

*Fronteiras: Revista de História*

História dos africanos e afrodescendentes nos livros didáticos, guias e programas nacionais –  
Luís César Castrillon Mendes; Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro

## HISTÓRIA DOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS, GUIAS E PROGRAMAS NACIONAIS

### HISTORY OF AFRICAN AND AFRICAN DESCENT IN TEXTBOOKS, GUIDES AND NATIONAL PROGRAMMES

Luís César Castrillon Mendes<sup>1</sup>  
Mairon Escorsi Valério<sup>2</sup>  
Renilson Rosa Ribeiro<sup>3</sup>

**RESUMO:** Nos dias atuais a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem impõe novos desafios para o professor-pesquisador. Particularmente em se tratando do Ensino de História, disciplina de formação humanística, há a necessidade de articulação de diferentes saberes, teorias e métodos associados às novas exigências curriculares, principalmente após as promulgações das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08. Abordar novas narrativas e articular outros protagonistas para figurarem na história tornam-se imperativos. Neste ensaio, procuramos analisar um importante veículo que se encontra ligado a essas articulações: o livro didático de história, enquanto um complexo objeto cultural, ligado às políticas públicas e a sua adaptabilidade às novas exigências contemporâneas.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Livro Didático, Guias do PNLD, História dos africanos e afrodescendentes.

**ABSTRACT:** Nowadays the complexity inherent in the process of teaching and learning poses new challenges for the teacher-researcher. Particularly in the case of the history of education, discipline humanistic, there is the need for coordination of different knowledge, theories and methods associated with new curriculum requirements, especially after the enactment of laws n. 10.639/03 and 11.645/08. Addressing new narratives and articulate other players for inclusion in the story become imperative. In this essay we aim at an important vehicle that is connected to these joints: the history textbook as a complex cultural object, linked to public policies and their adaptability to new contemporary requirements.

**Keywords:** Teaching History, Textbook, Guides PNLD, History of African and Afro-descendants.

---

<sup>1</sup> Professor do Curso de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Cáceres Doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista FAPEMAT/Capes. E-mail: [luiscesarcastrillon@yahoo.com.br](mailto:luiscesarcastrillon@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Professor do Curso de História, do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: [maironev@yahoo.com.br](mailto:maironev@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professor do Departamento de História, do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS) e do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: [rrenilson@yahoo.com](mailto:rrenilson@yahoo.com)

## **O livro didático de História e suas complexidades**

Na área de Ensino de História, as pesquisas sobre concepções e usos dos livros didáticos são de grande expressividade em número e possibilidades interpretativas. Eles, assim como os Currículos, constituem objetos de intensos e polêmicos debates dentro e fora da esfera da pesquisa histórica. Trabalhos recentes, especialmente em relação aos livros didáticos, têm se voltado para o estudo das representações da cultura e da história dos povos ou grupos sociais excluídos e estigmatizados (negros, índios, mulheres, trabalhadores, crianças, dentre outros) pela chamada “História Tradicional”, denunciando os silêncios, preconceitos e estereótipos produzidos pelo discurso histórico escolar.

Choppin, estudioso dessa temática, observa a dificuldade de se definir o objeto, devido a diversos fatores que vão desde a diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais, bem como identifica que o livro didático assume diversas funções no chão da escola. A primeira delas é a *função referencial*, curricular ou programática, em que o livro didático é apenas a fiel tradução do programa ou uma de suas possíveis interpretações. Além disso, continua o autor, ele constitui um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social julga necessário transmitir às novas gerações.

Outra função assumida pelo livro didático é a *instrumental*, na qual põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que visam à memorização dos conhecimentos, favorece a aquisição de competências disciplinares ou transversais, apropriação de habilidades, métodos de análise ou de resolução de problemas. A *função ideológica e cultural*, a mais antiga delas, afirmou-se no contexto dos Estados nacionais e no desenvolvimento dos principais sistemas educativos. O livro didático se afirmou como o principal vetor da língua, da cultura e dos valores da classe dirigente. Instrumento privilegiado para a construção de identidade, assumindo um importante papel político. A última função é a *documental*, pois oferece um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Esta surgiu mais recentemente na literatura escolar e pressupõe um nível de formação elevado por parte dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

De acordo com a historiadora Bittencourt (2008, p. 69-73), em diálogo com o historiador francês, o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto sujeito às

técnicas de fabricação e comercialização inerentes à lógica do mercado, sofrendo interferências de vários indivíduos. É um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, produzindo uma série de técnicas de aprendizagem; ele apresenta não apenas o conteúdo da disciplina, mas como esse conteúdo deve ser ensinado, tornando-se um importante veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, permanecendo como o principal instrumento de trabalho de professores e alunos.

