivocada de uma única história ou de uma cultura monolítica.

Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>3</sup>, que garante a ampla distribuição por todo o país. Contudo, o que é, afinal, um livro didático? E, mais especificamente, o que é um livro didático do componente curricular História? Como analisá-lo? Sem a pretensão de esgotar o assunto, a primeira parte do capítulo dedica-se a apresentar uma breve reflexão sobre esse objeto/ produto cultural múltiplo e complexo.

### **O livro didático no Brasil**

De acordo com Circe Bittencourt (1998, p. 71), o livro didático é uma mercadoria, depositário de conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura, o que o torna “um objeto de ‘múltiplas facetas’ e [que] possui uma natureza complexa”. O livro didático, e no caso em análise o do componente curricular História, tem servido de suporte didático e pedagógico para o trabalho de professores e estudantes e tem marcado, indelevelmente, a vida escolar de muitas gerações de brasileiros, pelo menos desde o século XIX, quer pela sua natureza de condensar conteúdos, quer pelo alcance desse tipo de material.

Assim, concorda-se com Coelho (2009, p. 268), ao afirmar que:

O livro didático é um recurso de dimensões diversas. É um material de formação escolar, pois informa, instrui e educa. Constitui-se, fundamentalmente, como instrumento de organização e transmissão de conhecimento, tornando acessíveis a crianças e adolescentes o saber de caráter acadêmico. É, não obstante, um produto do mercado editorial, pois obedece a um conjunto de regras do mercado do livro, de modo a conformar-se como produto aceito e consumido.

---

<sup>3</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e, também, às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Em outras palavras, entende-se por livro didático todo material escrito sob o formato de livro<sup>4</sup>, utilizado por docentes e discentes nas escolas, que tem por finalidade o acompanhamento didático-pedagógico de conceitos, atitudes e procedimentos escolares, de forma sistemática e rotineira. Os livros didáticos podem (ou não) conter sugestões de exercícios, imagens, além de outros recursos, o que permite dizer que, em sua análise, deverão estar presentes as dimensões conceituais, imagéticas e pedagógicas, dentre outras (Bittencourt, 2018). Trata-se de material encontrado em abundância nas escolas brasileiras e utilizado frequentemente para o “repasso” de conteúdos/ saberes construídos especificamente para o ensino e a aprendizagem de componentes curriculares escolares.

No caso específico do componente curricular História, os livros didáticos fazem referências ao passado e constroem narrativas sobre esse passado, estabelecendo um saber específico e disciplinar, ou seja, um conhecimento didaticamente escolarizado. Segundo Décio Gatti Júnior (2004), o processo de massificação do ensino no Brasil, ocorrido a partir da segunda metade do século XX, ensejou a transformação dos “antigos” manuais escolares em “modernos” livros didáticos, significando, em muitos casos, a passagem da autoria individual para a autoria de equipe técnica responsável, formando uma poderosa indústria. Nessa indústria editorial são elaborados os livros didáticos de História, que “estão entre os mais visados pela crítica pública, em especial a jornalística, que representa a posição de determinados segmentos da sociedade [...]”, criando uma narrativa sobre tempos pretéritos (remoto e recente), “[...] que tende a repercutir de forma mais apaixonada e direta sobre nós” (Rocha, 2017, p. 12).

Neles se encontra, também, a maioria das representações sobre populações indígenas, tanto imagéticas como textuais, sendo que “ilustrações de índios têm sido uma característica

---

<sup>4</sup> Tecnicamente, um livro é uma “publicação não periódica que contém acima de 49 páginas, excluídas as capas, e que é objeto de Número Internacional Normalizado para Livro (ISBN)” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 6029:2002).

marcante nos livros didáticos de História do Brasil a partir de 1860” (Bittencourt, 1998, p. 80). Ora tratados como vítimas, ora como guerreiros, os indígenas receberam ao longo do tempo diferentes representações por parte dos que elaboram e editam livros didáticos no país. Ainda de acordo com Circe Bittencourt (1998, p. 81), “observando a representação das populações indígenas em diversos livros de História pode-se perceber uma variação significativa entre autores e as mudanças e permanências, ao longo da história escolar, da ação histórica desses grupos”. É sobre tal objeto – “difícil de ser definido” –, e as representações contidas nele acerca das populações indígenas, que autorias diversas têm se debruçado nas últimas quatro décadas.

### **Pesquisas sobre presenças/ representações indígenas em obras didáticas**

Os textos escolhidos para a realização do balanço ou estado da arte recobrem um período de quase quarenta anos de reflexões e análises sobre as presenças/ representações indígenas em obras didáticas, especialmente do componente curricular História. Inicialmente, foram eles<sup>5</sup>: *As representações do índio no livro didático*, de Claudia Menezes (1983); *Um índio didático: notas para o estudo de representações*, de Everardo Pereira Guimarães Rocha (1984); *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora*, de Norma Telles (1987); *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*, de Luís Donisete Benzi Grupioni (1995); *Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil*, de Diana Luz Pessoa de Barros (2000); *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*, de Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006);

---

<sup>5</sup> Um importante trabalho não consta da análise empreendida na primeira parte do projeto e pertence às três primeiras décadas pesquisadas. Trata-se de *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*, de Izabel Gobbi (2006). Nele, a autora analisa a maneira como é tratada a temática indígena nos livros didáticos de História, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação, nos anos de 1999 a 2005.

*Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania*, de Eunícia Barros Barcelos Fernandes (2009); *A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar e Moral da história: a representação do índio em livros didáticos*, ambos de Mauro C. Coelho (2009; 2013); *A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas*, de Gilberto Geraldo Ferreira (2013). Esses foram os textos pesquisados na primeira parte da investigação, que abarcou o período aproximado de três décadas, entre 1983 e 2012.<sup>6</sup>

Na segunda parte da pesquisa, (re)iniciada durante a pandemia de COVID-19, foram encontrados e escolhidos os seguintes textos: *Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade*, de Maria de Fátima Barbosa da Silva (2012); *“Os esquecidos da história” e a Lei 11.645/ 08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História*, de Gleice Keli Barbosa Souza (2015); *Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica*, de Fernando Gaudereto Lamas, Gabriel Braga Vicente e Natasha Mayrink (2016); *As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios*, de Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Márcia Elisa Teté Ramos e Marlene Rosa Cainelli (2018); *Ensino de história e cultura indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História*, de Maria Cristina Floriano Bigeli (2018); *Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil*, de Mauro C. Coelho e Helenice Aparecida Bastos Rocha (2018); *Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros didáticos de História a partir da Lei n.º 11.645/ 08*, de Adriel Jonathas Fernandes Siqueira (2019); *Produção de presença no ensino de história e cultura indígena: representações no livro didático*, de Elizabeth

---

<sup>6</sup> Resultados parciais da pesquisa podem ser encontrados em Giovani José da Silva (2016).

Fernanda Machado Serra (2020); *Ensino [de] história indígena em livros didáticos*: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC, de Sandor Bringmann (2021) e, finalmente, *Livros didáticos e desafios para a história indígena*, de Marta Lima Alves (2021).

Um total de 20 textos, portanto, serviu ao balanço pretendido, sendo que os critérios de escolha se assentaram sobre: o recorte cronológico desejado (entre o início dos anos 1980 e as primeiras décadas dos anos 2000), a diversidade de formação acadêmica dos autores (Antropologia/ Ciências Sociais, Educação, História e Linguística), o alcance e a repercussão dos trabalhos (local e global), além da representatividade regional. Há artigos de revista – como no caso de uma edição comemorativa aos 30 anos do Museu do Índio (Menezes, 1983) – e dissertações de mestrado e tese de doutorado (Mariano, 2006; Bigeli, 2018, por exemplo). Os demais textos são capítulos de livros, muitos deles pertencentes a coletâneas sobre Ensino de História, além de artigos publicados em revistas científicas, ainda que muitos desses artigos se utilizem, como suporte teórico e metodológico, de textos aqui apresentados. Procurou-se, também, a garantia de uma diversidade de olhares ao longo do tempo sobre a temática, em perspectiva interdisciplinar. A seguir, os textos serão apresentados em ordem cronológica, com uma breve descrição sobre o conteúdo de cada um.

Claudia Menezes (1983) apresentou, em uma palestra, o tema “As representações do índio no livro didático”, transformada em texto publicado em uma edição comemorativa aos 30 anos de funcionamento do Museu do Índio, da Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>7</sup> no Rio de Janeiro. A intenção, segundo a autora, era “expor, resumidamente, notas relativas à imagem do indígena brasileiro, tal como é veiculada pelo livro didático, explicitando idéias e formulações embutidas nestas representações e avaliando, em que medida, impossibilitam o conhecimento do índio real” (Menezes, 1983, p. 51). A

---

<sup>7</sup> Atualmente denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

antropóloga situa que as considerações feitas foram fruto de um levantamento realizado em 1977 e que envolveu entrevistas junto a alunos e professores de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, além da análise de conteúdo de textos didáticos. Esse texto, inclusive, dialoga com o de outro antropólogo, Everardo Pereira Guimarães Rocha (1984).

Em *Um índio didático*: notas para o estudo das representações, Rocha apresenta como objetivo primeiro analisar a representação do indígena no livro didático. Para tanto, o autor afirma que seu estudo “se enquadra, por um lado dentro da temática mais ampla do estudo das representações sociais [...] e, por outro, levanta questões quanto ao papel do sistema de ensino como elemento de reprodução de determinados valores e atitudes socialmente privilegiados numa dada cultura” (Rocha, 1984, p. 13). O antropólogo aponta, ainda, que há três “rubricas” que modelam o conteúdo das representações acerca dos indígenas em obras didáticas: “diante da catequese”, “diante da etnia brasileira” e “diante do colonizador”. A conclusão a que chega, próxima daquela formulada pela autora apresentada a seguir, remete à ideia de que as representações de indígenas são tão somente manipulações feitas por não indígenas.

Procurando desvendar a imagem indígena no livro didático de História do Brasil – em *A imagem do índio no livro didático*: equivocada, enganadora –, a historiadora Norma Telles (1987, p. 73) afirma que “os manuais didáticos de História do Brasil são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do Outro”. Por essa razão, a autora examina alguns manuais que, entre o final da década de 1970 e meados da década de 1980, estiveram muito presentes nas escolas brasileiras. Como resultado, constata que:

[...] em geral são obras cheias de preconceitos e estereótipos; possuem uma vontade excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, prendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser e, assim, esvaziando a história, os episódios



narrados e os grupos étnicos envolvidos (Telles, 1987, p. 74).

Mais um antropólogo, Luís Donisete Benzi Grupioni, no texto *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*, apresentou em meados dos anos 1990 uma reflexão sobre a forma pela qual os manuais didáticos usados nas escolas ajudam a formar visões equivocadas e distorcidas sobre os povos indígenas no Brasil. Para tanto, o autor empreende:

[...] uma crítica aos livros didáticos em uso, apontando algumas de suas deficiências mais recorrentes. Essa crítica [...] [é] precedida por algumas considerações sobre o preconceito e a discriminação e [...] [é] seguida por um levantamento detalhado e sucinto de fontes confiáveis de informações sobre os índios (Grupioni, 1995, p. 482).

Diana Luz Pessoa de Barros, linguista e estudiosa do texto, do discurso, da análise da conversação e da semiótica discursiva, apresenta em *Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil* um exame “no quadro de uma pesquisa mais ampla sobre o discurso nos livros didáticos (1.º e 2.º graus) de História do Brasil, publicados nos últimos 25 anos, [de] como se constroem os atores *índios*, coletivos e individuais” (Barros, 2000, p. 131; grifo no original). Com a preocupação de examinar os livros didáticos de História como discursos que produzem sentidos, Barros (2000, p. 154) aponta que, até aquele momento, “do ponto de vista histórico, de releitura da História na perspectiva do índio, pouco, porém, foi conseguido”. A autora, contudo, não faz menção em seu texto a algum outro estudo da mesma natureza, ainda que realizado por colegas de diferentes áreas do conhecimento.

Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006), por sua vez, apresentou ao Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a dissertação *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. Segundo a autora:

O [...] trabalho analisa a imagem construída sobre os índios nos livros didáticos de

História do Brasil. Dessa forma, selecionamos obras produzidas no final do século XIX e início do XX, período em que esses compêndios começaram a ser discutidos e concebidos, bem como manuais escolares atuais (décadas de 1990 e 2000). [...]. Assim, o imaginário produzido pelos cronistas e viajantes a partir do século XVI, as teorias raciais do XIX, o Indianismo, o Positivismo e as abordagens atuais foram discutidas [...] (Mariano, 2006, p. 7).

A autora observa que a temática indígena é relegada a um segundo plano e as sociedades nativas são pouco pesquisadas e trabalhadas na área de Educação. Tal constatação também foi feita a partir de entrevistas realizadas na rede pública de ensino do Estado da Paraíba, com alunos que se posicionaram acerca do assunto.

Já Eunícia Barros Barcelos Fernandes (2009), historiadora e especialista em Ensino de História, apresenta uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania, “perguntando ‘que escola queremos’, o que nos revela também ‘que sociedade queremos’” (Fernandes, 2009, p. 281). No texto *Índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania*, a autora constata que há fragilidades na análise de livros didáticos, especialmente no tocante ao conjunto de imagens denominado por ela como “iconosfera”. Fernandes sustenta que não é possível contribuir para converter alunos em sujeitos, na medida em que se desconhece o valor da visualidade na sociedade atual.

O historiador Mauro C. Coelho tem se dedicado à temática sobre a representação de indígenas em livros didáticos e escrito sobre o assunto com certa regularidade nos últimos anos. São de autoria dele, por exemplo, os textos *A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar* (2009) e *Moral da história: a representação do índio em livros didáticos* (2013). No primeiro, o autor pretendeu destacar “a relação existente entre o conteúdo presente no material didático relativo às populações indígenas e o saber histórico escolar” (Coelho, 2009, p. 263). No segundo, o objetivo foi o de “abordar a crise pela qual passa

a disciplina [História] por meio da consideração dos dilemas que se colocam para a consecução de um dos objetivos que se atribui a ela: a formação para a cidadania” (Coelho, 2013, p. 69). Para atingir tal objetivo são levados em conta “valores vistos como inerentes ao aprendizado da história, relacionando-os à representação da categoria ‘índio’ na literatura didática” (2013, p. 69). Em ambos os textos a preocupação do autor se relaciona com a formação docente, os currículos e o Ensino de História.

Outro historiador, Gilberto Geraldo Ferreira, apresenta em *A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas* um estudo em que “analisa os livros didáticos de História de Alagoas evidenciando como os textos e as imagens constroem os indígenas no ensino na Educação Básica” (Ferreira, 2013, p. 137). Citando os textos de Luís Grupioni (1995) e de Nayana Mariano (2006), acima referidos, Ferreira conclui que a produção acerca do apoio didático e pedagógico em Alagoas está distante da produção historiográfica acadêmica, produzida há mais de duas décadas. O mesmo poderia ser reportado a outros Estados da Federação, em que além do descompasso apontado pelo autor há, ainda, a necessidade de formação de profissionais da Educação qualificados para a análise de obras didáticas.

Esses dez textos sustentaram as análises pretendidas na primeira parte do projeto e, como referido, corresponderam a um recorte temporal aproximado de três décadas. A partir de 2020, durante a pandemia de COVID-19, decidiu-se ampliar a abrangência, reportando-se a outros textos que tivessem sido escritos entre 2012 e 2021, a fim de se encerrar as atividades de pesquisa<sup>8</sup>. Dessa forma, o texto de Maria de Fátima Barbosa da Silva (2012), professora da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, foi o primeiro a ser analisado. Silva (2012, p. 151) destaca “[...] os efeitos da Lei 11.645/ 2008 no livro didático e sugere como este pode ajudar na construção

---

<sup>8</sup> O fim das atividades de pesquisa se deu em função da licença (sem vencimentos) do autor, docente da Unifap, no período compreendido entre dezembro de 2021 e setembro de 2024.

das identidades, fortalecendo os vínculos identitários dos estudantes e contribuindo para uma maior alteridade”.

Em “*Os esquecidos da história*” e a Lei 11.645/ 08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História, a professora de História Gleice Keli Barbosa Souza constata que “[...] a representação dos povos nativos nos manuais didáticos de História ainda tem sofrido positivas mudanças, mas faz-se necessário que os resultados dos avanços nas pesquisas acadêmicas e historiografia possam alcançar o público leitor dos livros didáticos (Souza, 2015, p. 7), mesma constatação a que chegaram Fernando Gaudereto Lamas, Gabriel Braga Vicente e Natasha Mayrink em *Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica*, em que, ainda, afirmam “[...] que a promulgação de uma lei [n.º 11.645/ 2008], por mais importante que seja, pouco ou nada modifica a realidade” (Lamas; Vicente; Mayrink, 2016, p. 124).

Pessimismos à parte, no artigo *As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios*, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Márcia Elisa Teté Ramos e Marlene Rosa Cainelli (2018) apresentam resultados de uma pesquisa em que se buscou a compreensão da temática indígena em livros didáticos de História, segundo a avaliação do PNLD 2017, tendo dois temas como base da investigação: os conteúdos apresentados no livro do aluno e as orientações para os professores. Para as autoras, os resultados indicavam que, conforme já anunciado em texto introdutório do Guia do PNLD 2017, a temática indígena era o ponto mais frágil das 14 coleções aprovadas, apesar da obrigatoriedade instituída por meio da Lei n.º 11.645/ 2008, pois ainda persistia um tratamento das sociedades indígenas brasileiras carregado de limitações e silenciamentos.

Oliveira, Ramos e Cainelli compreendem que por haver uma relação intrínseca entre currículo escolar e livro didático, o questionamento sobre o currículo é, também, o questionamento sobre a organização de conteúdos em livros didáticos.

O tratamento que a temática indígena recebe nos livros didáticos requer uma análise de como historicamente esse assunto se transforma em conteúdo a ser ensinado nas escolas para crianças e adolescentes por intermédio do livro didático, mais especificamente para escolas de sujeitos não indígenas (Oliveira, Ramos; Cainelli, 2018, p. 64).

Em sua tese de doutorado, intitulada *Ensino de história e cultura indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História*, Maria Cristina Floriano Bigeli (2018, p. 9), apesar de não se referir especificamente a livros didáticos, conclui que:

[...] para haver mudanças significativas no tratamento da temática indígena nas escolas, que vise a superação de representações generalizadas, a aproximação do ensino de História com a Nova História Indígena é necessária tanto na elaboração do Currículo como na formação, seja universitária ou continuada, dos professores.<sup>9</sup>

O artigo *Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil*, de autoria de Mauro C. Coelho (ele, uma vez mais) e Helenice A. B. Rocha (2018), problematiza a forma como indígenas são apresentados em narrativas didáticas de dez obras (coleções) de História, aprovadas no PNLD/ 2011, verificando a ausência do protagonismo indígena nessas narrativas. Ao concluir o texto, os autores comprovam

[...] por diferentes caminhos analíticos que, mesmo após a exigência legal de presença da história e cultura indígena como constitutiva da história do Brasil, a narrativa presente na maioria dos livros didáticos do PNLD/ 2011 não estabelece os indígenas como protagonistas e permanece reiterando certa memória histórica sobre a origem da nação. Memória pautada na correlação desigual entre atores, em que os portugueses são protagonistas de processos que se desenrolaram ao longo de

---

<sup>9</sup> Embora a tese de Bigeli (2018) não trate especificamente de livro didático, a autora se debruça sobre material didático relacionado à temática indígena, fornecido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo às escolas no período de 2014 a 2017, ou seja, compreendido pelo recorte proposto para a segunda parte do projeto.

nossa história e os indígenas são descritos como coadjuvantes exóticos, passivos e atemporais dessas ações (Coelho; Rocha, 2018, p. 482).

Adriel Jonathas Fernandes Siqueira (2019), por sua vez, em *Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros didáticos de História a partir da Lei n.º 11.645/ 08* – dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – analisa três coleções de livros didáticos de História (*História Sociedade & Cidadania*, *História Nos Dias de Hoje* e *Integralis*), selecionadas mediante aprovação no edital 2017 do PNLD e utilizadas em escolas do município de Mossoró, Rio Grande do Norte. Ainda que chegando às mesmas conclusões que Coelho e Rocha (2018), por exemplo, Siqueira (2019) enxerga esforços por parte de editoras e que produzem transformações significativas no ensino da história e culturas indígenas nas escolas.

Outro trabalho de mestrado, *Produção de presença no ensino de história e cultura indígena: representações no livro didático*, de autoria de Elizabeth Fernanda Machado Serra (2020, p. 7),

[...] parte da observação da aplicabilidade da Lei 11.645/08, e de como a temática indígena vem sendo abordada em sala de aula através dos livros didáticos mais consumidos nos últimos PNLD, considerando as implicações decorrentes desta forma de lidar com os saberes escolares, em sua relação com os povos indígenas.

Serra (2020) apresenta as implicações da tradição hermenêutica como fator de legitimação de uma cultura de estranhamento étnico, em que representações dos diferentes grupos nativos, em livros didáticos, protagonizaram certo distanciamento sensível entre indígenas e não indígenas.

Sandor Bringmann (2021), professor do Departamento de Metodologia de Ensino na Universidade Federal de Santa

Catarina (Ufsc), em artigo intitulado *Ensino [de] história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC*, reflete acerca do ensino de História Indígena na Educação Básica analisando e problematizando conteúdos presentes na coletânea didática *Vontade de Saber: História*, distribuída a escolas da rede municipal de educação de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Segundo o historiador:

Embora se compreenda que o livro didático não seja o único e exclusivo instrumento utilizado pelos professores e professoras em suas aulas, em muitos casos ele é fundamental, inclusive condicionando atividades e estratégias pedagógicas. Exatamente por esse caráter, se o texto didático puder suscitar novos questionamentos, debates e reflexões que possibilitem aos estudantes perceberem as populações indígenas como presentes e atuantes nas diferentes esferas da sociedade, ele já terá correspondido tanto aos intuítos educativos e políticos, quanto aos valores humanos tão necessários a uma sociedade democrática e plural (Bringmann, 2021, p. 78).

O mais recente dos trabalhos analisados é o artigo *Livros didáticos e desafios para a história indígena*, de Marta Lima Alves (2021), em que a autora, na época mestranda em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), reflete a respeito da construção histórica da representação do indígena na historiografia brasileira e sobre a maneira como tal representação emerge em livros didáticos de História do Ensino Fundamental. Para tanto, faz a análise de livros do 7.º ano (antiga 6.ª série), publicados em período posterior à Lei n.º 11.645/ 2008, utilizados por professores no ensino de História no município de Marabá, Estado do Pará. Suas conclusões não diferem muito daquelas a que chegaram Bringmann (2021), Serra (2020), Siqueira (2019) e outros.