Fonseca assim define o livro didático:

Livros didáticos e comemorações cívicas atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum (FONSECA, 2003, p. 73-74).

Alvo de polêmicas e controvérsias, essa fonte histórica, às vezes, torna-se a única a ser utilizada pelo professor em sala de aula e, não sendo muito pessimista, torna-se o único livro manuseado durante uma vida inteira por parte significativa de muitos brasileiros.

Para o filósofo alemão Rüsen (2011, p. 109-110) o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História e o ensino de História é uma das instâncias mais importantes para a formação política, de elaboração de uma história pública.

Segundo Gabriel, o livro didático de História é espaço de hibridização e didatização cultural. Dialogando com os estudos culturais e as contribuições das teorias curriculares críticas e pós-críticas, essa autora privilegia evidenciar a sua dimensão política do cultural (GABRIEL, 2009, p. 245). Os valores expressos nos livros são hibridizados, ou seja, eles recontextualizam, a partir da ótica de seus autores e editores, orientações oficiais, discursos escolares e acadêmicos, bem como os contextos internacionais e o das produções pedagógicas que penetram no mercado editorial. Nessa recontextualização esses discursos são hibridizados, visando finalidades distintas (GABRIEL, 2009, p. 245-249).

No processo de didatização, segundo Monteiro, há uma “transposição didática” já iniciada pelos seus autores. Dessa forma os professores atuam numa transposição didática já iniciada pela *noosfera*, com relativa autonomia e espaço para fazer escolhas e reinterpretar propostas apresentadas:

A partir do conceito de hibridização, elementos de outras coleções, gerando textos híbridos, misturas de concepções, perspectivas, que expressam opções, tradições, em suma, uma negociação de sentidos entre os agentes participantes do processo (MONTEIRO, 2009, p. 191).

Assim, o livro didático tem toda uma complexidade em termos de produção, divulgação e comercialização, bem como do que concernem à sua apresentação, conteúdos, metodologias, concepções teórico-historiográficas e representações de mundo. Porém, não se pode ignorar a participação do professor no processo e nem as formas de apropriação por parte destes e de seus alunos em sala de aula.

Partindo-se do princípio que a sala de aula é um lugar de encontro e produção e/ou (re)elaboração de saberes, inclusive do saber acadêmico, tal especificidade deve ser levada muito a sério. Uma postura didática em que aborde o ensino, incluindo a sua epistemologia, caminha para o entendimento, nos termos de Zamboni *et al* de que essa abordagem *tem como objetivo definir, delimitar o que significa o ensino de história na prática e na teoria: é um campo de conhecimento que ultrapassa o conhecimento histórico acadêmico* (ZAMBONI, LUCINI, MIRANDA, 2013, p. 263).

Dessa forma, entendemos que o saber acadêmico torna-se apenas um dos diversos outros constituintes do saber escolar, cuja complexidade é bem maior, uma vez que não depende exclusivamente da academia. Outros saberes se fazem fundamentais, tais como o saber das disciplinas escolares, o cotidiano escolar, a cultura da escola e os saberes de outras disciplinas “científicas” como a pedagogia, sociologia, psicologia, antropologia, e muitas outras, sempre bem vindas ao universo da sala de aula.

O livro didático, especificamente o de História, torna-se o responsável pela massificação do saber acadêmico, uma vez que a indústria cultural desses livros no Brasil é uma das maiores do mundo, além do fato de os livros acadêmicos de História dificilmente atingirem alvos fora dos muros universitários. A regra de fabricação do livro didático é uma narrativa “resumida” a partir de diversos livros e concepções de autores-historiadores. Essa seleção cultural será ainda menor devido à falta de espaço e tempo para se abordar todo o assunto contido e contado nesses materiais. O professor, por sua vez, fará um recorte de suas referências e fontes apreendidas em sua formação inicial.

A palavra chave, portanto, tanto para quem escreve o livro, como para quem o utiliza como fonte, é *seleção*. Os conteúdos históricos devem ser significativos para os alunos e para selecioná-los, de acordo com Bittencourt, devem-se levar em consideração as relações entre a

produção historiográfica e o ensino de história, o que exige um processo e um planejamento por meio da formação contínua dos professores. Mas e o professor formador nos cursos de Licenciatura? Ele é capaz de articular Teoria da História, Historiografia e Ensino, ou, sintetizando em uma questão: ele utiliza todas as potencialidades da Didática da História, contemplando a epistemologia da *práxis*?

Para a referida historiadora,

A seleção de conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (BITTENCOURT, 2004, p. 39).