Em conjunto, os autores acima referidos, em seus respectivos trabalhos, apontam para as deficiências na forma e no conteúdo das informações transmitidas a estudantes

brasileiros da Educação Básica por meio de livros didáticos de História. Tanto imagens quanto textos são, em geral, superficiais e reforçam preconceitos, estigmas e estereótipos. Continua-se a se ensinar nas escolas brasileiras, apesar de avanços notados, uma história europeia/ eurocêntrica, em detrimento de uma história abrangente e inclusiva, que deve(ria) levar em consideração as trajetórias no tempo e no espaço de europeus, africanos, indígenas americanos e populações migrantes de outros continentes.

### **Algumas sugestões para autores de livros didáticos (e para autores de textos sobre livros didáticos)**

Ao longo de quatro décadas, profissionais de diferentes áreas do conhecimento no Brasil se debruçaram sobre as representações a respeito dos povos indígenas em livros e outros materiais didáticos de História, alguns, inclusive, com certa frequência/ insistência. Todos chegaram, praticamente, às mesmas conclusões: os livros didáticos de História precisam ser (re)pensados no que tange ao trato da temática indígena, ainda que existam leis que garantam o respeito à diversidade étnico-cultural. Se os autores de (ou equipes técnicas responsáveis por) livros didáticos carecem de certa especialização para lidar adequadamente com a referida temática, o que dizer dos autores/ das autoras de textos sobre as representações contidas nos livros? Dos 20 trabalhos aqui apresentados, a maior parte deles foi escrita por não especialistas (seja na temática indígena ou no ensino de História).<sup>10</sup>

Daí porque, talvez, tenha chegado o momento de se interromper as “denúncias”, os “diagnósticos” e/ ou as

---

<sup>10</sup> Ressalta-se que, em alguns textos, há omissão de referências especializadas e atualizadas sobre a temática indígena nas escolas, demonstrando falta de visão intra/ interdisciplinar e de acompanhamento da produção da área de História Indígena e do Indigenismo e de seu ensino. Esse é o caso, por exemplo, do artigo escrito por Arnaldo Martin Szlachta Junior e Willian Junior Bonete (2023), em que os autores tratam a temática como “questão” e pouco (ou nada) dialogam com a produção mais recente (e nem mesmo com a “canônica”) sobre as representações de indígenas em livros didáticos de História, citando apenas Grupioni (1995) e Oliveira, Ramos e Cainelli (2018), além de Bittencourt (1998) e Wittmann (2015).



“avaliações críticas” sobre como os povos indígenas são retratados em obras didáticas de História. Precisa-se, urgentemente, dialogar com autores e equipes responsáveis do mercado editorial, indicando-lhes caminhos seguros para a correção de rotas e rumos. Isso pode (e deve) acontecer, também, com quem se dedica a analisar as obras: no lugar da crítica (repetitiva e ineficaz, em muitos casos) deveria haver a proposição do que se espera de uma obra didática que atenda às determinações da Lei n.º 11.645/2008, por exemplo. Se isso não for levado em consideração, corre-se o risco de estar sempre se fazendo mais do mesmo, sem atingir o cerne da problemática que é a invisibilidade dos povos originários na cultura escolar brasileira.

Para tanto, recorre-se às palavras da antropóloga Aracy Lopes da Silva (1987, p. 130), uma especialista em povos indígenas (estudou os Xavante, de Mato Grosso, por anos) e não especialista em ensino de História:

A primeira grande dificuldade que se tem, ao iniciar a produção de qualquer material desse tipo [didático], é responder à questão: como caracterizar, com suficiente clareza e correção, as sociedades indígenas em seus aspectos essenciais, preservando a singularidade de cada uma delas, e sem reforçar a idéia negativa do “índio genérico [...]?”.

Lopes da Silva (1987), no texto *Nem taba, nem oca*: uma coletânea de textos à disposição dos professores, usando uma expressão cunhada por Darcy Ribeiro (“índio genérico”), e refutando-a, afirma que a dificuldade está, por um lado, em caracterizar elementos constitutivos comuns a todas as sociedades indígenas e, por outro, indicar e reforçar a diversidade entre esses povos. Trata-se, portanto, de um equilíbrio a ser perseguido e exigido daqueles que se propõem a elaborar/ assinar um texto didático (seja de História ou de qualquer outro componente curricular) a respeito da temática indígena.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Segue-se a tendência/ tradição de não se utilizar mais o termo “questão” para se referir à temática indígena em ambiente escolar, evitando a nefasta ideia (e suas consequências) de que as populações nativas sejam um

Há, pois, uma caracterização correta a ser feita das sociedades indígenas no Brasil, que englobe informações relativas a diferentes dimensões da vida, tais como organização e divisão sexual do trabalho, padrões de educação e de organização política, mitologia, rituais etc. e um conjunto de situações que deem conta das intrincadas relações entre sociedades indígenas e não indígenas através dos tempos. É dessas relações, sobretudo, que deverão emergir as histórias de contatos, as reações e as resistências, além das lutas indígenas, em que sejam ressaltados os protagonismos e as agências dos que vivem na terra e vivem a terra como um bem comum, sem o desejo de possuí-la como propriedade privada (Lopes da Silva, 1987).

A partir de casos concretos, e que escapem ao centro-sul-centrismo, há uma miríade de possibilidades de se trabalhar as histórias e as culturas indígenas, transversalizando todos os componentes curriculares escolares (e não apenas a História), como preconiza a lei. É necessário que, mais do que “panoramas” ou “cenários” sobre a temática indígena nos livros didáticos, sejam fornecidos quadros de referências aos autores e equipes técnicas responsáveis, a fim de que sejam revertidos os atuais, de desinformação e propagação de estereótipos e preconceitos. Como já apontava Aracy Lopes da Silva (1987, p. 132), há mais de 35 anos:

A intenção principal é informar corretamente; abrir caminhos para a compreensão da sabedoria, das peculiaridades e da riqueza de vida presentes nas sociedades indígenas; sensibilizar para a situação dramática que esses povos têm enfrentado ao longo da história; indicar as formas de relacionamento simétrico entre índios e “brancos”; informar sobre os direitos, as reivindicações e os movimentos sociais indígenas no Brasil hoje, indicando como fazem parte de um movimento mais amplo, próprio da sociedade brasileira desse novo tempo.

---

“problema”, um “estorvo”, uma “questão a ser resolvida” pelo Estado brasileiro (Cf. Lopes da Silva; Grupioni, 1995; Funari; Piñon, 2011).

O texto de Lopes da Silva (1987) continua atual e pode servir como orientação não apenas para autores de livros didáticos, mas, também, para aqueles que escrevem sobre a temática indígena em obras dessa natureza, rompendo com os “diagnósticos” e as críticas.

Por fim, que responsáveis pela elaboração de livros didáticos – assim como seus analistas – reportem-se ao que há de mais atualizado sobre a temática indígena nas escolas/ nas salas de aula. Exemplos não faltam, pois nos últimos anos houve uma produção considerável, em termos quantitativos e qualitativos, que ainda pouco aparecem em capítulos de livros, dissertações, teses e artigos científicos sobre as representações de indígenas em livros didáticos. Pedro Paulo Abreu Funari e Ana Piñon (2011), Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2013), Juliana Alves de Andrade e Tarcísio Alves Augusto da Silva (2017), Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018), por exemplo, são autores e autoras que na última década se esforçaram por oferecer importantes reflexões e sugestões de como tratar a temática indígena no ambiente escolar.<sup>12</sup>

### **Considerações finais**

Ainda que exista uma lei no Brasil que obrigue a transversalização dos conteúdos de todos os componentes curriculares escolares (com ênfase em História, Literatura e Arte) com a história e as culturas indígenas (além das africanas e afro-brasileiras), é inegável que pouco se avançou em termos de representações de populações indígenas em livros didáticos. Os textos analisados em conjunto e que recobrem um período de 40 anos apontam para a necessidade de se rever os estereótipos que marcam a temática e que induzem a preconceitos e a estigmas presentes nos textos das obras

---

<sup>12</sup> Outra obra importante a ser considerada tanto por autores como por analistas é *Ensino (d)e História Indígena*, coletânea organizada por Luísa Tombini Wittmann (2015), contendo textos de Giovani José da Silva, Almir Diniz de Carvalho Júnior, Mariana Albuquerque Dantas, Clovis Antonio Brighenti e da própria organizadora. A obra foi finalista do Prêmio Jabuti, em 2016, na categoria Pedagogia/ Educação.

destinadas à Educação Básica de crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros. Isso quando, ainda que de forma indireta, o extermínio de populações indígenas não foi justificado como “necessário” ao desenvolvimento e ao progresso do país.

Todos os textos analíticos, brevemente apresentados, chegaram, praticamente, à mesma conclusão: as representações veiculadas em livros didáticos no Brasil, sobretudo de História, não apresentam correspondência com a vida das populações indígenas, seja no passado ou no presente. Eivadas de equívocos e erros, tratam os indígenas de forma genérica, superficial, alimentando preconceitos e discriminações. As ideias estereotipadas de que “índios sejam todos iguais” ou de que ainda “estejam na Idade da Pedra”, perpetuaram-se nas mentes e corações de professores e alunos na Educação Básica brasileira. As imagens e os textos têm um poderoso papel na formação escolar e extraescolar e, ainda que dependa da recepção que se faz deles em sala de aula, em clara referência às agências e aos protagonismos exercidos por professores e alunos, é inegável que representações estereotipadas “constroem” ideias e práticas racistas e preconceituosas, além de ações discriminatórias, no cotidiano de milhões de pessoas.

Alerta-se, porém, que não basta a constatação (ou, ainda, a “denúncia”) de que as representações sobre populações indígenas em livros didáticos no Brasil são estereotipadas e induzem ao preconceito e à discriminação. O grande desafio é, justamente, apontar alguns caminhos possíveis para autores, editores e demais envolvidos na elaboração de livros e outros materiais didáticos, a fim de que se rompa com o círculo vicioso instalado há tempos. Crê-se que se muito já foi pesquisado e escrito sobre a veiculação de informações equivocadas e errôneas sobre o “índio brasileiro”, é chegada a hora de (ou se está atrasado para) colaborar efetivamente para que determinados padrões cristalizados em obras didáticas e a “folclorização” das populações indígenas cedam lugar, definitivamente, a perspectivas que privilegiem os

protagonismos e as agências indígenas nas histórias brasileira e americana. Somente assim haverá a possibilidade de construção de narrativas holísticas, plurais e polifônicas que revelem aos próprios brasileiros quem foram, quem são e o que desejam para o futuro de indígenas e não indígenas.

## Referências

- ALVES, M. L. Livros didáticos e desafios para a história indígena. *Rev. Hist. UEG - Morrinhos*, v. 10, n. 2, p. 1-24, jul./ dez. 2021.
- ANDRADE, J. A. de; SILVA, T. A. A. da (orgs.). *O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*. Recife: Rascunhos, 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6029: Informação e documentação: Livros e folhetos*. Rio de Janeiro, 2002.
- BARROS, D. L. P. de. Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, D. L. P. de (org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: Edusp/ Fapesp, 2000. p. 131-155.
- BIGELI, M. C. F. *Ensino de história e cultura indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História*. 239 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Marília, 2018.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRINGMANN, S. Ensino [de] história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. *Tellus*, Campo Grande, ano 21, n. 44, p. 53-82, jan./ abr. 2021.
- COELHO, M. C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 263-280.
- COELHO, M. C. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, M. (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. p. 65-82.
- COELHO, M. C.; ROCHA, H. A. B. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./ set. 2018.
- FERNANDES, E. B. B. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 281-297.
- FERREIRA, G. G. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, E.; SILVA, M. da P. da (orgs.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: UFPE, 2013. p. 137-150.
- FUNARI, P. P.; PIÑON, A. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/ Uberlândia: Edusc/ Edefu, 2004.

- GOBBI, I. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. 117 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de São Carlos, Ufscar, São Carlos, 2006.
- GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. p. 481-525.
- JOSÉ DA SILVA, G. A representação indígena nos livros didáticos no Brasil. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCIA, T. M. B.; RODRÍGUEZ, J. R. (orgs.). *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Memorias/ Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educacional Media IARTEM. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016. p. 91-103.
- JOSÉ DA SILVA, G.; COSTA, A. M. R. F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LAMAS, F. G.; VICENTE, G. B.; MAYRINK, N. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 124-139, 2016.
- LOPES DA SILVA, A. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: LOPES DA SILVA (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*, 1987. p. 129-173.
- LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*. Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995.
- MARIANO, N. R. C. *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. 111 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura), Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2006.
- MENEZES, C. As representações do índio no livro didático. In: MUSEU DO ÍNDIO (ed.). *Museu do Índio, 30 anos: 1953-1983*. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1983. p. 51-61.
- MONTEIRO, D. F. C. *Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático*. Jundiá: Paco Editorial, 2014.
- OLIVEIRA, S. R. F.; RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.
- ROCHA, E. P. G. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: ROCHA, E. P. G.; VEIGA, R. de M.; QUINTELLA, M. M. Diégues; WAITZFELDER, D. A.; PEREIRA, C. A. M. (eds.). *Testemunha ocular: textos de Antropologia Social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 13-43.
- ROCHA, H. Introdução – livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 11-30.
- SERRA, E. F. M. *Produção de presença no ensino de história e cultura indígena: representações no livro didático*. 223 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, Guarulhos, 2020.
- SILVA, E.; SILVA, M. da P. da (orgs.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: UFPE, 2013.

Livros Didáticos de História e Povos Indígenas:  
histórias e culturas em “questão”

SILVA, M. de F. B. da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 151-168, 2012.

SIQUEIRA, A. J. F. *Entre penas e flechas*: representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da lei nº 11.645/ 08. 118 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino), UERN/ UFERSA/ IFRN, Mossoró, 2019.

SOUZA, G. K. B. “Os esquecidos da história” e a lei 11.645/08: Continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. 122 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana, 2015.

SZLACHTA JUNIOR, A. M.; BONETE, W. J. A questão indígena presente nos Livros Didáticos de História: uma análise a partir das orientações do Guia Digital PNLD. *SÆCULUM – Revista de História*, João Pessoa, v. 28, n. 48, p. 162-177, jan./ jul. 2023.

TELLES, N. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: LOPES DA SILVA, A. (org.). *A questão indígena na sala de aula*: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-89.

WITTMANN, L. T. (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

**HISTÓRIA ESCOLARIZADA NOS LIVROS DIDÁTICOS E O  
ENSINO EM COMUNIDADES INDÍGENAS:  
EM BUSCA DE CONFLUÊNCIAS COM A HISTÓRIA LOCAL**

Diego Marinho de Gois

Alaise Soraia dos Anjos Fonseca

Andreza Barbosa Trindade

Eucivalda de Oliveira Silva

Tânia Maria F. Braga Garcia

**Notas introdutórias: ao navegar no Rio Tapajós, a busca por marcadores para o percurso**

A aprovação em concurso público para professor do Magistério Superior no Departamento de História da UFOPA, para trabalhar com a formação de professores para escolas indígenas – entre outras funções que a profissão e a carreira demandam – foi o porto de partida para um caminho de experiências de ensino, pesquisa e extensão, parte delas registradas em tese de doutoramento (Gois, 2022). Dos múltiplos elementos do caminho, alguns foram compartilhados com outros/as professores/as pesquisadores/as, em diálogo que abriu espaço para o percurso de escrita deste texto.

Desafiado a conhecer escolas localizadas às margens do Rio Tapajós, uma primeira viagem de barco de muitas horas – da noite e do dia – motivou um dos autores, o Professor Diego Gois, em suas reflexões e questões sobre o significado do trabalho docente e sobre o Ensino da História em escolas situadas em espaços culturais diferentes. Em sua formação para ensinar História, ele havia conhecido elementos da constituição da disciplina escolar, em especial sua trajetória no Brasil. Sem desconsiderar a profundidade e a densidade das águas por onde tais ideias fluem – por dois séculos de permanências e mudanças - a escrita desta seção se dá na superfície das águas, em busca de pontos da trajetória da



disciplina que possam contribuir para desenhar a problemática em foco: a história ensinada nos livros didáticos e sua relação com a história local.

As dúvidas e questões ganham contornos de definidos quando se pergunta sobre a presença da História como conhecimento a ser ensinado em escolas de comunidades ou aldeias indígenas. Relembrem-se aqui as contribuições de Elza Nadai (1993, p. 144) quanto ao “lugar social da História” como uma disciplina escolar que corresponde a “um modelo hegemônico” introduzido no século XIX, que ganhou consistência e relevância “espraiando-se pelas instituições da sociedade - escola, família e produção cultural” (p.144), o que sugere ser esta uma questão que ultrapassa a dimensão escolar, embora tenha especificidades no campo pedagógico. A autora destaca que no caso brasileiro, a disciplina alinhou-se às vertentes que marcaram seu surgimento na França, também no século XIX: a genealogia da nação e as mudanças em seus processos de formação. (Nadai, 1993, p. 145). Ainda, segundo ela, foi a História da Europa Ocidental que desenhou a disciplina escolar no Brasil.

Em síntese, a forma como a História se constituiu como disciplina escolar pode ser explicitada na afirmação feita por Abud (2011, p. 167): “A História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia, tal como o foi na versão acadêmica. Nos rumos de institucionalização traçados, seguiu os roteiros já trilhados pelos estabelecimentos escolares na Europa e, em especial, na França.”

Nas primeiras décadas do período republicano, a disciplina foi marcada por tensões em torno dos programas e, por exemplo, da “diminuta carga horária” de História do Brasil diante da História Universal, nos ginásios paulistas<sup>1</sup>. Para os propósitos deste texto, ressalta-se que havia a previsão de “um aprofundamento de história regional” o que, naquele momento

---

<sup>1</sup> Entre as obras de referência para compreender definições programáticas da disciplina: Hollanda, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino Secundário no Brasil – 1931-1956*. MEC/INEP, 1957.

e no caso, significava o “estudo da Capitania de São Vicente (...)”. (Nadai, 1993, p. 148).

De forma geral, segundo a autora, nas escolas primárias e secundárias a História ocupou um lugar específico desde sua origem, que “pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadãos embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira”. Ainda, afirma ela que o “fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas”, enfatizando o estudo dos “aportes civilizatórios legados pela tradição liberal europeia”. (Nadai, 1993, p. 149).

O passado foi valorizado para legitimar o discurso da construção de uma nação democrática e sem preconceitos, diz a autora, ao mesmo tempo em que se buscava identificação com a Europa desenvolvida e capitalista; apesar de embates e críticas, essa característica se estende até a metade do século XX. Os currículos praticamente “esqueciam” a América e a África e, como indica Nadai, mesmo sem alterar a centralidade da Europa nos programas e materiais de ensino, e sem alterar formas de abordagem, o estudo da América foi incluído nos programas do ginásio na década de 1950. A inclusão da História da África, entretanto, ainda esperaria décadas para ser chamada aos currículos brasileiros e aos materiais didáticos como os manuais escolares.

Assim, ao analisar o período que sucede a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31) e a reforma realizada por Gustavo Capanema (1942), Abud afirma que não houve modificações essenciais nos programas de História para o curso ginásial os quais continuam apresentando-se com “a relação de ‘subalternidade’ da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política,

secundarizados pelos fatos da História Econômica”. (Abud, 2011, p. 168).

Contudo, como ressaltou Nadai, a instalação dos cursos de formação de professores secundários, na década de 1930, impulsionou os debates sobre a inovação no ensino de História e, na interação com outros elementos trazidos pela produção científica no campo, por mudanças na vida social brasileira e novas demandas educativas, produziu na década de 1960 uma conjuntura favorável a experiências e novas práticas, proposta de currículos, conteúdos e métodos de ensino. Entre os elementos dessas novas práticas, Nadai sublinha a “valorização e utilização de documentação variada”, a ênfase no “estudo do meio”, “a aproximação entre ensino e pesquisa” e, ainda, a ênfase em uma “maneira peculiar de pensar” – pensar historicamente - o que permitiu que pela primeira vez se ensinasse História “ensinando-se também seu método”. (Nadai, 1993, p. 156).

A Ditadura Militar iniciada com o golpe de 1964 provocou danos aos projetos que floresciam na busca de conteúdos e métodos de ensino, em particular no caso da História que com a promulgação da Lei 5692/71 deixara de compor o currículo do Ensino Fundamental (1º. Grau), absorvida pela área de Estudos Sociais. Em texto clássico sobre o Ensino da História Local, ainda que reconhecidas as possibilidades de trabalho integrado de conteúdos afins, Joana Neves denunciava a “sucessiva diluição do conteúdo histórico nas chamadas atividades ou áreas de ensino, integração social e estudos sociais, respectivamente”, e, também, a perda de carga horária para disciplinas como OSPB e Educação Moral e Cívica que “tem efeitos educativos (formativos) até contrários aos da História.” (Neves, 1994, p.20).

Por outro lado, o movimento de resistência e de luta pelo retorno da disciplina produziu um “alargamento” no conceito de História pela “incorporação de temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores”. (Nadai, 1993, p. 157). Apesar da censura, diz autora, “produção histórica foi se

renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial”, bem como estudos sobre a classe trabalhadora, o operariado e suas forma de luta, “atingindo os estigmatizados - camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais etc. (p. 157))

Para a trajetória pretendida neste capítulo, interessa destacar a análise de Nadai sobre a “releitura” pela qual passou a historiografia brasileira: “buscou-se a identidade nas diferenças”, diz ela. E ressalta: “o regional e a história local foram cada vez mais estudados em suas imbricações no nacional e no social” (p. 157). Ao encerramento do período da Ditadura Militar, a produção de novos temas e caminhos para ensinar História escolar se espalhou em propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros em diferentes graus de apropriação das contribuições acumuladas, nem sempre privilegiando os avanços historiográficos e em algumas situações retomando o espaço curricular de disciplina independente.