A noção de *noosphere*, proposta por Chevallard, pode ser uma forma interessante de se problematizar o processo de fabricação do livro didático na sua utilização em sala de aula, com a intenção de se produzir conhecimento. O conjunto de agentes externos que sistematizam o saber destinado à escola: inspetores, autores e produtores de livros didáticos, técnicos educacionais, dentre outros, irão ter participação efetiva na formatação das informações que têm como destino a escola (BITTENCOURT, 2004, p. 36).

Dessa forma, o conteúdo didatizado e veiculado nesses artefatos culturais expressam o que deve ser ensinado e perpetuado da cultura, ou seja, o que é considerado valioso em termos de conteúdo a ser transmitido às gerações mais jovens.

Para Garcia, a dificuldade reside na tentativa de relacionar os assuntos propostos pelos autores com os assuntos previstos no plano da escola e nos programas:

Trata-se de uma impossibilidade de articulação entre os diferentes níveis de planejamento - diretrizes do sistema/plano curricular da escola/programa de ensino - porque a forma de estruturação dos temas e assuntos obedece a regras ou princípios diferentes em cada uma das instâncias. Nesse caso, para muitos professores, o livro é usado em algumas ocasiões, para cumprir determinada função – como a leitura de um texto, uma lição de casa, um exercício ou trabalho complementar (GARCIA, 2013, p. 91).

Portanto, a complexidade do artefato cultural manual ou livro didático perpassa por diversas condições e subjetividades. A primeira delas é o ponto de equilíbrio entre a imensa quantidade de conteúdo a ser apreendido, inclusive para uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a necessidade de reflexão e certo aprofundamento das

principais questões que envolvem o cotidiano do público escolar. Outra dificuldade reside no fato de não se trabalhar de forma adequada, explorando todas as possibilidades que esse objeto oferece, quais sejam, uma entre muitas outras fontes a ser utilizadas em sala de aula. Como adverte Choppin (2004, p. 554), não se pode tratá-los apenas como um documento histórico, mas é preciso recolocá-los no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e recebidos, independente dos conteúdos dos quais eles são portadores. Bittencourt, indo ao encontro dessas ideias, defende uma abordagem partindo-se de seu processo de fabricação, das políticas governamentais de seleção, produção e distribuição, além de críticas referentes aos aspectos formais e de conteúdo (BITTENCOURT, 2008, p. 311-316).

Outro ponto refere-se na articulação entre as ideias do autor, do currículo da escola e da subjetividade do professor que o manipula, bem como de seus critérios para selecionar conteúdos que sejam significativos para seu público alvo. A essa dificuldade soma-se o fato do livro ser um tema ainda ausente nas formações inicial e continuada. E mais: vários estudantes de Licenciatura se tornaram professores sem terem utilizados o livro como material didático, conforme demonstra a pesquisa de Garcia (2013, p. 84-90).

Trazer um pouco dessa *noosfera* para a sala de aula, na qual o livro didático insere-se, pode ser uma estratégia interessante para compreendê-lo em todos os seus aspectos, e um deles pode ser através da tese central de Foucault e a mais original, segundo Veyne: *O que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da História; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática, se explica a partir do que é feito* (VEYNE, 1998, p. 257). E o *fazer* do livro didático de História, no Brasil, na contemporaneidade, começa com a liberação do edital para as diversas comissões que analisam as coleções para serem distribuídas nas escolas de todo o país.

### **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): a “carne” do mercado editorial brasileiro**

O manual didático é tão antigo quanto o processo de disciplinarização da história ensinada. No Brasil, este objeto já era desejado pelos professores de História do primeiro colégio seriado no Oitocentos. Justiniano José da Rocha, em uma das primeiras sessões do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), comunicava aos consócios que havia sido

nomeado pelo governo imperial para ministrar um curso de História Pátria no Colégio Pedro II, porém,

[...] achava-se, todavia, bastante embaraçado para preencher de uma maneira satisfactoria a nobre tarefa que lhe fôra encarregada, em razão de não existir ainda um bom Compendio de Historia do Brasil por onde se pudesse orientar, o que o obrigava a entregar-se ao arduo e penoso trabalho de folhear diversos authores, extractando delles com nímia difficuldade, o que lhe parecia mais veridico afim de preparar as suas lições (RIHGB, 1840: 149).

Bittencourt, em sua tese de doutoramento, destaca que desde as últimas décadas da Monarquia brasileira os editores de manuais escolares passaram a considerá-lo como “a carne” da produção em oposição aos “ossos”, que seriam as obras de literatura ou “científicas” (BITTENCOURT, 2008a, p. 82).

A produção e circulação de livros didáticos, desde o seu início, já veio com as prescrições e autorizações de órgãos governamentais. No período monárquico, bastava o fato do autor pertencer ao quadro social do IHGB ou ser catedrático do Colégio Pedro II. Antes da criação dessas duas instituições no frontispício da obra poderia constar que a mesma fora aprovada pela *Circular às Câmaras Municipais*, como é o caso de obras didáticas publicadas no ano de 1834.<sup>4</sup> No início do século passado a regulamentação evidenciava-se por intermédio do *Conselho Superior da Instrução Pública*.

Os primeiros manuais destinados ao público escolar no Brasil não possuíram a interferência do saber acadêmico, por um simples motivo: não existia ainda a academia. Dessa forma, o *Resumo de História do Brasil*, do major Henrique Bellegarde, adotado nas escolas a partir de 1834, assim como o *Compêndio da História do Brasil*, publicado em 1843 pelo general Abreu e Lima, não sofreram interferências por parte do IHGB, entidade destinada a normatização da escrita histórica oitocentista, pois o *Compêndio* foi elaborado a partir de outro lugar social, sofrendo inclusive contundentes críticas por parte do Instituto, e, o *Resumo* fora composto antes da fundação do grêmio no Rio de Janeiro.

---

<sup>4</sup> Esse momento ficaria marcado pela reformulação do Código de Processo Criminal e a instituição do Ato Adicional de 1834. Buscava-se uma maior autonomia para as províncias, mas com a permanência da ordem e da integridade nacional. O Código, aprovado em 29 de novembro de 1832, tornava-se a personificação de um dos principais instrumentos da descentralização, estabelecia que o poder judiciário fosse independente do administrativo, e que o promotor, o juiz municipal e o juiz de órfãos, até então nomeados pelo governo central, passassem a ser escolhido a partir de uma lista tríplice proposta pela Câmara Municipal.

Mesmo o médico e romancista Joaquim Manoel de Macedo, membro efetivo do IHGB, nas *Lições de História do Brasil*, fundamentado na *História geral do Brasil*, do visconde de Porto Seguro – Francisco Adolfo de Varnhagen, foram elaboradas a partir das suas anotações de sala de aula, o que nos leva a crer que o fato de ser professor do Colégio Pedro II teve importância significativa na sua construção. O livro homônimo que sucedeu o manual de Macedo no Colégio Pedro II, composto pelo também médico Luís de Queirós Mattoso Maia, em 1880, teve a peculiaridade de seu autor ser um dos poucos a não pertencer ao quadro social do IHGB. Suas Lições iniciam como se ele estivesse fazendo a leitura para os alunos, em uma espécie de diálogo, e, terminam com agradecimentos: *Versa a nossa lição de hoje sobre um acontecimento da máxima importância (...)*. Ou então: *Tendo chegado ao fim o nosso ano letivo, cumpre-me agradecer-vos a atenção com que me tendes ouvido, e o vosso procedimento tanto nesta aula, como na de Corografia*.<sup>5</sup>

Somente no século passado, mais precisamente em 1929, havia sido criado o Instituto Nacional do Livro (INL), destinado a controlar efetivamente a produção de livros para a comunidade escolar. Uma década depois, sob a égide do Estado Novo varguista, houve a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Para Freitas e Oliveira (2013, p. 8), foi a primeira experiência republicana de relevo em termos de políticas públicas nacionais para o livro didático.

Cabe lembrar que no início da década de 1930, Francisco Campos, então ocupante da pasta do Ministério da Educação e Saúde, havia implementado uma das mais profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, com a obrigatoriedade do ensino seriado e sendo este, a partir de então, pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores. Em 1942, surgiria a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que deu continuidade a essas mudanças estruturais na educação e que culminaria na segunda reforma estrutural de abrangência nacional, promovida por Gustavo Capanema, que novamente consagrou a separação, agora definitiva, entre a História Geral e a do Brasil.<sup>6</sup>

Em 1966, já no governo civil-militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição de obras do gênero. Para sua implementação houve financiamento vindo do Acordo MEC-USAID (United States Agency for International Development). De acordo com Bezerra e Luca, outros órgãos

---

<sup>55</sup> Citado por GASPARELLO (2004, p. 135).

<sup>6</sup> Em 1858 surgia no Colégio Pedro II, criado em 1837, a disciplina História do Brasil, separada da História das Civilizações. Em 1900 houve uma fusão, fato que fez com que Capistrano de Abreu abandonasse seu curso de História Pátria.



seguiram-se como o Instituto Nacional do Livro Didático, em 1971, que administrava e gerenciava os recursos destinados à política educacional, que desenvolveu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, criava-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), cuja função era executar os programas relacionados para o Livro Didático e que depois foi sucedida Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), fundada em 1983, que assumiu as responsabilidades para com o livro didático (BEZERRA, LUCA, 2006, p. 31).