As reformas educativas da década de 1990, em meio a algumas concordâncias e muitas divergências, propuseram transformações relacionadas aos temas e modos de ensinar História. Ressaltam-se dois pontos, na busca de situar elementos que aparecem na superfície desse rio caudaloso, na forma de pequenos galhos com folhas, mas que não devem gerar enganos quanto ao seu enraizamento dos fortes troncos no chão ocultado pelas águas profundas. O primeiro relaciona-se ao enfraquecimento do domínio da História Universal e a valorização de temas e abordagens que privilegiam a diversidade e a diferença, em propostas de história temática; e o segundo relaciona-se ao fortalecimento da ideia de ensinar não apenas conteúdos, mas também o método da História, enfatizando-se o uso de fontes, a presença de diferentes linguagens e o papel de professores/as e alunos/as como agentes na produção de conhecimento nas escolas e nas aulas.

A aproximação entre os conteúdos escolares e a experiência cultural e social dos alunos e alunas tornou-se um elemento central nas proposições curriculares para a disciplina de História, em parte por influência das teorias socioculturais sobre a aprendizagem, mas seguramente por influência das transformações na produção historiográfica. Acentuou-se a valorização da história local, que já estava presente em recomendações legais desde a década de 1970, ainda que por razões e em abordagens distintas daquelas encontradas nas normativas produzidas na década de 1990.

Reconhecida a complexidade da definição de história local, dos critérios e dificuldades para sua adoção no ensino, buscou-se apoio em Neves nas justificativas e explicações para “a divisão do processo histórico em cortes que o particularizam”, tomando como referência a “própria natureza do conhecimento histórico”. (Neves, 1994, p. 22). A primeira explicação, segundo a autora, se apoia na pesquisa histórica, na produção de conhecimento que se faz em “estudos que incidem sobre um segmento particular e específico do processo histórico”, nos quais há possibilidades de acesso a fontes, de “abarcар a realidade estudada em profundidade” e de aplicar “métodos de análise e crítica que podem cobrir todo o objeto estudado.” Contudo, a explicação mais significativa, segundo a autora, “está na relação dialética absolutamente inevitável entre o geral/universal e o particular/local”, já que ambas as dimensões são indispensáveis para explicar a realidade. (Neves, 1994, p. 22).

A autora destaca que ao trabalhar com as histórias locais se estabelece relação do processo de ensino com o processo de produção do conhecimento histórico, permite partir do já conhecido, do particular, do mais próximo, do concreto – embora aí se encontre um problema para definir o que isso significa em diferentes situações educativas. Alerta que “o **local** se apreende a partir do **agora**” o que demanda atenção, pois “diretrizes neste caso são dadas pelo presente, mas “a história é a ciência do **tempo** (...) e não apenas do **passado**.” (Neves,

1994, p. 23, destaques da autora). Assim, a dimensão da história local traz para o centro do estudo da história o **aluno**, e com ele tudo que configura sua existência.

Trabalhos acadêmicos mostram que essas discussões gradativamente chegaram também – de formas diferenciadas - aos manuais escolares; e as proposições relacionadas à história local deixaram marcas na produção de obras didáticas que circularam nas escolas públicas brasileiras, em função das ações derivadas do Programa Nacional do Livro Didático que em 2017 passou a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, por força do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Ao lado dos livros didáticos de História, em diferentes momentos o PNLD ofereceu à escolha das escolas os “livros regionais”, que também foram produzidos para atender critérios expressos nos editais, como se pode observar, por exemplo, no Edital público de chamada a obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª. a 4ª. Série do PNLD /2007: “Os livros regionais, destinados ao ensino de História, em seus recortes locais (municipal ou estadual), devem garantir os mesmos critérios acima relacionados. No estudo das suas especificidades de recorte histórico-geográfico, não devem apresentar regionalismos, ou seja, visões estereotipadas da diversidade brasileira, seja por meio do texto ou imagens utilizadas.” (Brasil, 2007, p. 53).

Reconhecidas as relações entre a produção editorial brasileira e o desenvolvimento do PNLD ao longo de cerca de três décadas, e com apoio em trabalhos como os de Caimi (2007, p. 174), verifica-se que os livros regionais ampliaram sua presença em determinadas edições do programa, com concentração em torno de algumas editoras, bem como houve variação no número de estados atendidos com tais obras: segundo a autora, registraram-se 14 títulos em 2004 frente a 27 títulos em 2007; e 10 estados para 14 estados contemplados, nessas mesmas edições. (Caimi, 2007, p. 174).

Entre os problemas apontados por Lima em sua análise de livros regionais do PNLD/2007, na qual buscou articulação com aspectos da cultura local e com o pertencimento sociocultural, a autora aponta que na maioria das obras encontra-se a abordagem tradicional; a história local ou regional é associada à história do Brasil “a partir da cronologia dos fatos políticos ou ciclos econômicos, dentro do modelo da divisão dos sistemas políticos-administrativos: Colônia, Império e República.” (Lima, 2007, p. 184). Do ponto de vista dos procedimentos didáticos, a autora reconhece a presença de atividades diversificadas, mas que não chegam a avançar efetivamente em relação à “abordagem dos conteúdos históricos relativos à cultura local” (p. 185).

Afirma ainda a autora que apesar “das indicações constantes da opção pela história cultural ou pela relevância da história do cotidiano e do uso de estratégias didáticas que utilizem o procedimento da história oral ou da observação do patrimônio material, verifica-se que a construção da escrita da história (...) está ainda impregnada de uma perspectiva evolutiva (...)” (p. 186). Assim, a produção dos livros regionais não resultara em avanços significativos no conhecimento histórico ensinado já que, segundo Lima, eles suprimiam em seus textos “uma das principais características, a abordagem aprofundada da história local”. (Lima, 2007, p. 186). As edições posteriores do PNLD para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental mantiveram a oferta de livros regionais de História para esse nível de escolarização.

Ainda para localizar pontos na superfície dessa trajetória, lembrando-se a existência de troncos e raízes submersas, destaca-se que no PNLD 2010 os avaliadores dos livros de História apontam que outro marco “com forte impacto na área de História, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 e Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar.” (Brasil, 2009, p. 11). Segundo informa o mesmo documento, foram

apresentados para avaliação 64 livros didáticos regionais, tendo sido aprovados 36. (p. 16). Entre os aprovados, 21 livros mantém a estrutura de apresentação temporal dos conteúdos. (p. 17).

Esse Guia indica mudanças que interessam ao objetivo deste capítulo quando afirma que:

A relação entre o local e a formação da identidade é um dos novos focos do conhecimento histórico escolar. Se, em décadas passadas, a diversidade regional aparecia nos livros escolares, isso se dava a partir de elementos folclóricos, ou seja, das danças, rituais, artesanato e pratos típicos, sem efetivamente considerar os embates existentes entre os diversos grupos sociais e as transformações culturais ocorridas ao longo do tempo. Hoje, no ensino de História, aborda-se a experiência do local com suas especificidades, sem se perder a relação com acontecimentos nacionais e internacionais. Espera-se que o livro didático regional desempenhe um papel primordial na compreensão dessa relação. (Brasil, 2009, p. 12)

A expectativa dos avaliadores diante da possibilidade de produzir e distribuir livros regionais que abordem a experiência do local em suas especificidades sem perder a relação com os níveis nacional e internacional encontra limites que estão indicados nas resenhas do Guia: a maioria dos livros respondia a uma concepção pedagógica em que os alunos são instigados à observação e registro de sua realidade, situando-se como agente de sua aprendizagem; contudo, observava-se com certa frequência a ausência de determinados grupos e populações que compõem a vida social na localidade.

Na edição de 2013, o PNLD registrou a aprovação de 58 livros didáticos regionais, categorizados em três grupos: a maioria (26 livros) combina temas do povoamento e ocupação territorial, lutas e resistências de nativos e imigrantes com outros assuntos da cultura local e fatos político-administrativos do estado. O segundo grupo (21 livros) apresenta a História do estado relacionada à História do Brasil, seguindo a periodização cronológica clássica da historiografia brasileira,



introduzindo “capítulos específicos ou partes sobre a História da África, a cultura local, o folclore, ou ainda dados sobre a organização administrativa estadual.” (Brasil, 2012, p. 19). O terceiro grupo (com 11 livros) utiliza a mesma periodização, mas focaliza “os produtos locais que geraram a riqueza econômica do estado” e “insere elementos da cultura local e fatos político-administrativos do estado”. (Brasil, 2012, p. 20).

A edição do PNL 2016 Anos Iniciais ofereceu à escolha das escolas Livros Regionais Integrados – Geografia e História, iniciando um ciclo em que a História Regional deixa de ser objeto de livros específicos. A questão certamente deve merecer atenção de pesquisadores e análises específicas de conteúdo e forma nesta nova proposição, uma vez que a circulação de obras regionais em conjunto com os livros didáticos de História, nas últimas décadas, produziu debates e estudos acadêmicos que apontaram qualidades das obras, mas também destacaram limites a este modelo de publicação quando se trata da valorização da história local.

Se aceita a posição de Neves (1994, p. 21) de que “não existem duas modalidades de História: uma história geral e histórias parciais dos diferentes locais” e de que “o corte regional” cria dificuldades para questão da história local; se houver concordância com Abud (2011, p. 169-170) quanto à “permanência das formas de periodização que vinham do século XIX”, que “os programas escolares não conseguem romper”; e se ainda for adequada e válida a análise de Nadai (1993/1994, p. 160) de que apesar das crises que marcaram a disciplina “as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem”, então faz sentido dar espaço à história local, sem ignorar a problemática que ela envolve.

Nessa perspectiva, Ossanna (1994) lembra que o ensino de história desde um enfoque local, regional, está presente há tempo nas proposições e planos de trabalho para os anos iniciais da escolarização, chamando a atenção para o fato de

que a ênfase dada à história local tem sido estendida para outros níveis da escolarização, expressa em reformas curriculares de diferentes países a partir da década de 1990. De forma semelhante, Prats (2001) localiza a questão nas proposições de autores como Dewey e Cousinet, e alerta para dificuldades, problemas e limites desse enfoque, estabelecendo algumas condições para que ela seja utilizada e, em particular, destacando a possibilidade quanto à seleção de fontes mais próximas aos alunos.

Para além dos livros regionais, que carregam as dificuldades e limites apontados, outras opções de trabalho com a História Local podem ser registradas. Na direção das argumentações feitas por Prats (2001) e Ossanna (1994), e com sustentação em vertentes historiográficas que entendem a História como o estudo da experiência humana no tempo na perspectiva de Thompson (1981), destaca-se o Projeto Recriando Histórias (Garcia; Schmidt, 2011). Para as autoras, a História da localidade já está contada na produção historiográfica, assim, o interesse do projeto era recontá-la a partir de outra perspectiva.

O projeto teve como objetivo final a proposição de livros de História elaborados de forma colaborativa com escolas, professores/as, alunos/as e comunidade escolar, “a partir de conteúdos históricos que estão presentes, principalmente, nos documentos em estado de arquivo familiar, coletados pelos alunos em atividades escolares.” (Garcia; Schmidt, 2011, p. 142). Sem detalhar as características do projeto, o que se deseja sublinhar é que o trabalho com esse tipo de documento “é a porta de entrada para a construção de explicações acerca da relação dos sujeitos com a localidade e sua relação com outras histórias.” (Garcia; Schmidt, 2011, p. 141).

Refirmando a complexidade da história local, sintetiza-se o conjunto de problemáticas que ocuparam as reflexões de Gois durante muitas horas de navegação, até o barco se aproximar do ponto de chegada - uma aldeia à beira do Tapajós onde funciona uma escola indígena na qual estudam alunos e alunas de Ensino Fundamental. Ficam ainda mais claros os desafios

de estudar a presença de livros didáticos de História em escolas de aldeias; ao mesmo tempo, ressoam palavras de Ossana (1994): a História Local pode ser um instrumento para a construção de uma história “em que o geral não esconda, não silencie, as especificidades”.

### **Como rios, afluentes e estuários: entrecruzamentos entre educação escolar indígena e ensino de história**

A questão central do texto está situada na problemática do uso de livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD para escolas situadas em aldeias indígenas de uma região específica, o Baixo Tapajós/Arapiuns, Amazônia Brasileira. A fotografia de uma escola de aldeia nessa região mostra a presença dos livros didáticos como recurso utilizado pelos/as professores/as que ali ensinam e foi estimuladora do desenvolvimento de estudos para compreender relações entre os conhecimentos veiculados pelos livros e a experiência, a identidade, a vida dos sujeitos escolares na localidade.

#### **Figura 01: Sala de Aula de uma escola indígena com diversos livros e materiais didáticos**



Fonte: Acervo pessoal de Diego Gois. Data: 24 de jul. 2016.

O tema dá centralidade à própria problemática da Educação Escolar Indígena no Brasil, modalidade que difere da educação indígena tradicional. A partir das contribuições do representante de grupo indígena Gersem dos Santos Luciano, Gois (2022) esclarece que educação indígena se refere aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, uma instituição própria dos povos colonizadores (Luciano, 2006, p. 129). Ainda segundo Luciano, os povos indígenas se apropriam da escola para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Apesar de ser uma demanda dos povos indígenas, não há consenso sobre um modelo de escola para todas as comunidades e aldeias. Algumas valorizam e solicitam a implementação de escolas no modelo convencional, enquanto outras preferem construir modelos que respondam mais apropriadamente à vida e cultura de seus grupos. Esta afirmação tem sustentação em trabalhos como o de Cohn (2016) que realizou pesquisa entre os Xikrin. A pesquisadora afirma que “eles não querem escola para aprender seus conhecimentos, seu *kukradjà*, mas para aprenderem os conhecimentos dos brancos” (p. 324).

A situação é complexa uma vez que, conforme mostrado por Bittencourt (1994), a escola favorece e acelera a perda da cultura original, substituída pelo conhecimento escolar produzido pelos não indígenas, mas por outro lado pode ampliar suas formas culturais de comunicação, principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue. Para a autora, “pensar a construção de conteúdos para a História envolve três aspectos: a necessidade de se refletir sobre a história local ou do grupo, sobre a história do conjunto dos grupos indígenas e

sobre a história dos brancos que deve abranger, por seu lado, a história dos contatos e relações entre índios e brancos e a da história ocidental cristã.” (Bittencourt, 1994, p. 111).

Esses elementos contribuem para se compreender pelo menos dois pontos: há especificidades que cada povo indígena elege na forma como define o que é a educação escolar indígena e os seus objetivos; e, por outro lado, essas especificidades têm efeitos sobre o que desejam para o ensino de História, e assim também para os livros escolares e outros recursos que deverão usar nas aulas. Do ponto de vista dos livros didáticos de História, deve-se lembrar que eles chegam às escolas indígenas com conteúdos que, de forma geral, são os mesmos para qualquer escola brasileira. Há quase duas décadas eles são submetidos à avaliação de especialistas, pesquisadores/as, acadêmicos/as, professores/as, que verificam a adequação das obras aos critérios estabelecidos em editais públicos; resenhas são elaboradas e disponibilizadas em Guias para que escolas e seus professores/as também analisem e façam suas escolhas. Uma diversidade de títulos é apresentada a cada edição do programa para a escolha de todas as escolas que aderirem ao PNLD.

Por efeito de normas legais como o Decreto 6.861/2009 (que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências) e a Lei 11. 645/08 (que torna obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena), gradativamente os livros didáticos destinados às escolas públicas por meio do PNLD foram revistos e reformulados para atender às novas exigências. Houve avanços, mas alguns problemas permanecem.

De qualquer forma, Bittencourt afirma que apesar do esquecimento dos indígenas em vários momentos da história brasileira, existe uma tradição de tratamento da temática indígena no Ensino da História. Para ela, “os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado

Nacional, desaparecem de cena.” (Bittencourt, 2013a, p. 101). E, ainda, entende que “as mudanças em andamento indicam possibilidades de criação de repertório diferenciado que, entre outras inovações, tem condições de conduzir a um entendimento de que os povos indígenas possuem história.” (Bittencourt, 2013a, p. 131).

A questão que se coloca diz respeito não apenas à inclusão da temática indígena, mas também à forma como a inclusão ocorre (Gois, 2022). O autor enfatiza o protagonismo que os grupos devem assumir, uma vez que professores e alunos de aldeias são protagonistas da História e não meros espectadores, posição já consolidada por uma vasta produção historiográfica.

Como avalia Almeida (2017, p 19), os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, *grosso modo*, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas ações não eram consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história. Tais narrativas eurocêntricas que desqualificam os indígenas foram “predominantes em nossa historiografia e continuamente alimentadas pela mídia e pelas narrativas históricas em escolas, colégios e universidades” e, ainda, “essas ideias foram facilmente incorporadas no imaginário da população brasileira, com imensos prejuízos para todos, mas principalmente para os índios” (2017, p. 20). A autora conclui: “Reescrever a história do Brasil incorporando os indígenas e vários outros povos, como os africanos e seus descendentes, na condição de sujeitos históricos, é, reafirmo, de fundamental importância do ponto de vista acadêmico, social e político” (2017, p. 35).

Uma contribuição relevante para que isso efetivamente ocorra certamente deriva da produção dos critérios do PNLD para a aprovação de livros didáticos a serem distribuídos para qualquer escola pública do Programa, inclusive as escolas indígenas. Contudo é necessário considerar as formas pelas

quais esse processo ocorre, incorporando as contribuições trazidas pelas populações indígenas em suas lutas.

Para Daniel Munduruku, pesquisador indígena brasileiro, “talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística” (Munduruku, 2012, p. 222). Ainda, “o que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional”.

Conforme afirmado por Gois (2022, p. 73), “o processo de identificação indígena e a luta por direitos de muitas comunidades da região do Baixo Tapajós/Arapiuns, dentre outras, por uma educação escolar diferenciada, é parte do Movimento Indígena dos anos 2000”. Ainda, como ressalta o autor com apoio nos trabalhos de Florêncio Almeida Vaz Filho (2010), o crescimento do número de escolas indígenas na região se explica “pelo crescente movimento de emergência étnica vivenciado na região amazônica nas últimas décadas, onde populações genericamente definidas como ‘caboclas’ ou ‘ribeirinhas’ estão se ‘descaboclizando’ e se ‘indianizando.’”<sup>2</sup>

Diante de tais considerações, sublinha-se a complexidade do problema e a necessidade de ampliar as análises sobre a inclusão e a forma de tratamento dada à temática indígena nos livros didáticos de História, entretanto esclarecendo que isso não esgota a questão. A metáfora dos rios que se entrelaçam e deságuam em um estuário talvez seja útil para expressar a compreensão de que apesar das linhas tortuosas do percurso – ou por causa delas, a chegada ao local de encontro produz um espaço fértil e propício à (re)criação.

Os pontos visibilizados no percurso da escrita até aqui foram localizados em superfície embora sem desconhecer seu enraizamento no leito profundo das águas navegadas. Eles

---

<sup>2</sup> Segundo Abreu (2014, p. 24), o município de Santarém criou, em 2006, a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), garantindo educação escolar diferenciada para as populações indígenas do município.

mostraram que a História ensinada nos livros expressa a constituição de uma disciplina escolar que, embora transformada ao longo do tempo, responde a modelos culturais e científicos de tradição europeia. Isso implica a existência de limites para a incorporação de referências culturais de diferentes grupos indígenas, que entre outras necessidades, demandam a uma educação escolar indígena para suas populações. Outros rios, outras águas...

Apesar da recomendação das normas legais para a produção de materiais didáticos específicos para a educação escolar indígena, até aqui essas ações não se materializaram, ressalvados projetos específicos significativos, mas pouco numerosos. São os livros didáticos de História do PNLD que circulam em escolas de aldeia e, embora reconhecidas as ações para resolver problemas apontados por diferentes autores quanto à presença da temática indígena nesses livros, a pesquisa relatada buscou uma aproximação com tais obras que foram identificadas e analisadas por Góis (2022). Uma síntese dessa análise está apresentada na seção que segue, pois foi o ponto de partida para o diálogo estabelecido entre professores/as pesquisadores/as, com o objetivo de identificar caminhos para construir relações entre os livros utilizados e a experiência de sujeitos escolares em aldeias indígenas.

### **Histórias publicizadas, histórias silenciadas: o que e como narram os livros didáticos de história que circulam nas escolas indígenas do Baixo Tapajós?**

A área em que se situa a pesquisa está representada no mapa reproduzido (Figura 2), destacando-se o estado do Pará, os municípios de Santarém, Belterra e Aveiro e os rios Tapajós e Arapiuns, onde estão localizadas aldeias e, nelas, as escolas. Em particular, a pesquisa contou com a participação de três professoras de História de três escolas indígenas do Baixo Tapajós, no Estado do Pará, área que pode ser localizada no mapa, especificando os municípios de Santarém, Belterra e



Aveiro e os rios Tapajós e Arapiuns, onde estão localizadas as aldeias.

**Figura 2 – Localização da área da pesquisa, Pará, Brasil.**

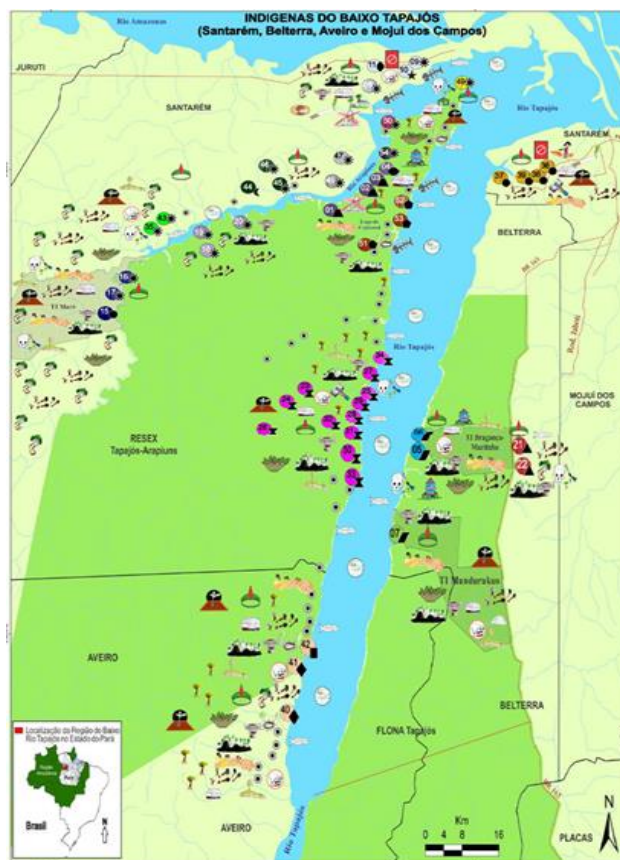


Fonte: Vaz Filho (2010, p. 473)

Como referido, o aumento do número de escolas indígenas nessa região se explica pelo crescimento do movimento de emergência étnica vivenciado na região amazônica nas últimas décadas, conforme Vaz Filho (2010). O ressurgimento de afirmações identitárias abriu, por um lado, a discussão sobre o princípio individualista da autodefinição étnica e o princípio de que a autodefinição deve ser precedida de reconhecimento a uma coletividade e não seria, portanto, simplesmente uma posição individual, como defende Gersem Baniwa (2019, p. 68). Por outro lado, a busca pela afirmação identitária desses grupos inclui a reivindicação de direitos de educação diferenciada, previstos na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e em outras legislações educacionais. Para garantir educação escolar diferenciada para as populações indígenas do município o município de Santarém criou a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI).

Ressalta-se, para os objetivos deste texto, que a legislação sobre educação escolar indígena brasileira na contemporaneidade, em especial o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, aponta para a possibilidade de utilização de livros didáticos próprios para cada grupo indígena, os chamados livros diferenciados. Contudo, de acordo com o Censo Escolar do MEC de 2015, em praticamente metade das escolas indígenas do país não há materiais didáticos próprios, diferenciados, construídos a partir das línguas e culturas indígenas; e a maior parte das escolas indígenas tem participado do processo de compra dos livros didáticos por meio do PNLD. Particularizando os dados oficiais na região da pesquisa, são dezenas de escolas indígenas situadas ao longo dos cursos dos rios Tapajós e Arapiuns, nos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra, como representa o mapa a seguir.

**Figura 3 – Aldeias indígenas do Baixo Tapajós**



Fonte: Nova Cartografia Social da Amazônia (2015).

Os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), especialmente para o PNLD 2017, disponíveis no Sistema do Material Didático (SIMAD), permitem identificar os livros didáticos da disciplina História, Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) distribuídos no país. Eles estavam em circulação nas escolas indígenas de Santarém-PA, no Território Etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, ainda que uma nova edição do PNLD já tivesse ocorrido; foi constatada a presença de uma edição de 2020 em uso em uma das escolas que colaborou com a pesquisa por meio de conversas e entrevistas e com o compartilhamento de materiais. As referências a obras de 2017 são indiciárias de que os livros permanecem nas escolas além do triênio para o qual foram destinados e que continuam em circulação e uso.

**TABELA 1 – Lista de livros didáticos do PNLD em circulação nas escolas indígenas do Baixo Tapajós no período da pesquisa**

Autores	Título	Editora	Ano escolar	PNLD
1. Editora Moderna	Projeto Araribá – História	Moderna	6º, 7º, 8º e 9º	2017
2. Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Mosaico – História	Editora Scipione	6º, 7º, 8º e 9º	2017
3. Alfredo Boulos Jr.	História: sociedade e cidadania	FTD	6º, 7º, 8º e 9º	2017
4. Cláudio Vicentino; José Bruno Vicentino	Projeto Teláris – História	Editora Ática	6º, 7º, 8º e 9º	2020

Fonte: Produzido por Gois (2022), com base em informações oficiais e fornecidas por professores colaboradores.

A coleção “História: Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela Editora FTD, foi uma das principais coleções escolhidas para usos nas escolas indígenas de Santarém-PA, no Território Etnoeducacional Tapajós/Arapiuns. Para acesso às obras, foi utilizado o acervo do NPPD/UFPR<sup>3</sup>, e as informações disponibilizadas no site das editoras e do FNDE, em especial as resenhas e análises publicadas nos Guias do Livro Didático.

A análise da temática indígena nos livros didáticos de História selecionados focalizou quantitativamente as lições de História Indígena (ou dos índios na História)<sup>4</sup> presentes nestes materiais, sua presença ou ausência; também foi realizada a análise de questões específicas, com base em categorias constitutivas do Ensino de História no que se refere à temática indígena, apoiadas em especialistas e pesquisadores indígenas, para problematizar os equívocos e lacunas nos textos didáticos e nas produções imagéticas (ilustrações, mapas, fotografias, charges).

<sup>3</sup> Sobre o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da UFPR, consultar: <https://nppd.ufpr.br/>. Acesso em 22 fev. 2024.

<sup>4</sup> É importante destacar que o que usualmente é denominado de História Indígena é na verdade uma questão complexa, dado um conjunto de limites relacionados a ela. Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 158) aponta que “uma história propriamente indígena ainda está por ser feita”. A autora destacou alguns obstáculos, como ausência de escrita, fragilidade dos testemunhos materiais e dificuldade de adoção do ponto de visto do outro.

Assim, optou-se por verificar como diferentes autores e editoras apresentam a temática indígena para o trabalho escolar, examinando textos escritos, imagens e atividades sugeridas, e estruturando as análises de acordo com os anos escolares, do 6º. ao 9º. Ano do Ensino Fundamental. Uma primeira constatação foi uma acentuada diferença quantitativa de páginas destinadas ao tema nos livros do 9º. Ano em relação aos de anos escolares anteriores, evidenciando que quanto à temática indígena no contexto da história contemporânea do Brasil – que se refere ao Brasil República – os avanços ainda são tímidos.

Observando-se o total de páginas de cada livro das coleções analisadas, para cada ano escolar, constatou-se que no 6º. e no 7º. Anos cerca de um quarto das páginas (25%), em média, faz referência à temática indígena, valor que cai para cerca de 10%, em média, do número total de páginas no livro do 8º Ano; e que há uma acentuada redução para cerca de 2% a 3% nos livros de 9º Ano. Esta constatação pode ser relacionada às análises sobre o lugar dos indígenas na produção historiográfica e didática. De acordo com Almeida (2012, p. 22), os povos indígenas têm sido trazidos pela dos bastidores ao palco pela historiografia. Mas nas obras didáticas é mais recorrente atribuir aos indígenas a posição de participantes de uma história cujos atores são outros – europeus, não indígenas, agentes políticos e administrativos.

Por outro lado, alguns pontos de avanço foram observados. Em algumas coleções, ao apresentar a História do Brasil Colônia e Império os autores não registram a presença dos indígenas apenas no passado, mas estabelecem relações com sua existência no presente. Também foi constatada uma diversidade de fotografias retratando manifestações indígenas, em situações de lutas e resistência, o que evidencia, no caso específico das representações fotográficas, uma maior visibilidade desses povos como sujeitos históricos - contrapondo-se de alguma forma às próprias narrativas

didáticas que, em sua maioria, não situam os povos indígenas como protagonistas da história.

Ainda um elemento a ressaltar é a presença de imagens que se repetem em diferentes coleções, que se pode denominar de “imagem canônica.” (Saliba, 1999, p. 437), imagens-padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual, pontos de referência inconscientes e decisivos em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. Além da imagem da oca, taba, aldeia, como residência dos povos indígenas, destacam-se as imagens do quadro de Victor Meirelles - que representa a primeira missa no Brasil – e de Theodor de Bry - o ritual antropofágico dos Tupinambá, representação valorizada nos primeiros manuais escolares brasileiros para evidenciar a natureza selvagem dos indígenas, como apontado por Bittencourt (2013, p. 82).

Considerando-se a focalização da pesquisa no Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns, também se deve destacar a ausência de diferenciação entre os povos autóctones dos vales amazônicos e os povos indígenas do litoral para o contexto colonial e a presença de narrativas e imagens estereotipadas, expressando preconceitos e generalizações, com relação à Amazônia e aos povos indígenas, confirmando as análises de Oliveira (2010, p. 24). Por outro lado, as obras trazem representações da cultura material indígena, principalmente objetos de cerâmica e, de forma icônica, a cerâmica Tapajós e Marajoara, mas sem avançar em relação a outros elementos da cultura material.

Com tais resultados em relação aos livros do PNLD que circulam em escolas de aldeias da região em estudo, que evidenciam os limites em relação à presença da temática indígena, há caminhos para aproximar os conhecimentos locais, de grupos indígenas diferentes – que optaram pela educação escolar indígena - aos conhecimentos da História - esta disciplina escolar marcada pela sua origem na França e portadora de tradições que, a par das transformações, ainda define sua estrutura em muitos pontos?

### **Reconstruindo rotas para navegar: contribuições de professoras de escolas indígenas**

Do ponto de vista do olhar não indígena sobre a História como disciplina escolar, algumas análises foram até aqui apresentadas, evidenciando lacunas e distâncias entre o conhecimento apresentado nos livros didáticos e os conhecimentos das aldeias e das comunidades nas quais tais livros circulam. Foram pontuadas as proposições de livros regionais, que tenderiam a situar melhor a História ensinada em determinados espaços e tempos particularizando processos, mas que mostram resultados limitados decorrentes da adesão aos modelos tradicionais de organização da disciplina, que acabam por determinar as formas de apresentação do conhecimento local/ regional. Também foram referidos projetos que propõem outras formas de selecionar e organizar o conhecimento desde o local, assumindo a História como o estudo da experiência humana no tempo.

A questão se complexifica quando se trata de pensar o uso de livros didáticos na educação escolar indígena, como se pode depreender a partir das palavras de Ailton Krenak, autor de texto incluído na obra *Tempo e História* (1994), elaborado a partir de exposição oral:

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas são sempre datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo é quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, antes, já existe uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, com aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos. (Krenak, 1994, p.202).

Ainda, segundo ele, “as coisas que tem existência física, elas foram todas fundadas a partir da palavra que foi ordenando a

criação do mundo, que quando nós narramos as histórias antigas nós criamos o mundo de novo, limpamos o mundo” (p. 204). As formas de compreender e viver o tempo, o passado, o presente e o futuro não são as formas que organizam a História que se ensina nas escolas não indígenas e isso abre uma complexa discussão sobre os significados do que poderia ser o ensino da história local nessa situação cultural específica.

Os desafios para usar os livros didáticos de História são enfrentados por professores/as que, formados para ensinar a disciplina e nem sempre preparados para o trabalho nas aldeias, sabem que se trata de uma ação complexa. Apesar de conhecer os limites dessa produção didática nacional, docentes valorizam os livros para seu trabalho: é preciso pensar nosso passado para refletir sobre o nosso presente, e para isso serve a História - contextualizar o que se estuda e sempre que possível relacionar com a questão indígena. Existem diferenças de qualidade entre eles e, por esse motivo, professores/as devem ser chamados a participar da escolha dos livros, o que nem sempre ocorre, por diferentes motivos.

Do ponto de vista do conhecimento veiculado, os livros analisados são lacunares quando se considera as escolas de aldeias no Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns. Espera-se e se defende que, para serem usados nessas escolas, na região de Santarém, os livros falem sobre a Amazônia. Não se trata de negar o direito de que alunos/as conheçam outras realidades, outros países, outros lugares; mas os livros didáticos não falam da realidade dos municípios locais o que se constitui em uma lacuna, ou mesmo um problema segundo a avaliação de professores/as

Nessa direção, registra se o esforço de buscar a aproximação com a realidade local. Ao tentar relacionar os conteúdos dos programas e planos de ensinos, constata-se que nem todas as unidades dos livros utilizados tratam da questão indígena. Ou ainda, apenas algumas unidades dos livros apresentam conteúdos ligados à temática indígena. Então professores/as perguntam: Mas, o indígena deixou de existir



naquele momento da história? Onde é que estava o indígena nesse momento da história?

Em algumas situações o próprio livro traz elementos para situar a temática indígena, como acontece, por exemplo, ao trabalhar o tema Expansão Portuguesa na América. Os aldeamentos jesuíticos e os impactos para os indígenas são, então, valorizados no planejamento das aulas nas escolas de aldeias e permitem trazer questões que relacionam o presente e o passado de grupos indígenas. Neste caso, a focalização do livro no período colonial apresentou elementos que, de forma mais direta, permitiram alguma aproximação com a cultura local, problematizando questões relacionadas às populações indígenas.

No trabalho didático sobre a ocupação do território brasileiro, professores/as discutem nas aulas que o Brasil não foi descoberto, estabelecendo relações com os Estudos Amazônicos – uma disciplina que faz parte do currículo das escolas na região. Como era o papel do indígena desde aquele momento da História? Como é que se deu a formação do território com a chegada do colonizador? Quais atividades os indígenas desenvolviam? Como e por que foram escravizados? – pergunta necessária, pois é frequente o entendimento, entre alunos indígenas, de que apenas os africanos sofreram tal processo de exploração.

Por outro lado, ao trabalhar a forma de vida dos grupos indígenas, a temática ambiental ganha espaço na análise da ocupação do território, no passado e no presente, discutindo-se aspectos relacionados à extração de madeira e os impactos gerados para as aldeias. Dessa forma, é possível transitar entre a escala local e a global, e articular os temas com conhecimentos de outras disciplinas escolares. Como apontam Silva e Costa (2018, p. 67), “o ensino das histórias e das culturas das populações indígenas, assim como afro-brasileira e africanas, deve, pois, transversalizar os conteúdos já abordados em disciplinas como História, Artes e Literatura”

Tais descrições são apresentadas para afirmar que mesmo com os limites identificados nos livros didáticos disponíveis, a ação de professores/as contribui para fazer um ensino de História no qual a temática indígena esteja presente, de forma articulada, reconstruindo os conteúdos propostos. As formas de ler os livros didáticos não estão condicionadas a um processo único e universal, seguido por todos os leitores, independente dos seus lugares sociais. Como alertam teóricos da leitura, recepção e consumo, entre os quais Chartier (1990), os consumidores dos livros, de maneira geral – e pode-se estender aos leitores dos livros didáticos, de forma específica - não são sujeitos passivos, mas criativos.

De acordo com Chartier (1990, p. 59), as leituras “permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência”. Tais práticas de leitura podem ser encontradas em práticas docentes com os livros didáticos em escolas de aldeias. Há opções na escolha de autores e temas, há decisões sobre o que será selecionado ou excluído, há pesquisas para ampliar conteúdos programados pelos livros em uso e incorporação de outros livros ao trabalho nas aulas.

Contudo, apesar de reconhecer a ação dos leitores, os mesmos autores apontam que a leitura também é afetada pelo suporte, pela materialidade do texto. Os livros didáticos apresentam determinada organização e estrutura que define, em parte, as formas de ler e trabalhar os conhecimentos históricos, separando-os em anos escolares, em capítulos e unidades, em sequências de apresentação, e por isso o livro é definido como um suporte curricular (Escolano, 2006, p. 20). Essa é uma das razões pelas quais se valoriza o espaço de análise e escolha dos livros pelos/as professores.

Garcia (2018) defende o valor formativo desse tipo de atividade de análise de manuais escolares, que deveria ser incorporada na formação inicial e continuada de professores e nos processos de organização didática no interior das escolas. Ao analisar os livros, comparar e problematizar conteúdos e estratégias nos cursos de formação processa-se um

aprendizado que pode se estender para as práticas escolares, certamente se algumas condições forem oferecidas para que essa atividade ali ocorra não apenas de forma incidental, para cumprir os prazos de escolha do PNLD. O que Garcia defende é que os professores tenham os livros didáticos como objetos de pesquisa, e que sejam dadas as condições para que possam desenvolver seus estudos e discuti-los nas comunidades escolares e acadêmicas, em processos formativos continuados.

Esta proposição se mostra especialmente relevante porque, apesar de perceber que os livros didáticos de História passaram por variadas mudanças, algumas permanências ainda são observadas, sobretudo ao relacionar os indígenas ao passado. Para Ramos, Cainelli e Oliveira (2018, p. 76), tomando como base as fichas de avaliação do PNLD 2017 é possível dizer que a temática indígena é o ponto mais frágil das 14 coleções aprovadas e, apesar da obrigatoriedade instituída por meio da Lei 11.645/2008, as sociedades indígenas brasileiras continuam a ter um tratamento marcado por limitações e silenciamentos.

Professores/as que utilizam os livros de História que circulam na região da pesquisa observam que neles os indígenas são apresentados como povos do passado, que vivem em tribos, e não como pessoas do nosso tempo; isto dificulta ao aluno reconhecer-se e ver-se representado nas narrativas didáticas que compõem a História ensinada nos manuais escolares. O problema percebido pelos docentes e vivido nas aulas havia sido apontado há cerca de uma década por Silva, que assim descreve:

Nos livros didáticos, os verbos que se referem a eles invariavelmente se encontram no pretérito (“caçavam”, “pescavam”, “dormiam em redes”, etc) e normalmente lhes é reservado um espaço no “cenário do descobrimento” para depois desaparecerem e não retornarem (nunca) mais à história. Isso quando não é apresentada às crianças, adolescentes e jovens a imagem de um índio “genérico”: adorador de Tupã, antropófago, selvagem, etc. (Silva, 2013, p. 134).

O conjunto de considerações e análises apresentado sintetiza contribuições de autores/as, pesquisadores/as, professores/as de licenciatura, professores/as da educação básica, indígenas e não indígenas. O propósito foi registrar elementos produzidos nos debates sobre a educação escolar indígena e, especialmente, sobre os livros didáticos de História, sua presença e usos em escolas de aldeias, considerando a problemática das relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos locais.

### **Palavras finais: confluência das águas e de conhecimentos**

O desafio que se ressalta é a procura de caminhos para interligar a educação escolar, que pela tradição ocidental se propõe a transmitir elementos culturais considerados necessários às novas gerações (Forquin, 1992), com o ensino que se dá em outro modelo cultural, dos povos originários. Ensinar a História, nesse contexto, coloca frente a frente duas realidades: uma disciplina escolar com sua tradição europeia e uma experiência cultural de povos indígenas, com outros princípios e tradições.

Na primeira realidade, os fatos que se passaram são associados a datas e para contá-los, narrá-los, é preciso enumerá-los, como sublinhado por Bosi (1994, p. 20): “Contar é narrar e contar é numerar. (...) O ato de narrar paga tributo a Chronos”. Apesar disso, diz o autor em sua perspectiva analítica da questão, “A cronologia, que reparte e mede a aventura da vida e da História em unidades seriadas, é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social.” (p. 32). As datas, “pontas de icebergs”, se fossem “separadas de suas massas submersas”, diz ele, vagariam soltas na superfície das águas “e se destruiriam no mar cruel da contemporaneidade”. (p.32). Contudo, elas são marcas visíveis que organizam as narrativas.

Na segunda realidade, como explica Krenak, as referências são dadas pelos “lugares onde cada povo tinha sua marca cultural, seus domínios, nesses lugares, na tradição da maioria

das nossas tribos, de cada um dos nossos povos, é que está fundado um registro, uma memória da criação do mundo”. E é na antiguidade desses lugares que a “narrativa brota, e recupera os feitos de nossos heróis fundadores.” (1994, p. 201, texto baseado a partir de exposição oral). Diferentemente dos intelectuais da cultura ocidental, diz Krenak, um intelectual “na tradição indígena (...) tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural”. Pode-se compreender a relação com a temporalidade a partir desta explicação:

Você toma, aprende como se estivesse dentro de um rio. Este rio, você fica olhando ele, depois você volta, aí você olha. Não é o mesmo rio que você está vendo, mas é o mesmo. Porque se você fica olhando o rio, a alma dele está correndo, passando... mas o rio está ali. Então ele é sempre, ele não foi, é sempre. Não existiu uma criação do mundo e acabou! Todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo. (1994, p. 203)

Retomando a particularidade dos povos indígenas do Baixo Amazonas e na intenção de compreender os desafios postos a quem ensina História nas aldeias, condição de algumas autoras deste texto, destaca-se um fato histórico que marcou a experiência das pessoas no passado e permanece no tempo presente - a revolta da Cabanagem. O conteúdo aparece nos livros didáticos de História, tratado sempre de forma genérica e indireta no que se refere à participação dos indígenas e sobre o tema se ressalta: “praticamente todos os moradores mais velhos têm algo a falar da Cabanagem. Há evidências de que em todas as regiões onde ocorreram combates, a Cabanagem marcou, profundamente, as vidas dos nativos”. De acordo com Vaz Filho (2010, p. 143), “transcorridos 174 anos da sua eclosão, a Cabanagem é lembrada como se fosse um fato bem recente”, em razão da perspectiva de temporalidade que marca as culturas indígenas. O tema é exemplar no sentido de abrir espaços para novos debates e novas proposições.

Com palavras de Bosi e Krenak, anuncia-se, então, que rios e mar, na fertilidade do estuário que reproduz e recria, podem representar e sugerir possibilidades de encontros e de reconstrução de memórias e histórias, respeitadas as especificidades e diferenças das tradições, e no compromisso profundo de dialogar. “Somos hoje a memória, viva ou entorpecida, do ontem e do anteontem e o prelúdio tateante do amanhã”, diz o primeiro. E diz o segundo: “todo esse futuro já aconteceu na fundação do mundo”.

Assim, as contribuições trazidas pelo grupo de autoria do capítulo foram sistematizadas com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o significado e os sentidos que o Ensino de História precisa ter como disciplina escolar nas aldeias, e como os livros didáticos se relacionam com essa construção. Mais do que aprender sobre a presença indígena na História, alunos e alunas dizem que buscam se encontrar e reconhecer nos livros de História. Esperam ter suas histórias narradas naquele modelo de produção cultural que a escola valoriza, e que difere de suas narrativas originárias e das formas como elas são expressas, mas que com elas coexistem no espaço social desse país – país em que, segundo Bosi (1994, p. 32), a “coabitação de tempos é mais evidente e tangível do que entre alguns povos mais sincronicamente modernizados do Primeiro Mundo”.

### Referências

- ABREU, J. V. de. *A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2014.
- ABUD, Katia Maria. *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.
- ALMEIDA, M. R. C. de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39>. Acesso em: 08 set. 2021.
- ALMEIDA, M. R. C. de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n75/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

- BITTENCOURT, C. O ensino de História para populações indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2289/2028>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- BITTENCOURT, C. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. 1ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1994, p. 19- 32.
- BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em 22 mai. 2023.
- BRASIL. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm). Acesso em 22 de mai. 2023.
- BRASIL. *Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009* (2009a). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm) Acesso em 22 de mai. 2023.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Ciências Humanas e da Natureza Coleção Integrada e Livros Regionais: ensino fundamental anos iniciais*. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- CAIMI, F. O livro didático de História Regional: um convidado ausente. In: OLIVEIRA, M.M.D.de; STAMATTO, M.I.S. *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007, p. 171-179.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. N. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- ESCOLANO, A. B. *Currículo editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, n. 5, 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod\\_resource/content/1/T2%20-%20Forquin\\_saberes\\_escolares.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf) . Acesso em: 19 abr. 2021.
- GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A. *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- GARCIA, T.M.F.B. *Manuais didáticos e escolarização: a constituição de uma disciplina escolar nas relações entre ensino, pesquisa e extensão*. Tese para Professora Titular, Universidade Federal do Paraná, 2018. (não publicada, acesso restrito).
- GOIS, Diego Marinho de. *Lições de história prescritas, lições de história (re)construídas: a temática indígena e usos de livros didáticos de história em escolas indígenas do Baixo Tapajós - Amazônia brasileira*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2022.

Diego Marinho de Gois; Alaise Soraia dos Anjos Fonseca; Andreza Barbosa  
Trindade; Eucivalda de Oliveira Silva  
e Tânia Maria F. Braga Garcia

- HOLLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Rio de Janeiro/DF: 1957b.
- KRENAK, A. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. 1ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1994, p.201-204.
- LIMA, M.M. A. A cultura local e a formação para a cidadania nos Livros Didáticos Regionais de História. In: OLIVEIRA, M.M.D.de; STAMATTO, M.I.S. (orgs.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 181-188.
- LUCIANO, G. J. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.
- MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. Anpuh, 13 (25/26), p. 143-162, 1993.
- NEVES, J. O ensino de História Local. *Cad. História*, Uberlândia, 5 (5), p. 19-26, 1993.
- OLIVEIRA, J. P. de. Narrativas e imagens sobre povos indígenas e a Amazônia: uma perspectiva processual da fronteira. *Indiana. Dossier: Identidades volitivas: antropologia Sudamericana da Amazônia indígena* (organização: Mark Münzel), v. 27, p. 19-46, 2010. Disponível em: <http://jpoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2021/02/JPOA-narrativas-e-imagens-sobre-povos-indigenas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.
- OSSANA, E. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: o enfoque que desde el local, lo regional. In.: VAZQUEZ, J. *Enseñanza de la Historia*. Buenos Aires; Interamer, 1994.
- PRATS, J. *Enseñar Historia: notas para uma didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.
- RAMOS, M. E. T. R.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- SALIBA, E. T. As imagens canônicas e o ensino de história. In: Encontro de professores pesquisadores na área do ensino de História, 3., 1999, Niterói. *Anais...* Niterói: EDUFF, p. 434-452, 1999.
- SILVA, G. J. Ensino de História Indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- SILVA, G. J.; COSTA, A. M. R. F. M. da. *Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- VAZ FILHO, F. A. *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.



# O LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CABO-VERDIANA: CONTRADIÇÕES E NOVAS POSSIBILIDADES

Fábio Eduardo Cressoni

## Introdução

Cabo Verde se localiza na costa ocidental africana, a partir de um conjunto de dez ilhas que se configuram como um arquipélago, localizado a cerca de 500 quilômetros da região continental. Ocupado inicialmente pelos portugueses no começo da segunda metade do século XV, sua posição insular entre as rotas que conectavam a Europa ao continente africano e, por sua vez, ao Brasil, transformaram Cabo Verde em um entreposto de escravizados, bem como de concentração e escoamento de produtos diversos.

Entre a abolição da escravatura em 1876 e a Segunda Guerra Mundial, o país vivenciou recorrente declínio econômico, ante a experiência do colonialismo português. Na década de 1950, com a organização do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a partir do movimento liderado por Amílcar Cabral, o país passaria por transformações. Os processos de luta pela libertação e independência culminariam, no ano de 1975, na declaração de independência de Cabo Verde.

Seis anos após tornar-se uma república independente, Cabo Verde romperia com o PAIGC, estabelecendo uma nova constituição. Criou-se o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV). Na sequência, em 1991, o país realizaria suas primeiras eleições multipartidárias, constituindo-se em uma democracia parlamentarista, organizando-se por meio de uma representação de Chefe de Estado (Presidente da República), Poder Executivo (Primeiro-Ministro), Poder

Legislativo (Assembleia Nacional) e Poder Judiciário (Supremo Tribunal de Justiça).

Com o início do funcionamento dos primeiros cursos de graduação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), no interior do estado do Ceará, no ano de 2011, os primeiros estudantes internacionais, no contexto dos países da Integração, a partir da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS), dentre estes os cabo-verdianos, começaram a chegar na instituição.

A partir de nossa inserção no curso de Licenciatura em História, no ano de 2016, com objetivo de colaborar com a área de Teoria e Ensino da História, surgiram as primeiras articulações sobre o uso de materiais didáticos para o ensino de História nos países da Integração. Após a oferta de um conjunto de componentes curriculares que dialogam com este campo do saber, decidimos explorar o tema proposto para este capítulo.

Nesse sentido, propomos investigar a relação entre os livros didáticos adotados pela rede oficial de ensino cabo-verdiana e a presença de elementos associados à de sua população. Inicialmente, observamos os sentidos atribuídos ao livro didático, bem como sua relação com o sistema educacional em Cabo Verde para, em seguida, analisar a maneira pela qual a questão identitária surge nos livros didáticos.

Desta forma, perpassamos pela conceptualização dos livros didáticos, revisitando-os tendo como proposta central a ideia de que o campo dos chamados Estudos Africanos<sup>1</sup> pode contribuir para se repensar como a identidade cabo-verdiana é representada nestes materiais. Finalmente, item seguinte avaliou os conteúdos relativos a questão da caboverdianidade,

---

<sup>1</sup> Adotamos aqui a perspectiva proposta por Paulin J. Hountondji (2012), a qual compreende a área dos Estudos Africanos com um discurso histórico proveniente do continente africano, produzido por africanos (estudos endógenos). Todavia, este pesquisador indica a possibilidade de estudos exógenos dimensionarem um discurso sobre a África, a partir da adoção de matizes endógenas. Esse processo permitiria o distanciamento de formas eurocentradas associadas a produção e disseminação de diferentes formas de conhecimento científico, dentre elas a História.

ao problematizar categorias associadas a esta identidade, tais como as ideias de mestiçagem e *morabeza*.

Esta problematização ocorre a partir de referenciais teórico-epistêmicos endógenos ao continente africano, que revisitam conceitos produzidos e difundidos pelo Ocidente, a partir de matrizes eurocentradas e eurorreferenciadas. Desta forma, esperamos poder contribuir para a descolonização do pensamento, a partir da sinalização que os Estudos Africanos podem indicar para o ensino de História em Cabo Verde, por meio da relação entre o livro didático e a construção da identidade de sua população.

### **Livro didático e organização do sistema escolar em Cabo Verde**

Para nós, o livro didático assume múltiplos sentidos. Pensado como artefato cultural capaz de disseminar conceitos, procedimentos e atitudes, este material veicula um conjunto de ideias a serem transmitidas aos estudantes. Desde sua apresentação inicial, perpassando pelo uso de diferentes fontes textuais e imagéticas, seus conteúdos se articulam a uma seleção bibliográfica que indica, dentre outras questões, quais práticas e representações pretendem-se consolidar em uma sociedade.

A construção da consciência histórica perpassa pelo intermédio da exploração desse recurso pedagógico. Logo, a educação histórica escolar dialoga diretamente com a adoção desse material, tendo em vista que:

O livro didático, (...), é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos implícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livros de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para perceber a coerência do autor em sua proposta e fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a

memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (Bittencourt, 2005, p. 315).

Consideramos, em concordância com Katia Maria Abud, que “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História” (1982, p. 81). Ao refletir sobre seu objeto de estudo - livros didáticos editados no Brasil na década de 1970 -, esta historiadora informa-nos sobre a operação que justifica a manutenção de determinadas ideias em uma obra. Desta forma, a autora informa que “a concepção de História e a seleção do que deve ser ensinado foi mantida nos livros didáticos, passando pela ideia que existe uma História ‘correta’, que deve ser mantida na formação do estudante” (Abud, 1982, p. 87).

Para Bittencourt, o “papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado” (2005, p. 73). Ou como postula Alain Choppin 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).

Pensamos ser necessário considerar qual tipo de aprendizagem histórica o livro didático pode proporcionar aos estudantes. Em concordância com Jörn Rüsen, ponderamos que:

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático

estão unidos em uma estrutura coerente (Rüsen, 2010, p. 39).

Parte dos livros didáticos utilizados para o ensino de História em Cabo Verde são elaborados em Portugal. A ausência parcial da produção de materiais endógenos utilizados nas escolas públicas conduz-nos a pensar de que forma seus conteúdos podem expressar elementos ligados aos valores de quem os produziu. Nesse sentido, cabe-nos considerar que tais materiais expressam a ideologia dominante advinda de Portugal, assumindo como fio condutor desse processo uma relação marcada pelo binômio colonizador *versus* colonizado, fato este que, com efeito, afeta a constituição da identidade cabo-verdiana.

Com sede em Portugal, a Editora Porto, por exemplo, tem fornecido materiais didáticos ao governo cabo-verdiano para utilização em diferentes áreas da educação básica. A presença dos livros editados pela Porto ocorre através de processos licitatórios, financiados por Cabo Verde, por meio de seu Ministério da Educação.

O estudo de História no ensino básico obrigatório formal é dividido em dois ciclos (1º. ao 4º. ano e 5º. ao 8º. ano) e ocorre de maneira concomitante ao estudo de Geografia. Neste caso, optamos por analisar os materiais didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação de Cabo Verde direcionados ao segundo ciclo de estudos, ou seja, os livros destinados aos estudantes que se encontram entre o 5º. e o 8º. ano.

Sobre a origem dos materiais analisados, é preciso considerar que os manuais relativos aos 5º. e 6º. anos são elaborados pelo próprio Ministério da Educação. Já os livros destinados aos 6º. e 7º. anos advém da Editora Porto. Por iniciativa própria, o governo de Cabo Verde optou, no ano de 2015, por iniciar o processo de elaboração de parte de seus livros escolares.

### **A identidade cabo-verdiana presente nos livros de história**

Claudio Furtado (2013a), em trabalho sobre os dilemas étnicos e identitários de Cabo Verde, indica-nos que a aprendizagem da História e da cultura africana se fazem ausentes, dando voz ao estudo da história ocidental. Ora pela presença de elementos associados ao continente africano, ora por sua ausência, a história delegada aos estudantes terá sempre a Europa como ponto de partida. Mesmo com seguidos esforços, entre as décadas de 1980 e 1990, com vistas a elaboração de uma história endógena, o autor assinala que “a internalização de seus resultados no sistema de ensino resta ainda débil” (Furtado, 2013a, p. 10).

Feitas essas ponderações, passamos a demonstrar como se dá esse processo, a partir das contribuições advindas dos Estudos Africanos. O estudo dos livros didáticos referentes a segunda etapa dos anos iniciais da educação básica cabo-verdiana, coloca-nos diante da compreensão de uma sociedade que, em meio ao oceano Atlântico, formula sua identidade ora negando ora se aproximando do continente africano. Em meio a esse processo, parece-nos ser o Ocidente seu prisma, isto é, o centro da configuração de suas alteridades, em meio a sua identidade crioula, pautada pela ideia de mestiçagem.

O manual para o 5º. ano se subdivide em duas grandes unidades temáticas: *Cabo Verde: localização e meio natural*; *O passado das ilhas de Cabo Verde*. Esta última unidade, por sua vez, se organiza em oito capítulos, sendo parte deles dedicados a pensar a formação histórica da sociedade cabo-verdiana e, por consequência, a constituição da identidade de sua população. Desta forma, passamos a nos ater a última parte da obra.

A unidade temática *O passado das ilhas de Cabo Verde* esboça uma contextualização da descoberta de Cabo Verde, do pioneirismo português, da identificação dos descobridores das ilhas de Cabo Verde para, em seguida, relacionar o encontro de povos e, conseqüentemente, de culturas, com o nascimento da

sociedade cabo-verdiana (História e Geografia de Cabo Verde, 5º. ano, [s.d.], p. 45).

É possível notar como que a identidade cabo-verdiana é pautada pela organização dos conteúdos a partir do contato inicial entre europeus, notadamente portugueses, e africanos. Da junção desses dois grupos, a partir dos contatos interétnicos, se configuraria a caboverdianidade, cujo ponto de partida seria o processo aqui denominado como *Descobrimientos*, a partir do protagonismo português.

A centralidade desta unidade temática se configura em torno da associação entre o descobrimento de Cabo Verde e a expansão marítima europeia, justificada pela tese da reconfiguração de seus mercados econômicos. Todavia, o livro trata de informar que “com a expansão, os europeus estabeleceram contactos com novas culturas e tiveram oportunidade de desenvolver outras relações comerciais” (História e Geografia de Cabo Verde, 5º. ano, [s.d.], p. 47). A questão do contato com outras culturas é enfatizada ao longo de toda a unidade, conforme podemos observar a seguir.

Após destacar o suposto pioneirismo português nesse processo, o livro sintetiza o povoamento inicial estabelecido ao longo do século XVI pela junção de europeus a africanos. De acordo com o item 2.2 – *Povoamento*:

Da Europa, na maioria portugueses e do sexo masculino, vieram vários grupos:

Comerciantes e povoadores ligados à administração (feitores, provedores, contadores e ouvidores) e à religião (padres e missionários).

Os degredados (indivíduos enviados para uma outra região devido a algum crime);

Os estrangeiros e os seus descendentes, entre os quais, genoveses, castelhanos e flamengos;

De África participaram negros escravizados e alguns homens livres.

Os africanos que foram trazidos para as ilhas eram provenientes, na sua maioria, da costa da Guiné.

Os grupos predominantes desta região foram: *Wolof, Mandinga, Balanta, Papel, Bijagó, Felupe e Fula* (História e Geografia de Cabo Verde, 5º. ano, [s.d.], p. 56-57).

O primeiro contato com a ideia de miscigenação como elemento fundador da identidade cabo-verdiana surge neste momento. É possível identificar a junção de ambos os grupos apresentados. No entanto, destacamos a ausência de maiores explicações acerca das origens e elementos identitários próprios dos diversos grupos étnicos africanos advindos da região da Costa Ocidental.<sup>2</sup> Neste caso, consideramos que esse tipo de representação se configura como uma construção social, de base étnica e racial, para a consolidação de uma identidade própria.

No item seguinte, intitulado *A origem e a evolução da Sociedade e da Cultura Cabo-verdiana*, a ideia da mestiçagem como característica singular na formação da identidade da população de Cabo Verde aparece novamente. O encontro entre culturas é narrado a partir dos relacionamentos entre homens brancos e mulheres negras escravizadas. Esse processo é apresentado de maneira naturalizada, sem evidenciar os conflitos e as diferentes formas de violência as quais os variados grupos étnicos já citados, em especial as mulheres, foram expostos ao longo do processo de ocupação das ilhas que dariam origem a Cabo Verde:

A sociedade e a cultura cabo-verdianas formaram-se a partir do encontro entre povos e culturas vindos da Europa e da África. Cada grupo que participou no povoamento das ilhas trouxe a sua cultura. No início do povoamento os africanos eram a maioria, comparativamente aos brancos europeus. Da Europa vieram maioritariamente homens. Estes relacionavam-se com as mulheres negras e escravas, surgindo o mestiço que adotou tanto a cultura europeia como a cultura africana, dando origem à cultura cabo-verdiana.

Os cabo-verdianos e a sua cultura são assim, resultados das interações dos povos da Europa e da África, no arquipélago de Cabo Verde, começadas a partir de 1462

---

<sup>2</sup> A alusão aos grupos étnicos advindos de outros espaços da costa ocidental africana é operada a partir do binômio negro e escravizado. Existe aqui uma fronteira que impede a inserção desses grupos de forma positiva na história cabo-verdiana. Centrada na ideia de Ocidente como configuração mediadora dessa relação, o outro, o diferente, será visto como selvagem e, portanto, dotado de um pensamento pré-lógico (Mafeje, 2001), distante dos elementos-chaves para a explicação dessa formulação identitária.



(História e Geografia de Cabo Verde, 5º ano, [s.d.], p. 65).

Eis aqui o problema da *morabeza* cabo-verdiana, isto é, expressão que advém do crioulo, podendo ser traduzida como amabilidade ou afabilidade. No limite, a *morabeza*, respeitada as diferenças de cada processo, se aproxima a cordialidade, elemento que ajuda na compreensão do mito da democracia racial, no caso da configuração étnicorracial da população brasileira.

De acordo com o sociólogo José Carlos Gomes dos Anjos, trata-se de uma:

[...] leitura passível de ser comum à “cordialidade brasileira” e à “morabeza” cabo-verdiana. A categoria cabo-verdiana “morabeza”, correspondente à “cordialidade brasileira”, pode ser analisada enquanto inserida numa estratégia de dominação, tomando a conotação moral da abertura em relação ao estrangeiro (Anjos, 2003, p. 584).

O manual referente ao 6º. ano se organiza a partir de três pontos: a formação cultural cabo-verdiana, o processo de descolonização de Cabo Verde, a partir da luta pela libertação nacional, a proclamação de sua independência e a formação do estado cabo-verdiano. Por fim, o item seguinte trata da história de Cabo Verde no tempo presente, ao apresentar dados relativos à organização histórica e espacial do país, por meio de informações políticas, sociais, econômicas e culturais.

De toda forma, compreendemos que o primeiro item, intitulado *A cultura cabo-verdiana*, se apresenta a partir de perspectiva integradora de sociedade. Conforme indicam seus autores, logo no início do presente capítulo, balantas, mandigas, fulas, portugueses, castelhanos e ingleses, cada qual a partir de sua condição social (escravizados, colonos, ricos proprietários), contribuíram para a diversidade cultural em meio ao conjunto de ilhas que forma Cabo Verde (Santos *et al*, 2018).

Na sequência, o material sinaliza, a partir da ideia de unidade cultural, uma série de exemplos ligados a essa diversidade, por meio do uso das línguas crioulas e do

português, das tradições orais, festas religiosas, dentre outras manifestações. Consideramos significativo destacar que em meio ao estudo desse processo de constituição de unidade cultural, não observamos preocupação em problematizar a formação dessa identidade com o sistema escravista. Constatase aqui o apagamento das identidades étnicas dos grupos africanos, tendo em vista que não são estabelecidas relações diretas entre a suposta unidade cultural e os referidos grupos.

Logo, o material estudado apresenta problemas semelhantes ao livro disponibilizado para o 5º. ano. Feitos esses apontamentos, passamos a análise do exemplar referente ao ano seguinte.

Subdividido em três unidades temáticas – *A descoberta de Cabo Verde no século XVI; A colonização e organização social; A exploração econômica nos séculos XV e XVI* – o livro do 7º. ano aponta para a constituição da identidade cabo-verdiana a partir de um processo de unificação de populações europeias e africanas.

A concepção de formação da identidade da população de Cabo Verde como um processo de junção destes dois grupos é expressa por meio da seguinte passagem inserida no capítulo denominado *A composição étnica e a estrutura social*:

Na formação da sociedade cabo-verdiana contribuíram pessoas de duas áreas geográficas distintas, europeus e africanos. Em Cabo Verde não há elementos autóctones. Os seus habitantes tiveram origens em diversas partes do mundo. Os primeiros grupos étnicos que deram origem a essa sociedade nos séculos XV e XVI foram os europeus de vários países, sendo a maioria portuguesa, bem como os africanos oriundos da Costa da Guiné, região compreendida entre o Senegal e a Serra Leoa (Rodrigues; Fortes, 2015, p. 89).

O livro destinado ao ensino de História para o 8º. ano sugere a fusão de elementos advindos das culturas europeia e africana como elemento capaz de expressar a singularidade da população na contemporaneidade:

Dos europeus a cultura cabo-verdiana recebeu contributos ao nível da alimentação, do vestuário, da língua, algumas tradições orais, festas (Natal, Ano Novo, Reis e santos populares), instituições administrativas e sociais, religião, tipo de habitação e de construção de povoados. Em relação à cultura africana, embora as autoridades coloniais proibissem as práticas culturais africanas, por serem consideradas inferiores às europeias, muitas influências africanas resistiram e permaneceram de forma muito expressiva na cultura cabo-verdiana como o tabaka, o batuque, a bandeira, o colasanjon, o jogo de uril ou urim, o berimbau, cimbó e a alimentação (Tavares; Maio, 2015, p. 66).

Na sequência, a obra trata de associar os elementos acima mencionados a ideia de mestiçagem na formação da identidade cabo-verdiana. A constituição dessa afirmação é estabelecida em associação com o processo de independência de Cabo Verde, ocorrido no ano de 1975:

Esta mestiçagem contribuiu para que o cabo-verdiano tivesse uma cultura própria, com características específicas. A especificidade que identifica e diferencia um indivíduo ou um grupo de indivíduos é o que traduz sua identidade cultural. A forte identidade cultural que caracteriza e particulariza o cabo-verdiano ganhou maior profundidade após a independência e levou-o a ter uma atitude própria perante os condicionamentos impostos na sua relação com o meio envolvente (Tavares; Maio; 2015, p. 67).

A tomada de consciência exemplificada a partir dos processos de luta pela libertação e independência permitiram a população de Cabo Verde a afirmação de elementos culturais e políticos próprios, distantes dos colonizadores. Nesse sentido, o livro destinado ao 8º. ano, retrata os efeitos em torno das ideias de conscientização e descolonização, a partir da independência:

Muitos cabo-verdianos, gradualmente, tomaram consciência da sua cultura e da sua identidade, como um povo com características próprias. Os intelectuais dessa sociedade conscientizaram-se da sua condição de colonizados, considerados como inferiores e sem capacidade para serem donos de seu destino, essa tomada

de consciência aliada ao processo de descolonização que se verificava a nível internacional, contribuiu para que muitos cabo-verdianos regressassem ao país vindos, principalmente, de Angola e de Moçambique (Tavares; Maio, 2015, p. 66).

Mesmo diante do cenário indicado, é preciso considerar que no “caso de Cabo Verde o ensino de história sempre esteve ligado a própria história do colonizador, na maioria das vezes justificando todo o período da colonização, fato que ocasionou (e ocasiona até hoje) visões múltiplas e divergentes quanto a independência do país” (Carvalho, 2018, p. 45).

Dito isto, consideramos que a compreensão da concepção de mestiçagem se faz necessária, a fim de podermos analisar a forma pela qual esta ideia se expressa nos livros didáticos em Cabo Verde. Para Bento:

A cultura cabo-verdiana afirma o princípio da mestiçagem, numa tentativa de superar certos limites dos conceitos de assimilação e aculturação, então vigentes nas análises de processos migratórios. A mestiçagem contém o pressuposto da duplicidade, resultante do entrecruzamento das raças que fundamentam a origem da formação da sociedade cabo-verdiana. Essa mestiçagem resulta da ambivalente entre duas culturas (africana e europeia), dando origem a uma terceira cultura cabo-verdiana. Se pensarmos a “cabo-verdianidade” como demarcação de fronteira simbólica ou sinónimo de etnicidade o indivíduo que deixa seu o país para se estabelecer em Cabo Verde, não obstante, deve integrar a cultura do país. A fronteira simbólica, portanto, é a saga da identidade cultural, que pode assumir contornos imprevisíveis com relação aos grupos ‘não integrados’, à medida que cria os estigmatizados por serem de culturas diferentes, mas, principalmente, se forem percebidos como resistentes à assimilação (Bento, 2017, p. 01).

A questão da mestiçagem como agência da valorização da identidade nacional omite os conflitos entre colonizadores e colonizados, bem como denota a necessidade da presença de elementos da cultura europeia para a constituição da identidade cabo-verdiana. Todavia, de acordo com José Carlos Gomes dos

Anjos (2003), a organização e afirmação da caboverdianidade se dará sempre em consonância com o continente africano. Essa afirmação será, ora de proximidade, ora de distanciamento, conforme a intencionalidade da narrativa a ser constituída.

Ainda de acordo com Anjos, a “violência física e simbólica, que destruiu grande parte da memória étnica dos escravizados, tem sido lida pelos intelectuais cabo-verdianos como fusão cultural de europeus e africanos” (2003, p. 581). A configuração da “fusão cultural numa mestiçagem geral é percebida por uma parte da intelectualidade cabo-verdiana como positiva, no sentido de que se teria constituído uma unidade nacional antes da implantação de um Estado nacional” (Anjos, 2003, p. 581). A partir dessa ótica, ainda de acordo com esse mesmo autor “parte da elite cabo-verdiana ostenta com orgulho o seu avanço em direção à modernidade se comparado com as demais nações africanas” (Anjos, 2003, p. 581).

A mestiçagem surge não apenas como ideologia que diminui os conflitos internos, mas também como projeção de uma homogeneidade configurada a partir da incorporação das diferenças na constituição da identidade cabo-verdiana. Para “(...) se compreender como a categoria mestiço ocupa esse lugar-chave na cultura dominante cabo-verdiana, é indispensável alicerçar a crítica a essa categoria na história social da utilização das classificações raciais em Cabo Verde” (ANJOS, 2003, p. 584).

A questão caudatária em torno dessa identidade mestiça remonta as narrativas alicerçadas no racismo científico praticado na Europa e nas Américas, entre fins do século XIX e início do século XX. No caso da América Latina, destacamos a proeminência das ideias de Gilberto Freyre (1957) em torno da concepção de democracia racial, em especial a partir das chamadas zonas de confraternização.

Cabe ainda destacar que,

Em Cabo Verde, mais do que como “zona de confraternização”, a mestiçagem é percebida como ponto de anulação dos pólos de antagonismo numa síntese

completa, na medida em que não há sequer a separação de superfície. É relevante nesse sentido que, na literatura cabo-verdiana, o fenótipo das personagens não apareça enquanto negro ou branco, é como se o desaparecimento da classe dominante de ascendência europeia anulasse qualquer percepção de fenótipo (Anjos, 2003, p. 585).

A partir da invalidação desses polos, os ideólogos dessa propositura entendem que os elementos étnicos, em especial aqueles ligados à cultura, anulam a ideia de raça. Seguindo essa lógica, a configuração identitária torna-se elemento chave para identificação da caboverdianidade.

Ao anular a categoria raça e optar pela afirmação identitária, o material didático para o ensino de História em Cabo Verde incide na tese defendida pelo poeta cabo-verdiano Mariano que, na década de 1960, se projetou como um dos principais intelectuais em torno da teoria da mestiçagem em seu país, ao afirmar que “o cabo-verdiano não se dá conta nem da sua cor, nem do seu cabelo, nem das suas feições, enquanto está em Cabo Verde” (apud Laban, 1992, p. 368).<sup>3</sup>

De acordo com Teixeira de Sousa, outro teórico contemporâneo de Mariano, adepto da mesma tese do poeta:

O povoamento das ilhas foi iniciado, pouco depois do seu achamento (1460), com africanos e portugueses. Ao longo de séculos, foram trazidos para o arquipélago contingentes africanos de diversas etnias. Desenraizados das culturas de origem, esses grupos étnicos haviam forçosamente de olvidar os valores próprios para se integrarem noutros padrões, embora num processo de transculturação entre colono e colonizado que viria mais tarde a definir a identidade cultural cabo-verdiana. Identidade cultural que hoje se confunde com a identidade nacional. Ao fim e ao cabo,

---

<sup>3</sup> Esta lógica, segue o exemplo do Movimento Claridade, grupo literário fundado na década de 1930 em Cabo Verde, cuja produção se deu a partir da Revista Claridade Em meio a publicação de romances e poemas, tais quais os de Baltazar Lopes da Silva e Manuel Lopes, dentre outros autores, encontra-se a gênese identitária e cultural cabo-verdiana, pautada por uma macroestrutura portuguesa, tornando, pois, suas matrizes africanas opacas (Furtado, 2013a). Neste aspecto, concordamos com Furtado, quando este afirma que “ao erigirem a mestiçagem como marca fundamental da sociedade cabo-verdiana, os intelectuais estariam, de certa forma, negando a condição negro-africana da formação social cabo-verdiana. Não podendo afirmar-se brancos, a condição mestiça permitia, no entanto, uma aproximação, sobretudo, cultural com aqueles” (2013a, p. 07).

o meu país deixou de ser África e deixou também de ser Europa para apenas ser Cabo Verde (apud Laban, 1992, p. 205).

Pensamos que um dos caminhos a serem considerados mediante as questões apontadas diz respeito a necessidade de os professores pautarem a articulação entre os conteúdos dos livros e a construção da aprendizagem histórica de forma endógena. Isso não significa negar a ideia da caboverdianidade em torno dos pontos apresentados ao longo desse capítulo. Ao contrário. A emergência seria outra. Caberia analisar esse processo, a partir de outras agências, em conformidade com novas áreas de estudo:

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia (...). O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re) construção da história (Fonseca, 2008, p. 56).

Parece-nos que questões ligadas as concepções de mestiçagem e *morabeza* podem ser problematizadas a partir de outras perspectivas. Esse posicionamento emerge da mediação exercida pelo professor na relação dos alunos com o livro didático, vez que:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas mais urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (Bittencourt, 2004, p. 89).

Para Jörn Rüsen, a cultura histórica seria uma categoria que opera a compreensão da história, a partir de suas diferentes formas de produção, bem como suas variadas formas de uso na esfera pública. Logo a cultura histórica seria “a articulação

prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade” (1994, p. 04). O livro didático, pensado como um dos artefatos inerentes a constituição desse processo, contribui para a disseminação das afirmações aqui apresentadas em torno da identidade cabo-verdiana.

A possibilidade da formulação de uma consciência histórica capaz de operar a compreensão da experiência presente por meio do uso de narrativas inerentes ao passado, a fim de proporcionar a orientação e a tomada de decisões nesta mesma temporalidade condiz com a possibilidade da contribuição de outras categorias para se pensar a relação entre a população de Cabo Verde e sua identidade. O livro didático, nesse sentido, pode auxiliar na compreensão dessa relação, caso destine maior ênfase aos protagonismos negros no decorrer da relação entre a constituição do passado cabo-verdiano e a formulação da identidade de sua população no tempo presente.

Em artigo sobre o ensino de História da África em materiais didáticos brasileiros, Anderson Oliva (2003) lembra-nos que o cientista social guineense Carlos Lopes identificou três grupos, a partir do século XIX, ligados a historiografia sobre o continente africano: a Corrente da Inferioridade Africana, a Corrente da Superioridade Africana, a qual o próprio Lopes (1995) definiria como a Pirâmide Invertida, e a Nova Escola de Estudos Africanos.

A transição da chamada Corrente da Inferioridade Africana em direção a ideia da Corrente da Superioridade Africana ou Pirâmide Invertida, deu-se em junção com o seguinte momento político vivenciado no continente:

A mudança dessa perspectiva começou a ocorrer um pouco antes das lutas pelas independências, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. De uma forma geral, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África. As investigações se diversificaram e ampliaram suas abordagens (Oliva, 2003, p. 439).



A partir das contribuições de Cheikh Anta Diop e Joseph Ki-Zerbo, dentre outros intelectuais africanos, um novo movimento de historiadores tratou de fazer circular a ideia de que a África possuía História, sendo, pois, necessário tomar como ponto de partida a centralidade em torno do continente; Lopes (1995), nesse sentido, enfatiza que a tese da Pirâmide Invertida proporciona a compreensão de que a África se torna o motor para a explicação da própria História do Ocidente.

Esse movimento de repensar a escrita da História a partir de um novo prisma, associando-o aos estudos arqueológicos que evidenciam a presença e importância de diferentes reinos e impérios no continente, por meio da identificação e análise de vestígios materiais, conectam essa experiência ao exemplo anterior do labor europeu na construção de uma historiografia focada no Ocidente. Todavia, essa operação ocorre de maneira inversa, adquirindo o seguinte sentido:

Um dos mais evidentes era a ação desproporcional de enaltecer as características histórico-culturais da África. A imprecisão, aqui, foi cometer o mesmo erro dos estudos europeus, só que agora não utilizando o eurocentrismo, mas sim o afrocentrismo. Em alguns estudos os africanos passaram a ser percebidos como meras vítimas das ações externas, perdendo novamente o papel como agentes históricos (Oliva, 2003, p. 440).

No caso de Cabo Verde, observamos contradições nas relações entre os cabo-verdianos e o continente africano. Para Furtado (2013b), a positividade e o cosmopolitismo dos cabo-verdianos, fundamentados na sua relação com o Ocidente, a partir de seu paradigma moderno, recusam os elementos identitários advindos da África. O referencial dessa narrativa fará do continente sempre um polo irradiador de atraso e barbárie sendo, portanto, desprovido de história. Em diálogo com Georges Balandier (2001), que denominou essa condição como “sócio-patologia”, Furtado (2012), em outro trabalho, adjetiva essa característica como esquizofrenia identitária inerente a história de Cabo Verde.

Concordamos com as afirmações acima expostas. Ao mesmo tempo, conforme os apontamentos de Oliva (2003), entendemos que a inflexão ideológica determinada pela Corrente da Superioridade Africana não seria o caminho mais interessante a ser percorrido.

Pensamos na potencialidade dos Estudos Africanos como campo para revisitar a configuração identitária cabo-verdiana e, por conseguinte, sua relação com o livro didático para o ensino de História no segundo ciclo da Educação Básica. Repensar conceitos, a partir de novos elementos teórico-epistemológicos pode ser uma chave de leitura interessante para avaliarmos como a questão da identidade em Cabo Verde pode ser apresentada de maneira descolonizada.

Essa descolonização epistêmica, conforme demonstramos no decorrer deste item, requer revisitar antigos conceitos coloniais, presentes na redação dos materiais didáticos aqui estudados para, em seguida, distanciando-se de bases teóricas e epistêmicas europeias, refletirmos sobre essa relação a partir de perspectivas endógenas, isto é, por meio de referenciais a serem elaborados em consonância com as emergências da sociedade cabo-verdiana como partícipe do continente africano.

### **Considerações finais**

A partir de nossa inserção na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), passamos a trabalhar com atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvessem nossos estudantes internacionais, advindos dos PALOPS, dentre eles a comunidade cabo-verdiana. Mediante esse fato, pudemos apresentar o presente texto, que demonstrou a forma pela qual a identidade da população de Cabo Verde é representada nos livros didáticos de História destinados aos anos finais do ensino básico (segundo ciclo).

Após indicar e discutir a importância do uso do livro didático para o ensino de História, pudemos demonstrar sua função perante as configurações identitárias cabo-verdianas. O livro

didático passou a ser tomado como objeto motriz do aprendizado histórico e, por consequência, da idealização da consciência histórica.

O material didático estudado denotou a presença da identidade em consonância com a crioulagem, identificada a partir de elementos como a mestiçagem e a *morabeza*. A amafabilidade ou afabilidade como características dessa última ideia, em consonância com a concepção de fusão cultural advinda da mestiçagem, permitiu que, na década de 1930, parte da intelectualidade cabo-verdiana, por meio do Movimento Claridade, elaborasse uma justificativa identitária para o indivíduo crioulo na constituição dessa sociedade.

Positivada, tendo como referência o Ocidente, neutralizando as experiências territoriais advinda de outros espaços notáveis ao continente africano, em especial a costa ocidental, os grupos étnicos que foram escravizados no decorrer da formação desse novo espaço foram desconfigurados, a partir de constituição de uma zona de confraternização, a qual resultaria a caboverdianidade.

A maior proximidade imaginativa com o Ocidente proporcionou uma historicidade alinhada ao eurocentrismo, a partir de paradigmas distantes da África. Para confirmar nossa hipótese, perpassamos pelos materiais mencionados, colocando-os em diálogo com estudos endógenos sobre a questão identitária em Cabo Verde. Em meio a esse exercício, buscamos um debate conceitual cujos elementos teórico-epistemológicos, de forma, exógena, se alinham a crítica endógena apresentada. Desta forma, a área configurada como Estudos Africanos se demonstrou importante para a compreensão dos problemas identificados e a apresentação de novas possibilidades para a superação das questões ora estudadas.

Consideramos que os Estudos Africanos podem indicar novos caminhos para a constituição do aprendizado histórico em Cabo Verde e, por conseguinte, na elaboração de uma consciência histórica capaz de ajudar os estudantes cabo-verdianos a interpretarem sua história e se orientarem para a

tomada de decisões no tempo presente a partir de ações que se distanciem de modelos customizados centrados em formas tradicionais ou exemplares de projeção do passado como chave para explicação de sua própria temporalidade.

Outras narrativas, apresentadas de maneira dialógica com as experiências territoriais, étnicas e identitárias advindas do próprio continente africano podem ser um percurso interessante no processo de se problematizar os elementos da configuração das identidades cabo-verdianas. E, em meio movimento, evidentemente que o livro didático possui sua preponderância, por isso mesmo pode e, em nosso entender, deve ser revisitado com vistas as contribuições dos Estudos Africanos.

### Referências

- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a História*. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 81-88.
- ANJOS, José Carlos Gomes dos. Elites Intelectuais e a Invenção da Nacional em Cabo Verde. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. Ano 25, p. 579-596, 2003.
- BALANDIER, G. 2001. La situation coloniale. Approche théorique. *Extraits, Cahiers internationaux de sociologie*, n. 110, p. 09-29, 2001.
- BENTO, Artur Monteiro. *Memória, espaço e identidade: a experiência de imigrantes caboverdianos no Rio de Janeiro (1950-1973)* (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre texto e imagem. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-90.
- CABO VERDE. Ministério da Educação. *História e Geografia de Cabo Verde*. 5º. ano. Praia: Ministério da Educação, [s.d.].
- CARVALHO, Gleiciane Brandão. *Nos circuitos da história: mulheres e identidades na educação em Cabo Verde e a produção da cartilha A participação das mulheres na construção da história em Cabo Verde*. (Dissertação de Mestrado), São Luís: UEMA, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 7ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.
- FURTADO, Claudio Alves. Cabo Verde: dilemas étnico-identitários num território fluido. *Ciências Sociais Unisinos*, n. 49, p. 02-11, jan. / abr. 2013a.
- FURTADO, Claudio Alves. Cabo Verde e a integração regional na África do Oeste: dissonâncias discursivas e identitárias. In: C.G. SARMENTO, *Cape Verde: Between West Africa, Europe and the Democratic Process*. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2013.
- FURTADO, Claudio Alves. Raça, Classe e Etnia nos estudos em e sobre Cabo-Verde. As Marcas do Silêncio. *Afro-Ásia*, n. 45, p. 143-171, 2012.

- HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 149-160, 2008.
- LABAN, Michel. *Cabo Verde: encontro com escritores*. Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 1992.
- LOPES, Carlos. A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos. *Colóquio Construção e Ensino da História da África. Actas*. Lisboa, 1995, p. 21-29.
- MAFEJE, Archie. *Anthropology in post-Independence Africa: end of an Era and the Problem of Self-Redefinition*. Nairobi: Heinrich Boel Foundation, 2001.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.
- RODRIGUES, Joanita Cristina; FORTES, Maria Auxiliadora da Cruz. *História e Geografia de Cabo Verde*. 7. Ano. Porto: Editora Porto, 2011.
- RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível In: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 03-26.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 41-50.
- SANTOS, Carlos Emanuel Sousa et. al. *História e Geografia de Cabo Verde*. 6º. ano. Praia: Ministério da Educação, 2018.
- TAVARES, Jeiza Barbosa; MAIO, Maria Cristina. *História e Geografia de Cabo Verde*. 8º. Ano. Porto: Editora Porto, 2016.

**OS DESAFIOS COLOCADOS PELA LEI N. 10.639/2003 NA  
PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO:  
REFLEXÕES SOBRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL**

Veruschka de Sales Azevedo

**Introdução**

O processo de reflexão sobre decolonialidade é fundamental para a construção e debates da questão da desigualdade social e racial no Brasil, ao mesmo tempo da resistência e do pertencimento social no território e no ambiente educacional. O atual cenário que se encontra a educação básica no país, exige reflexões, construções e atuação na garantia de efetivar as conquistas que o movimento negro produziu ao longo do tempo e que se materializaram no campo do ensino nas leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Recuperando a importância histórica e política do movimento negro na luta por visibilizar histórias e produções negras, Nilma Lino Gomes, estudou a importância educativa do movimento:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento [...] (Gomes, 2017, p. 17).

Nesse sentido, em todo o Brasil temos espalhadas ações antirracistas na educação. No entanto, a questão é tentar sistematizar as práticas da educação antirracista no cotidiano escolar. Durante os 20 anos de vigência da legislação (lei n. 10.639/03), ainda encontramos problemas complexos com

relação à liberdade de cátedra de professoras e professores, quando trabalham para implementar as leis, sendo a própria instituição escolar focada em pedagogias eurocêntricas.

O racismo estrutural nunca esteve tão vigente, pois as tentativas de censurar os trabalhos da temática negra e dos direitos humanos de maneira geral, se fizeram muito intensos entre os anos de 2016 e 2019, quando finalmente a proposta do projeto Escola Sem Partido (ESP) saiu de cena, pois foi considerada inconstitucional. A necessidade de se mencionar projetos conservadores, como o ESP, é para entender que ele faz coro a cultura racista que impede o desenvolvimento dos debates em torno das conquistas dos direitos humanos para a população afro-brasileira.

O educador e pesquisador das relações étnico-raciais, Luiz Rufino, em um recente estudo sobre o racismo e os saberes ancestrais da população negra no Brasil, entende que: “a raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos” (Rufino, 2019, p. 11).

Na operação pedagógica em sala de aula, o apagamento da trajetória dos grupos historicamente marginalizados, sobretudo negros e indígenas na história do Brasil, é uma constante. A invisibilidade se faz presente na construção de narrativas históricas, nos materiais pedagógicos, o que inclui desde a produção visual, passando por apostilas e elaboração de livros didáticos, salvo pouquíssimas exceções.

No campo da produção de saberes dentro das escolas é fundamental pensar mudanças epistêmicas a partir da decolonialidade, do fazer pedagógico. Que se trabalhe uma educação freiriana, que reconheça o outro com suas culturas, suas leituras de mundo, sua presença, uma educação intercultural que sirva para apontar transformações e que “[...] desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos

estruturais de desigualdade e discriminação” (Candau, 2012, p. 53)

Pensando junto a Catherine Walsh sobre a utilização do conceito de decolonialidade crítica, afirma-se que:

[...] tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009, p. 23).

Analisar as ausências da história da população afro-brasileira e dos povos originários nos espaços de saber, sobretudo no contexto da sociedade do século XXI, é chamar um firme debate sobre a perspectiva da importância das vidas negras e indígenas na história do Brasil e nos currículos e espaços escolares, incluindo os materiais didáticos. Ao enfrentamento à padronização e à hegemonia eurocêntrica, buscamos verificar a produção didática da temática negra na coletânea *História Sociedade & Cidadania* (Boulos Júnior, 2018), nos anos finais do ensino fundamental, observando avanços e permanências. A coletânea em questão, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018, seria utilizada por estudantes nos anos de 2020 a 2023.

A história do ensino de História, sempre foi marcada pela ingerência do Estado, tanto no Brasil como na Europa. No texto *Reflexões sobre o Ensino de História*, a professora Circe Bittencourt (2018), analisa a trajetória do ensino de História, passando por uma leitura sobre currículos e perspectivas políticas do uso da disciplina pelo Estado brasileiro. O desenvolvimento do ensino de História como disciplina/componente curricular aparece como uma ferramenta na operação do Estado, que no decorrer dos séculos XIX e XX ora



o utilizava para reforçar o aspecto do civismo, ora o do mito da democracia racial, corroborando os projetos de construção da identidade nacional, tanto no Império, passando pela Era Vargas até a Democratização. Durante o período militar chegou a ser retirada por completo do currículo, como ocorreu na aprovação da Reforma Curricular dos anos de 1970 (Lei n. 5.692/71).

Ocorre que junto às construções do Estado em prescrever qual o ensino de História a ser realizado, houve inúmeras resistências. O movimento negro aparece como um dos interlocutores no processo de intensificação da democratização dos currículos, sobretudo no contexto da década de 1980, contribuindo para pautar a figura negra na Constituição de 1988 e no movimento que deu origem à lei n. 10.639/03. Nessa perspectiva, corroborando o observado por Bittencourt (2018), sobre os adendos e mudanças na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), acreditamos que, tanto a lei n. 10.639/03 quanto a lei n. 11.645/08 “estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático” (Bittencourt, 2018, p. 142).

A disputa curricular por uma narrativa decolonial se apresenta no que a autora vai chamar de “concepção de educação escolar como um campo de tensão constante entre poder e empoderamento, conforme explicita David Hamilton” (Bittencourt, 2018, p. 128). Não poderia ser diferente, pois a naturalização do racismo, operou para a constituição do homem republicano no final do século XIX e início do XX, no Brasil. Isso fica nítido com o envio do médico João Batista Lacerda ao Congresso das Raças, na Inglaterra, em 1911, com o firme objetivo de trazer “soluções” para embranquecer o Brasil e se livrar dos povos indígenas e afro-brasileiros. Passados mais de cem anos das projeções de embranquecimento propostas por Lacerda, a população negra totaliza mais de 56% dos

brasileiros e a população indígena já passa de 1.000 milhão de indivíduos, todos resistindo ao racismo estrutural.

Se por um lado, numericamente, as populações negras e indígenas resistem às projeções do médico Lacerda, em 1911, parte do projeto racista é observado nas instituições e, portanto, na cultura desenvolvida. O processo educativo da população negra ao longo da história, não foi diferente: embora marcado por resistências, a invisibilidade tornou-se regra. Por isso, passada uma geração da aprovação da lei n. 10.639/03, é preciso se perguntar quais os caminhos que o material didático traçou para contar a história da população negra. Como estão apresentadas imagem, narrativa, cultura, ciência produzida por homens e mulheres negras nos livros escolares?

Analisar o desenvolvimento da história negra nos livros didáticos é chamar atenção para o necessário diálogo formativo, apontado por um conjunto de dispositivos legais que tem a lei n. 10.639/2003 como centro, por alterar a LDB e estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio de todo o país.

A lei (Brasil, 1996) prescreve que:

Art. 1.º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1.º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 2.] Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115ª da República.

Seguindo a lei, veio o Parecer do CNE/ CP n. 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Aliás, as Diretrizes, organizadas pela pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, apresenta um avanço enorme em termos de reconhecimento histórico da população afrodescendente, pois anuncia a possibilidade de corrigir uma dívida antiga, com relação ao acesso da população negra nos bancos escolares:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 8).

Os dados acima, mostram textos legais, sobre o ensino para negros no país, construídos entre o Brasil colônia e a Primeira República. Sabemos que a construção de uma educação para todos, na perspectiva da garantia de direitos educacionais, é fruto tardio, do final do século XX, com um compromisso legal do Estado brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No texto do documento legislativo, observamos a denúncia do caráter das permanências de viés eurocêntrico, quando falamos no campo pedagógico, principalmente da história a ser contada, para a população brasileira dentro dos espaços escolares. Vemos, ainda, que, no

campo do ensino, a situação colonial permaneceu, ou seja, a colonização acabou, mas a colonialidade permaneceu como cultura.

Sobre as marcas deixadas pela colonialidade na construção do saber educacional, Silva busca situar razões históricas e ideológicas de dificuldades para o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas no cotidiano escolar:

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler ou quando se lhes permitia era com o intuito de inculcá-los representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem e utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além da cor da pele, tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder (Silva, 2007, p. 495).

É interessante pensar que foi desenvolvido no país, nos últimos anos, um esforço de se legislar parte das reivindicações da comunidade negra e tais dispositivos legais são referências para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Assim, a Resolução CNE/CP n. 01/2004, detalha os direitos e as obrigações dos estados e municípios na responsabilidade de criação de mecanismos para a implementação da lei n. 10.639/03, na perspectiva de conduzir políticas educacionais que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As Diretrizes e a própria Lei n. 10.639/03, servem como mecanismos legais de exigência de direitos educacionais e de tratamento pedagógico. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da

história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

O cotidiano escolar é o local privilegiado para a disputa por um outro currículo e promoção do combate às opressões e ao racismo, e sendo assim, o livro didático configura um importante material que mediado pelo professor, pode auxiliar junto ao projeto antirracista, estabelecido na lei n. 10.639/03. No entanto sabemos que a relação do ensino de história e o livro didático, enfrenta desde muito tempo, debates acalorados: “o interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa” (Bittencourt, 2002, p. 70).

Vejamos como a coletânea *História Sociedade & Cidadania* tem elaborado o diálogo entre ensino de História e a lei n. 10.639/03, ao longo dos quatro volumes dos anos finais do ensino fundamental.

### **A obra *História Sociedade & Cidadania* entre o visível e o invisível das narrativas negras**

A coletânea é fruto do trabalho de autoria de Alfredo Boulos Júnior, doutor em Educação, mestre em História Social, com estudos na área da temática negra e produtor de inúmeras obras didáticas e paradidáticas, conhecidas e aplicadas no interior das unidades escolares. No presente capítulo analisaremos a coletânea *História Sociedade & Cidadania*, aprovada no PNL 2018, para os anos finais do ensino fundamental, a ser desenvolvido nas escolas durante os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. A coletânea trouxe em todas as capas que vai do 6.º ao 9.º ano, imagens de danças regionais, consideradas como patrimônio histórico. A apresentação das imagens assegura uma possibilidade de debates sobre a diversidade e a contribuição das várias “gentes” que compõem a sociedade brasileira. O nosso objetivo aqui é pensar como a

composição da população negra, sua história e cultura são retratadas na coleção.

Começando pelo volume 1, dos sextos anos, podemos observar que o volume 1, do livro do 6.º ano, traz na capa o anúncio da Festa do Divino, mas a imagem é sobre as cavalhadas em Goiás. Na contracapa existe uma descrição sobre a origem da tradição cultural das Cavalhadas, explicando que ela faz parte da festa do Divino, que acontece em Goiás. O livro é composto por 12 capítulos. Dentro das temáticas temos desde a investigação do que é História passando pela importância da história até o Feudalismo. Os capítulos estão organizados, respectivamente, em torno das fontes da história: Os primeiros povoadores da terra; Os primeiros habitantes da América; Egito e Kusch; Mesopotâmia; Povos Indígenas na América; O mundo Grego e a Democracia; Roma: Monarquia, República e Império; O Império Romano; Povos e Culturas Nas Terras Banhadas pelo Mediterrâneo; Feudalismo: Sociedade, Cultura e Religião. Por meio da descrição dos capítulos, o que prevalece como conhecimento histórico é o aprendizado curricular europeu.

Em relação à temática negra, destacamos as atividades relacionadas às fontes históricas e patrimônio, temos duas imagens de representatividade negra. Logo no início de discussão sobre as fontes históricas: aparece uma criança brincando de carrinho e na outra imagem uma família negra – um pai brincando com a criança, mostrando a mudança tecnológica do brinquedo. A página seguinte mostra o patrimônio cultural da cidade de Salvador e há uma família negra em uma fotografia mostrando a diversidade no uso das fontes históricas.

O texto sobre a descoberta da presença humana na América comporta a contribuição da arqueologia e mostra uma foto do crânio de Luzia, com um pequeno destaque sobre a idade do crânio e a origem negra do fóssil. O indicativo de estudo sobre o povo de Luzia, é outro aspecto, que pode vir a ser aprofundado pelo professor no processo do ensino-

aprendizagem, corroborando para questionamentos sobre a presença da população negra no Brasil antes da colonização europeia.

O trato mais volumoso destinado à temática negra, em todo o livro do primeiro volume, está na unidade relacionada ao Egito e ao reino de Kush. A pergunta logo no início do capítulo (“Você sabe em que continente fica o Egito?”), é significativa, pois nos acostumamos a falar sobre a monumentalidade do Egito, esquecendo que todo o Egito, e seu acervo patrimonial deixado para humanidade, está localizado no continente africano e foi desenvolvido por mãos e inteligências negras.

No desenrolar da unidade o capítulo traz a civilização Kush, e neste estudo a relação de mulheres com a política, com a religião, com a administração das cidades: as “*candaces*”. O destaque dado à administração feminina enriquece e resgata a compreensão da história, desenvolvida por mulheres africanas. A ideia de que mulheres são protagonistas e que negociaram com o antigo Império Romano é algo bastante significativo para a descolonização curricular, trazendo um aprendizado que ajuda na valorização da figura da mulher africana.

O texto destaca, ainda, o intenso comércio desenvolvido pelos cuxitas, entre eles e o Egito, mostrando a riqueza e diversidade presentes nas terras africanas. Após estudar o reino de Kush, o texto traz uma pequena menção à antiga Etiópia e ao reino de Axúm. Destaque para relação entre Núbia e Egito e os embates pelo poder. A problematização sobre a diminuição gradativa do papel da mulher africana nas atividades administrativas do Estado, ao longo do tempo, pode resultar em pesquisas e entendimento sobre os períodos históricos e a relação com o poder e o controle da figura feminina no mundo da política.

No capítulo 7 do volume 1, intitulado *Os Povos Indígenas da América*, o texto menciona a diversidade dos povos indígenas, apresentando algumas imagens de indígenas dos Estados Unidos, de São Paulo e dos impérios Maia, Inca e Asteca. O que veremos no decorrer dos outros 10 capítulos do livro são as temáticas da história “clássica” eurocêntrica, na qual as

presenças de grupos indígenas e africanos não foram mencionadas.

O volume 2, também da mesma coletânea, apresenta em sua capa a atividade cultural do Maracatu rural da Aliança, manifestação cultural afro-brasileira de Pernambuco. A nota sobre o evento está em letras muito pequenas na contracapa, explicando sua origem, algo que poderia estar mais explícito, até no sentido de valorização do patrimônio. O texto escrito em 2018, está voltado para o público no 7.º ano do ensino fundamental. Como todos os volumes da coletânea foi escrito para ser utilizado nos anos 2020, 2021, 2022 e 2023.

O livro inteiro apresenta como eixo temático o processo de colonização da América, passando pelo feudalismo até a formação do território da América Portuguesa. São 12 capítulos: Povos indígenas: Saberes e Técnicas; Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás; Mudanças na Europa Feudal; Renascimento e Humanismo; Reforma e Contrarreforma; Estado Moderno, Absolutismo e Mercantilismo; As Grandes Navegações; Conquista e Colonização Espanhola da América; América Portuguesa: Colonização; Africanos no Brasil; Europeus Disputam o Mundo Atlântico; e por último capítulo 12: A Formação do Território da América Portuguesa.

É uma unidade voltada para pensar o processo da modernidade no século XVI, ainda que abordando alguns capítulos sobre as transformações no mundo europeu. A análise está voltada para o processo de colonização da América, a escravidão e o domínio europeu sobre o continente americano. Nesse volume observamos um maior número de histórias de negros e indígenas, enquanto fazedores de história. Em uma leitura mais atenta é possível verificar o porquê, pois a maior parte das histórias contadas envolvem os processos de domínio e escravização europeus, sobre os grupos indígenas e africanos que chegaram ao Brasil. A experiência escolar mostra que é fundamental apresentar narrativas plurais marcadas pela resistência e pela construção de alternativas de vivências feitas



a partir dos quilombos, das organizações urbanas, da ciência, da arte, entre outros.

A permanência da narrativa da escravidão, impacta de maneira hegemônica a memória da história da população afrodescendente nos bancos escolares. Afinal, a construção dos textos, em geral, aponta e denuncia o chicote e o açoite, mas se esquece de narrar as inúmeras resistências, as tecnologias desenvolvidas por meio das centenas de quilombos existentes no período, além dos inúmeros jeitos e modos de negociação da liberdade, a criatividade de milhares de pessoas negras fazendo história como pessoas, sujeitos da história. Na análise de materiais didáticos, desde os primeiros processos de suas elaborações até hoje século XXI, se insiste na narrativa escravocrata de uma só fala. Essa visão não dá conta de auxiliar o fortalecimento da contracolonialidade. A lei n. 10.639/03 reivindica outro olhar para a construção da história e por isso acreditamos que, passados vinte anos da promulgação da legislação, é mais que necessária a construção de outros olhares.

O fato é que no decorrer das últimas duas décadas, principalmente, e sobretudo dos anos 1990 até os dias que correm, tivemos a chegada de um público heterogêneo aos bancos escolares da rede básica de educação e, sobretudo, do ensino superior. Esses novos sujeitos que adentraram a academia trouxeram novos campos de investigação e questionamentos. Recupera-se, no campo da produção do conhecimento científico, intelectuais negros que produziram, mas ficaram invisibilizados (alguns deles os mais jovens estão conhecendo somente agora): Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Lima Barreto, Machado de Assis, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, Neusa Santos, Milton Santos, entre outras e outros intelectuais que marcaram o pensamento científico-intelectual do país.

A produção dos intelectuais negros auxiliou e auxilia, os novos pesquisadores a desenvolverem teses, artigos, dissertações que podem “oxigenar” os livros didáticos e tantos outros materiais pedagógicos a serem desenvolvidos no

cotidiano escolar. Diante das brechas da produção da história negra, no livro do 2º volume do livro didático *História Sociedade & Cidadania*, verificamos momentos de protagonismo de lutas e histórias africanas e afro-brasileiras, caminhando, portanto, ao encontro do exigido pela lei n. 10.639/03. No livro observamos algumas passagens sobre a história e as táticas de resistências da população negra. Na narrativa construída no capítulo 2, que trata dos povos e culturas africanas, destaque para os malinenses, bantos e iorubas, etnias que vieram na diáspora, principalmente para o Brasil.

O livro mostra, de início, o mapa político da África, produzido em 2015, situando as características físicas das pessoas e associando a origem étnica. É interessante por apresentar parte diversidade da África, sendo, portanto, um material para ser aprofundado por meio de pesquisas em sala de aula. Outro aspecto observado no texto foi a apresentação da riqueza do Reino do Congo, a tecnologia da fundição do ferro. Taís informações mediadas pelo professor em sala de aula, pode aprofundar a situação do Congo, responsável por participar do processo tecnológico atual, com o fornecimento do coltan (columbite-tantalite), considerado “o coração dos *smartphones*”, além de outros minérios valiosos para o comércio internacional no século XXI. Esses são aspectos muito significativos para a construção de uma história de participação e inteligência negras, o que auxilia que estudantes de todas as etnias possam refletir sobre a significativa história da população afro-brasileira na construção do Brasil e, também, dos saberes e impérios africanos, com seus administradores, sua gestão do poder, sua história, sua atuação enquanto sujeitos.

Outro capítulo que atende parte da lei n. 10.639/03 é o que trata dos africanos no Brasil. É um capítulo também dedicado ao tráfico de escravos, mas é marcado por imagens de resistência por meio de práticas culturais, mostra fotografias de figuras negras que protagonizaram com sua contribuição científica e artística a história do Brasil, trazendo um mapa dos

quilombos mais significativos do Brasil entre os séculos XVII e XIX. Acreditamos que um passo maior seria trazer, para o livro, alguns dos estudiosos dos quilombos, os estudos de Clóvis Moura e Beatriz Nascimento, por exemplo, são algumas das significativas contribuições à temática e ajudam a pensar a inteligência e as alternativas políticas organizadas pela população negra ao longo da história do Brasil.

Analisando a obra, destacamos no meio das construções históricas, narrativas que podem auxiliar diretamente a relação em sala de aula. Estão disponibilizadas e são ferramentas fundamentais na construção de posturas antirracistas, auxiliando na reflexão dos estudantes. Após a leitura, destacamos a atividade de fechamento da unidade que traz inúmeras questões a serem realizadas pelos estudantes e um texto, intitulado: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou”, apresenta uma importante reportagem da Gelédes, sobre a identidade estética de uma menina negra, uma reflexão sobre a necessidade de afirmação do cabelo crespo.

A atividade é uma perspectiva de empoderamento e enfrentamento ao racismo cotidiano, que milhares de pessoas negras sofrem ao acessar os espaços escolares. A proposta de uma atividade de reflexão para todas as turmas do 7.º ano do ensino fundamental, propondo pesquisas em grupo sobre a temática do preconceito e quais os caminhos para combatê-lo, é de grande importância. Afinal, o livro didático é uma das maiores referências para a construção do processo de ensino-aprendizagem quando falamos de recursos disponibilizados para subsidiar o trabalho em sala de aula, das centenas de escolas da rede básica de ensino do Brasil.

O terceiro livro dos anos finais da coleção *História Sociedade & Cidadania*, voltado para o 8º ano do ensino fundamental, traz em sua capa a festa do Arraial de Belô, com a fotografia de uma festa junina, mostrando a riqueza cultural mantida em Belo Horizonte, Minas Gerais. Como observamos, a descrição do patrimônio cultural fica em letras minúsculas na parte inferior da contracapa do livro. Essa informação deveria ocupar destaque de texto, pois forma as inúmeras atividades de produção

cultural que operaram como tecnologias para manter as populações subalternizadas resistindo às investidas do racismo sistêmico.

O livro é composto por 14 capítulos, os quais tratam parte da Idade Contemporânea, que vai do Iluminismo ao Imperialismo dos Estados Unidos da América. Os capítulos estão intitulados, respectivamente: Iluminismo; Revoluções na Inglaterra; Revolução Industrial; Revolução Francesa e a Era napoleônica; Rebeliões na América Portuguesa; A Formação dos Estados Unidos; Independências: Haiti e América Espanhola; A Chegada da Família Real e a Emancipação Política do Brasil; O Reinado de D. Pedro I: Uma Cidadania Limitada; Regências; A Unidade Ameaçada; Segundo Reinado: Política, Economia e Guerra; A Abolição, Imigração e Indigenismo no Império; Industrialização, Imperialismo e Resistência; Estados Unidos e América Latina no século XIX.

O trato com a temática negra, a história deixada e realizada por homens e mulheres negras, aparece de maneira tímida e está voltada para a discussão sobre as rebeliões na América portuguesa. No episódio da Conjuração Baiana (1798). O texto apresenta a superioridade da população negra em Salvador no período, de um total de 60 mil habitantes, 40 mil eram afrodescendentes e descreve a condição social dos negros durante o contexto da revolta: libertos, escravizados e livres. Outro aspecto que corrobora a desconstrução da narrativa engessada da escravidão, sendo um recorte importante que o capítulo traz, é pensar que durante o século XVIII a população afrodescendente exercia inúmeras profissões que iam de soldado, passando por artesãos, carregadores, pescadores, pedreiros até vendedores ambulantes. Com base nessas informações o professor pode, junto aos estudantes, refletir sobre a temática das múltiplas atividades de trabalho realizadas pela população negra e refletir sobre a significativa participação dos afrodescendentes na luta da Conjuração Baiana.

Cabanagem, Revolta dos Malês, Sabinada e Balaiada são outros momentos de grande potência da participação negra na

resistência e reivindicação de uma sociedade mais justa e precisam ser desenvolvidos e aprofundados nas salas de aula. Ou seja, são nessas passagens do livro que vemos aquilo que havíamos apontado no início da redação do capítulo, tímidos avanços que buscam diminuir a grande influência do currículo eurocêntrico. Encontramos, ainda, outra passagem que relaciona o protagonismo negro na Revolução do Haiti e toda a luta anticolonial colocada pela insurreição contra a escravidão e o domínio europeu.

Antes do capítulo 12, encontramos algumas reflexões sobre as consequências da lei de terras de 1850 sobre os mais pobres e negros. A Guerra do Paraguai (1864-1870) é outra temática que poderia ter sido mais bem problematizada, incluindo a situação dos afrodescendentes na luta por liberdade. O capítulo 12, intitulado *Abolição, Imigração e Indigenismo no Império*, está dedicado à reflexão sobre o processo abolicionista que inclui desde as leis abolicionistas até o evento de 1888. Os principais abolicionistas aparecem em uma página, que indica nascimento e principais ideias que cada um tinha sobre o fim da escravidão. A atividade sobre a temática das políticas afirmativas auxilia na construção de uma reflexão crítica, pois contém um texto sobre a questão das cotas raciais. Acreditamos que é uma oportunidade para além dos recursos midiáticos de o professor propor um histórico da luta da população afrodescendente em acessar o nível superior de ensino e os altos postos de trabalho em concursos públicos, dificultando o ingresso na anunciada cidadania da carta constitucional de 1988.

Os capítulos finais estão dedicados à conquista imperialista e à dominação no continente africano, dando ênfase à Conferência de Berlim, e, na sequência, à guerra civil estadunidense e as consequências do racismo naquela sociedade, que durou até um pouco mais da metade do século XX. Embora contendo 14 capítulos, a análise do trato com a lei n. 10.639/03, e com a história dos povos africanos e afrodescendentes, permanece marcada pela narrativa escravocrata, com exceções das lutas de resistência no período

do Império. Como foi citado anteriormente, a vigência dos dispositivos legais antirracistas, mobilizados a partir da lei, vão aos poucos desconstruindo a hegemonia da história eurocêntrica e forçando os produtores dos livros didáticos a reverem o material elaborado.

O quarto livro da coletânea, destinado aos nonos anos, traz em sua capa a fotografia a apresentação da dança xote de duas damas no Centro de Tradições Gaúchas em Santa Maria, no ano de 2017. O livro conta com 15 capítulos e com os seguintes títulos, respectivamente: A Proclamação da República e seus Desdobramentos; Primeira República: Dominação e Resistência; A Era Vargas; Movimentos Sociais: Negros, Indígenas e Mulheres; Primeira Guerra Mundial; A Revolução Russa; A Grande Depressão, O Fascismo e o Nazismo; A Segunda Guerra Mundial; A Guerra Fria; Revoluções Socialistas: China e Cuba; Nacionalismos Africano e Asiático; Brasil: Uma Experiência Democrática (1945 a 1964); Ditaduras na América Latina; Brasil Contemporâneo; Fim da Guerra Fria e Globalização.

Ao analisar o índice dos 15 capítulos temos dois deles dedicados a pensar parte do exigido na lei n. 10.639/03: capítulo 4, que trata dos movimentos sociais – negros, indígenas e mulheres. Esse capítulo destaca os negros no pós-Abolição, com uma discussão que vai da página 59 até a 63, a partir do mundo do trabalho e da imprensa negra. O tema cultura negra pós-abolição menciona a organização da Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, formado entre 1944 e 1968. Outro capítulo dedicado à temática africana é o 11, que analisa o processo de independência dos países africanos. Entre as páginas 164 a 174 é feita a análise das raízes das independências asiáticas e africanas. Sobre o continente africano a reflexão vai da página 169 até 173, abordando Congo, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, reflexo do processo da Revolução dos Cravos, além da luta contra o *apartheid* na África do Sul. É significativo pensar que o número de páginas dedicadas ao movimento é bem diminuto e

resumido, em relação à quantidade dedicada às narrativas do chamado currículo tradicional de narrativa hegemônica e, portanto, eurocêntrica.

Por outro lado, os conteúdos que envolvem esse volume são extremamente importantes para pensar a formação contemporânea dos jovens. Conteúdos voltados para o Imperialismo, a Segunda Revolução Tecno-científica, as lutas operárias, I e II Guerras Mundiais, a ascensão nazifascista, a descolonização africana, passando pela Ditadura militar no país, a democratização, a globalização e o Brasil contemporâneo. O século XIX é um dos períodos fundamentais para que os estudantes entendam as concepções que vieram a fortalecer o racismo no mundo, com a produção do racismo científico e a supremacia europeia. Nesse sentido, analisar a história do continente africano é essencial, ao passo que o mundo europeu se desenvolvia no contexto do século XIX, o continente africano se esfacelava, pois dentre as outras regiões do mundo, África foi o lugar que mais gerou riqueza à potência mundial da época, a Inglaterra, e às demais potências europeias na época.

O racismo científico operou na corrida por mercados, terras e domínio europeu sobre o mundo africano. A Conferência de Berlim no ano de 1885 é o apogeu de um acontecimento histórico, e evidencia o projeto colonialista que se expandiu para outras áreas do mundo. Esse projeto teve como protagonista o homem branco, europeu e cisgênero e na época católico, como ideário de pessoa civilizada. No Brasil, o contexto da Primeira República instituída no ano de 1889, atualizava o ideário de privilégios e do projeto de embranquecimento do país. A política coronelista gerou inúmeras exclusões e na mesma proporção inúmeras resistências: as quais o livro trata como as lutas sociais da Primeira República, as personagens das insurgências que geraram impacto no contexto republicano, estão localizados desde o movimento de Canudos, passando pela Revolta da Vacina, Revolta do Contestado, além das lutas operárias. O

livro citou todas essas insatisfações e excluiu na análise o movimento do Cangaço e a Revolta da Chibata.

A ausência da Revolta da Chibata chama a atenção, justamente uma das revoltas que apresentam o homem negro como líder, aliás, personagem que sofreu os horrores do racismo e sobreviveu até a segunda metade do século XX. A figura do “Almirante Negro João Cândido e dos marinheiros que lutaram, em 1910, contra os castigos físicos e maus tratos, foi invisibilizada na construção do texto. Isso em um contexto de disputa pela visibilidade e história de homens e mulheres negras, em que a lei exige que a história afrodescendente seja contada. A figura de João Cândido – homem que lutou contra a discriminação e o racismo que a Marinha impunha, foi preso, enviado para um manicômio e sobreviveu, chegando a visitar escolas e universidades, relatando os episódios da revolta de 1910, no Rio de Janeiro – é emblemática. Na história do Brasil sua trajetória de luta contra o racismo só foi reconhecida pelo Estado brasileiro no ano de 2008, mais precisamente no dia 23 de julho, quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n. 11.756, que concedeu anistia *post mortem* a João Cândido e a outros marujos participantes da revolta.

Analisando edições anteriores da coletânea *História Sociedade & Cidadania*, quando se abordava as lutas sociais da Primeira República, lá estava a Revolta da Chibata, com toda a dimensão e a insurgência do contexto republicano. Na atual edição analisada, o evento e suas personagens não são mencionados. Acreditamos que a luta pela memória e história dos homens negros precisa ser visibilizada com certa urgência, é preciso contar a história das pessoas negras com toda a sua humanidade, suas contradições, suas resistências e conquistas. Talvez uma das memórias que resgata o velho marujo João Cândido, e tantas outras vidas negras desse país, não esteja nos livros, mas nos versos memoráveis de João Bosco e Aldir Blanc, na música “O Mestre Sala dos Mares”, não permitindo o apagamento da Revolta da Chibata:

[...] Glória aos piratas, às mulatas,  
às sereias



Glória à farofa, à cachaça, às  
baleias  
Glória a todas as lutas inglórias  
Que através da nossa história  
Não esquecemos jamais  
Salve o Navegante Negro  
Que tem por monumento  
As pedras pisadas do cais  
Mas salve  
Salve o Navegante Negro  
Que tem por monumento  
As pedras pisadas do cais  
Mas faz muito tempo...  
(O Mestre Sala dos Mares.  
Compositores: Aldir Blanc e João  
Bosco)

### **Considerações finais**

Acreditamos não ser possível pensar os processos de representatividade e história do Brasil sem a fala de negros e negras, principalmente quando tratamos na construção de uma educação antirracista. Ao visualizarmos e manusearmos materiais que vão compor o cotidiano de grande número de brasileiros, temos que atentar para o maior número de possibilidades de representatividade, sobretudo trazendo a perspectiva da igualdade na diferença e na diversidade que compõe os grupos historicamente marginalizados.

O livro didático com toda sua complexidade, visto que sabemos ser envolto em estratégias financeiras, mercado, escolhas, fomento, pesquisa, produto e objeto pedagógico é, ainda assim, um dos recursos pedagógicos mais utilizados na escolarização básica. Nesse sentido, os organizadores de livros didáticos precisam reelaborar as pesquisas, se aprofundar na produção acadêmica antirracista, que vem produzindo uma contribuição significativa sobre a produção negra na história do Brasil. É preciso trazer esses sujeitos/as que foram silenciados em suas narrativas, histórias de lutas, de insurgências e de sabedoria. Ou seja, sua contribuição enquanto gente, em todos os momentos da história do país!

A construção de uma narrativa antirracista se organiza junto a uma reorganização dos materiais pedagógicos. Nesse sentido o livro didático, para contemplar a lei n. 10.639/03,

necessariamente precisa se refazer ou avançar em sua produção, o que dentro dos estudos decoloniais, chamaríamos de “enfrentamento da geopolítica global da colonialidade do saber”. A coletânea *História Sociedade & Cidadania*, produzida a partir do edital de 2018, para anos de 2020, 2021, 2022, 2023, de autoria de Alfredo Boulos Junior, analisada nesse capítulo, aponta que o currículo hegemônico europeu continua imperando na produção do livro didático. Ao mesmo tempo, destacamos o esforço de garantir alguns capítulos na perspectiva decolonial, textos e passagens os quais apontamos como dispositivos fundamentais para tratar o ensino de História a ser contado nas milhares de salas de aula do país e garantir a democracia e a pluralidade no trato da história dos povos africanos e afro-brasileiros, como exige a lei.

As observações relacionadas à dimensão maior ou menor dada às temáticas étnico-raciais nas coletâneas produzidas pelos autores dos livros didáticos estão longe de serem isentas. As políticas públicas relacionadas aos editais que orientam o PNLD, o contexto político, as inúmeras pressões e disputas que embasam a governança educacional do país incidem e pressionam os autores, na elaboração de conteúdos didáticos, configurando forças que resultam na materialidade final do livro. No caso específico da História, ampliando os currículos com temáticas inovadoras em seus mais variados aspectos, ora avançam nas temáticas étnico-raciais e antirracistas, ora retrocedem em abordagens didático-científicas eurocêntricas. Isso resulta em um trabalho muito difícil à autonomia mínima aos autores e às autoras de livros didáticos.

Importante frisar as observações do professor Marco Antônio Silva, quando afirma que:

Esta política de aquisição em massa de livros didáticos pelo governo brasileiro transformou-se num grande negócio que contribuiu para o processo de oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor editorial. Pelo montante excessivo de dinheiro público e de interesses movimentados, é muito importante que a sociedade e a imprensa fiscalizem e o próprio Estado aperfeiçoe os

mecanismos que visam dar transparência a este negócio (Silva, 2012, p. 817).

Sabemos que a efetivação da construção de novas narrativas para o ensino de História nos livros didáticos deve ser um esforço contínuo do Estado brasileiro e dos órgãos da federação. A produção de materiais de combate ao racismo e de produção para o atendimento das leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 não pode ficar circunscrita às efemérides. A materialização das leis antirracistas é um compromisso com a democracia, a cidadania e o pensamento crítico, eixos centrais do componente curricular escolar História. Enfrentar a produção do conhecimento eurocêntrico, enquanto único foco de ciência e produção de histórias é o grande desafio a ser superado nas próximas produções.

Sueli Carneiro (2023), no livro *Dispositivos de racialidade: a Construção do outro como não ser como fundamento do ser*, aponta no campo da produção do conhecimento o conceito de epistemicídio, que nos ajuda a entender o processo histórico de apagamento da produção científica negra, processo que reverbera no campo do ensino:

[...] o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racialidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta.

Sendo um processo constante de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle das mentes e corações. O conceito de epistemicídio, assim definido, nos permite compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo [...] (Carneiro, 2023, p. 89).

Ao longo dos mais de 20 anos de promulgação da lei n. 10.639/03, ainda que de maneira incipiente, reconhecemos os

avanços que tivemos em materiais pedagógicos, o que inclui os livros didáticos. Acreditamos que seja necessária uma reescrita das narrativas históricas sobre a população afro-brasileira, marcadamente focadas na colonização e na escravidão, no processo de marginalização que acompanhou e acompanha a história da população afro-brasileira. No entanto, é preciso dizer que junto aos processos de espoliação, houve inúmeras resistências não contadas na história. A população negra escreveu livros, cantou, inventou ciência, organizou quilombos, produziu e produz academicamente. A população negra existe como sujeito da história e da História!

Acreditamos que o reconhecimento dessas “novas” narrativas de empoderamento, produzidas nas universidades, bem como as observadas a partir dos movimentos sociais, são fontes de escrita das histórias de “escrevivências” e re-existências, e devem compor a escrita dos livros didáticos no viés decolonial.

Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida [...] (Rufino, 2019, p. 11).

É preciso observação cotidiana sobre os materiais e os livros didáticos utilizados em sala de aula, que precisam ser ampliados, questionados por estudantes e professores, se quisermos que as histórias da população afro-brasileira sejam contadas. É preciso vigilância, pois sem atualizarmos as histórias que foram silenciadas, sobretudo dos grupos subalternizados, continuaremos a produção da história universal de um grupo só, perpetuando o epistemicídio e a constante necessidade de a sociedade brasileira construir a Democracia.

### Fontes

BOULOS JR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. (4 volumes).

### Referências

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.
- BITTENCOURT, Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, 32 (93), p. 127-149, maio/ ago. 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil, 1996.
- BRASIL. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. Parecer n.º CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático*. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros051.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.
- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivos de racialidade: A Construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 37(3), p. 803-821, set./ dez. 2012.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./ dez. 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **ALAISE SORAIA DOS ANJOS FONSECA**

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), pós-graduada em Metodologia da História e de Geografia pela Faculdade Famart. Foi professora do município de Santarém das séries iniciais e finais do ensino fundamental. Hoje é professora na rede estadual pelo Modular Indígena, nos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro, ministrando as disciplinas História, Geografia, Itinerários Amazônicos e Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima. Contato: soraiaarapiun@gmail.com

### **ANDRÉ LEONARDO CHEVITARESE**

Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua no Programa de Pós-Graduação em História Comparada do Instituto de História e no Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional. É Graduado e Mestre em História Social pela UFRJ. Realiza pesquisas em duas grandes áreas do conhecimento: história do cristianismo; e paisagem e cultura material da cidade do Rio de Janeiro. Contato: andrechevitarese@yahoo.com.br

### **ANDREZA BARBOSA TRINDADE**

É geógrafa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestra em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Professora e pesquisadora, atuando em comunidades tradicionais, especialmente entre mulheres de territórios indígenas e ribeirinhos da Amazônia e de periferias urbanas em vulnerabilidade. É extensionista no Clube de Leitura Lélia González, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia Mulher e Relações Sociais de Gênero (GEPGENERO-UNIR). É colaboradora no Grupo de Trabalho Geografia e Gênero da Amazônia (GTGGEAMA-UFPA). Contato: and\_trindade@yahoo.com.br

### **DIEGO MARINHO DE GOIS**

É graduado e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Metodologia do Ensino de História e de Estágio Supervisionado em História na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade. Membro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/ UFPR), do Grupo “Didática, práticas escolares e

publicações didáticas”, do Grupo de Pesquisas e Estudos em História do Baixo Amazonas (Gepehisba), da UFOPA, e do Grupo de Pesquisa de História Indígena e do Indigenismo na Amazônia (HINDIA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: [diego.gois@ufopa.edu.br](mailto:diego.gois@ufopa.edu.br)

### **DOUGLAS MOTA XAVIER DE LIMA**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), campus Santarém, na área de História Antiga e Medieval. Doutor (2016) e Mestre (2012) em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Bacharel e Licenciado em História (2009) pela UFF. Pós-doutorado em História pela UNESP-Franca (2023). Pesquisa temas relacionados ao Poder e sociedade na Baixa Idade Média Ibérica, Diplomacia e relações diplomáticas medievais, Viagens medievais e Ensino de História. Atuou como professor do Ensino Fundamental na rede particular e pública entre 2009 e 2014, e como Professor-Tutor no curso de Licenciatura em História (EAD) da UNIRIO, no convênio entre o CEDERJ e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coordenador do LEGATIO: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em História Medieval e Ensino de história. Vice-líder do Sigillum: Estudos sobre Diplomacia na Época moderna (séc. XIV-XVIII). Membro do grupo Luso-brasileiro de História Medieval "Raízes Medievais do Brasil Moderno", da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), da Rede Brasileira de Estudos em História Moderna (H\_Moderna), e do Scriptorium - Laboratório de Estudos Medievais e ibéricos da UFF. Contato: [douglas.mxl@ufopa.edu.br](mailto:douglas.mxl@ufopa.edu.br)

### **ELIZABETH SOUSA ABRANTES**

Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Adjunta do Departamento de História, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (NEPEHIS/UEMA). Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (IHGM). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e do Maranhão, atuando principalmente nos seguintes temas: relações de gênero, história das mulheres, dote e educação feminina (séculos XIX e XX). Contato: [bethabrantess@yahoo.com.br](mailto:bethabrantess@yahoo.com.br)

### **EUCIVALDA DE OLIVEIRA SILVA**

É graduada em História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Professora na rede de ensino municipal de Aveiro e formadora da catequese infantil e juvenil na igreja São José de Pinhel. Professora na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Kurasy Katu, na aldeia Pinhel, em Aveiro. Contato: eucivalda.silva@gmail.com

### **FÁBIO EDUARDO CRESSONI**

Doutor em História (UNESP), mestre em Educação (UNIMEP), licenciado em História e Pedagogia (UNAR), com estágio pós-doutoral em Educação (UFSCAR). É professor adjunto IV no Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), com atuação no curso de licenciatura em História. Foi coordenador do PIBID subprojeto História e Sociologia (2017-2019) e coordenador de estágio supervisionado (2016-2018). Integra o quadro de professores permanentes do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Faz parte do GT de Ensino de História e Educação (ANPUH-CE) e da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história e educação das relações étnico-raciais; ensino de história e livros didáticos nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPS); ensino de história e estágio supervisionado. Contato: cressoni@unilab.edu.br

### **FERNANDA EUGÊNIA MARTINS AZEVEDO**

É licenciada em História desde 2017 e mestre em História Ibérica desde 2018, títulos obtidos na Universidade Federal de Alfenas. Atua como professora efetiva da Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais, no município de Carmo do Rio Claro. Possui experiência na arrecadação de recursos do ICMS Patrimônio Cultural por meio da produção de dossiês de registro e tombamento. Na área acadêmica, possui artigos publicados em coautoria sobre o tema Patrimônio Cultural. Desde 2015, dedica-se ao estudo da atuação jesuítica junto aos colonos no Brasil Colonial, tema sobre o que publicou o livro “Companhia de Jesus no Brasil de Filipe II: a atuação jesuítica junto aos colonos para a manutenção do ordenamento social e entronização da Casa de Habsburgo no Brasil (1580-1598)”. Contato: fernandaeug@gmail.com



### **GIOVANI JOSÉ DA SILVA**

Possui licenciatura e mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Aquidauana, 1995/ Dourados, 2004, especialização em Antropologia: teorias e métodos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – 2001, doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – 2009. Foi professor adjunto da UFMS/ Nova Andradina (2009-2013) e, desde 2013, é professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (Unifap)/ Campus Marco Zero do Equador, atuando nos Cursos de História, Direito, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia e no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Foi pesquisador colaborador pleno do Departamento de Antropologia e docente colaborador do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Terras e Povos Indígenas, ambos da Universidade de Brasília (UnB), onde realizou estágio pós-doutoral em Antropologia (2012-2013). Realizou, entre 2016 e 2017, segundo estágio de pós-doutorado, em História, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: [giovanijsilva@hotmail.com](mailto:giovanijsilva@hotmail.com)

### **JOSÉ PETRÚCIO DE FARIAS JÚNIOR**

Doutor em História também pela UNESP/Franca, com período sanduíche na Freie Universität - Berlin (2011-2012). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. É professor efetivo de História na Universidade Federal do Piauí, campus de Picos, onde atua como professor de História Antiga e Medieval; além disso, integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (UFPI). Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca - 2003), em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Letras- Inglês (UNIUBE). Especialista em Educação Empreendedora (UFSJ) e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF). Mestre em História, na linha de pesquisa História e Cultura Política pela UNESP/Franca (2012). Atuou como Coordenador do Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER UFU-UFPI), de 2016 a 2020; lidera os grupos de pesquisa: Laboratório de História Antiga e Medieval (LABHAM/UFPI) e História e Culturas Religiosas (HISCURE/UFPI). Contato: [petruciojr@terra.com.br](mailto:petruciojr@terra.com.br)

### **JULIANA CAVALCANTI**

Historiadora graduada (bacharel e licenciatura) pela UFRJ. Mestre e Doutora em História Comparada pelo PPGHC/UFRJ. Possui estágio pós-doutoral em Arqueologia pelo Museu Nacional no PPGArq. É pesquisadora associada na Universidade de

Pretória e no IAB (Instituto de Arqueologia Brasileira). Coordenadora no LHER (Laboratório de História das Religiões). Atua como divulgadora científica no YouTube e Instagram. Tem como principais áreas de pesquisa: Estudos de Gênero e o Cristianismo antiga; História e Arqueologia dos Judaísmos e Cristianismos antigos; Estudos paulinos; Ensino de História Antiga, com ênfase nos estudos sobre Judaísmos e Cristianismos antigos. Contato: julianajubcmt@yahoo.com.br

### **KÊNIA E. GUSMÃO MEDEIROS**

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) 2019. Mestra em História pela Universidade de Brasília (UnB) 2011. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) 2008. Graduada em Licenciatura em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2024). Autora de textos nas áreas de História das Mulheres; História e Música; Ensino de História e História Pública. Docente do quadro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Primeira secretária da atual diretoria da ANPUH GO (2020-08/2022). Vice coordenadora do GT de Ensino da ANPUH GO (2020 2022). Membro do GT de Gênero da ANPUH GO. Contato: kenia.medeiros@ifg.edu.br

### **LUCIANO JOSÉ VIANNA**

Professor Adjunto de História Medieval do Colegiado de História da Universidade de Pernambuco (UPE)/campus Petrolina. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPP) da UPE/campus Petrolina (Mestrado/Doutorado). Doutor em Culturas en contacto en el Mediterráneo (com menção Doctor Internacional) pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) - com estágio de Doutorado pelo The Warburg Institute / University of London, School of Advanced Study. Pós-Doutorado em História como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media pela UAB. Mestre em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em História pela UFES. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Coordenador do Spatio Serti - Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística (UPE/campus Petrolina - DGP/CNPq). Contato: luciano.jose.vianna@gmail.com

### **LUZILETE FALAVINHA RAMOS**

Mestra em Educação: Teoria e Prática de Ensino (2019), na Universidade Federal do Paraná e Graduada em Educação Artística pela Faculdade de Artes do Paraná (2002). Atualmente é professora do Ensino Fundamental - Séries Iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Atua no Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba, desenvolvendo projetos educativos para outras instituições e escolas, bem como na formação de professores sobre o Ensino do Holocausto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas séries iniciais, atuando principalmente na área de ciência e tecnologias e no ensino da História do Holocausto dentro do Projeto de Educação em Direitos Humanos. Contato: luzifal@yahoo.com.br

### **LUIZ ANTONIO SABEH**

É historiador-docente. Ocupa o cargo de Professor Adjunto no Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia e é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas. É professor de História Moderna e integrante do H\_Moderna - Rede Brasileira de Estudos em História Moderna. Desenvolve e orienta pesquisas que contemplam o estudo dos Impérios Ibéricos da Época Moderna, da religião como elemento estruturante da Idade Moderna e das sociedades europeias e suas relações com as sociedades americanas, africanas e asiáticas entre os séculos XV e XVIII. Ainda, coordena ações de pesquisa e extensão universitária que investigam as conexões entre a História Moderna e a História Ibérica, bem como as interfaces desses temas com o ensino de História e a História Pública. Contato: luiz.sabeh@gmail.com

### **MARCELO HORNOS STEFFENS**

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998) e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992). Professor Associado III. Ministra as disciplinas de História Contemporânea I, II e III na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Membro permanente do Programa de Pós-graduação em História Ibérica (PPGHI-ME Profissional), e do curso de licenciatura em História. Foi coordenador da área de História do PIBID Unifal/MG (2014-2016). Desenvolve pesquisas sobre O Salazarismo, o Marcellismo, a República Portuguesa pós-ditadura e suas conexões com o Brasil (relação entre a intelectualidade portuguesa e brasileira: consenso, adesão e resistência às ditaduras (projetos de Modernidades) e imprensa. Contato: marcelo.steffens@unifal-mg.edu.br

### **MARINELMA COSTA MEIRELES**

Doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em História Social pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de História do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), Campus Barreirinhas. Desenvolve pesquisa sobre escravidão negra e suas implicações para a formação do Maranhão e as relações entre Justiça e escravidão no Maranhão do século XVIII. Contato: [marinelma.meireles@ifma.edu.br](mailto:marinelma.meireles@ifma.edu.br)

### **NÁDIA GAIOFATTO GONÇALVES**

É professora titular da Universidade Federal do Paraná, docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, atuando nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Prática de Docência em História. É doutorado em Educação (USP) e Pós-doutora em Educação (UFRJ). Possui Licenciatura Plena, Especialização e Mestrado em História (UNESP Assis), Foi docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e atualmente é docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHis). Coordenadora do Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação - CDPHE. Tem experiência na área de Educação, tendo atuado também como docente na educação básica. Atualmente sua ênfase recai sobre o Ensino de História, e quanto à História da Educação, principalmente arquivos e acervos escolares. Foi Coordenadora de Extensão, junto à PROEC-UFPR. Vice-coordenadora do Projeto de Extensão Memórias e Histórias sobre Educação; e Coordenadora do Projeto Ensino de História: diálogos e possibilidades. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (NUHFOPE). Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da UFPR. Contato: [nadiagg@ufpr.br](mailto:nadiagg@ufpr.br)

### **TÂNIA MARIA F. BRAGA GARCIA**

É graduada em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Titular em Didática, é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/ UFPR), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Didática, práticas escolares e publicações didáticas”. É membro da diretoria da *International Association for Research on Textbooks and*

*Educational Media* (IARTEM). Autora e coautora de trabalhos científicos. Contato: tanbraga@gmail.com

**VERUSCHKA DE SALES AZEVEDO**

Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – 2016. Mestre em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Franca) – 2001. Possui graduação em História pela mesma universidade (Unesp-Franca, 1997). Pesquisadora decolonial. Estudiosa da obra de Carolina Maria de Jesus. Idealizadora do Projeto Enegrecendo a Brinquedoteca. Ativista da educação antirracista. Contato: veruschkazevedo@yahoo.com.br