Em 1985 a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traria inovações na política até então adotada, tais como a avaliação feita por especialistas iniciada a partir de 1996, sistematizando e ampliando a distribuição eficaz do livro didático em âmbito nacional.

Para Luca,

O PNLD pode ser encarado como o ápice de um processo que, de forma institucional, possibilita às empresas envolvidas na edição desse tipo de material um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades (LUCA, 2009, p. 171-172).

A autora verificou também que no caso desses livros há o acréscimo de um quarto elemento da tríade proposta por Antonio Candido, em *Formação da Literatura Brasileira*: escritor – obra – público. Com os livros didáticos essa tríade transforma-se em um quadrilátero com a presença do Estado, seu maior comprador (LUCA, 2009, p. 153-154). E que comprador! Os números são impressionantes: o valor pago pelo governo federal ao ramo editorial a cada edição do PNLD supera os nove dígitos.<sup>7</sup> O PNLD faz parte de uma política pública priorizada pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que normatizam escolhas, compras, lançamento de editais e avaliações dos livros didáticos (Cf. OLIVEIRA, 2013; BEZERRA, LUCA, 2006).

Para fins deste ensaio, interessa-nos em particular os Guias dos PNLD 2008, 2011 e 2014, e a trajetória de três coleções que estiveram presentes em todos eles. A escolha desses

---

<sup>7</sup> No site do FNDE pode-se ter a dimensão do mercado em cifras. Os dados para o PNLD 2014 revelam que R\$ 879.828.144,04 foram investidos no Ensino Fundamental e R\$ 333.116.928,96 destinaram-se ao Ensino Médio. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 18/11/2015.

anos reflete alguns aspectos: o primeiro deles é que são os anos em que se distribuíram livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental, objeto de nossa pesquisa, e, ainda, por serem esses anos que marcam a especialização do saber histórico nas escolas, ou seja, o professor especialista ministra apenas aulas de sua área de formação.

O ano de 2008 contextualiza um momento em que estavam decorridos cinco anos da Lei n. 10.639/03 e marcou o período da promulgação da Lei n. 11.645/08, que incluía a história e cultura dos indígenas, complementando a legislação de 2003. 2008 é emblemático porque tanto as universidades como as escolas ainda estavam em fase de adaptação e muitas delas ainda não haviam contemplado as modificações em seus projetos políticos e pedagógicos. Além disso, foi o ano da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por meio da Lei n. 11.274/2006. 2011 marcou uma nova distribuição de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental em que muitos deles foram corrigidos atendendo as recomendações da equipe de avaliadores. Por último, o PNLD 2014 foi o último a distribuir livros para os anos finais do Ensino Fundamental e por ainda encontrar-se em vigor.

### **Africanos e afrodescendentes no livro didático de História**

A promulgação da Lei n. 10.639/03, complementada posteriormente pela Lei n. 11.645/08 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos africanos e dos indígenas na educação básica – tem a potencialidade de “quebrar” os conteúdos, narrativas e temporalidades consagradas do ensino e da pesquisa histórica vinculada ao modelo “quadripartite” eurocentrado (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) do currículo escolar. Significa romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu.

Em outras palavras, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, nos conteúdos do ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a lei evidencia a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina História. Ela traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial. E isso vai além do “rótulo” de se fazer uma educação “politicamente correta” ou de “modismos”, como determinados discursos dentro e

fora da escola e da universidade costumam taxar tal legislação nos fóruns colegiados sobre reestruturação curricular.<sup>8</sup>

Fruto de muita luta por parte dos movimentos sociais, a Lei n. 10.639/03 continua a impactar os cursos de formação de professores bem como as escolas de Ensino Fundamental e Médio. A discussão continua latente e os ânimos acirrados. Questões (im)pertinentes continuam a nos inquietar; como, por exemplo, em que medida os egressos estão preparados para situações em sala de aula que exigem cada vez mais uma sólida formação teórica e posturas éticas contra qualquer tipo de discriminação, seja de ordem étnica, cultural, teórica ou historiográfica? Ou mesmo, quais as adaptações ou articulações realizadas pelo PNLD acerca dessa questão? É o que veremos a seguir buscando analisar algumas obras didáticas, presentes em três Programas Nacionais, evidenciando suas avaliações e adaptações às demandas exigidas pelo Guia.

Dessa maneira, para fins deste texto, será feita uma abordagem dos caminhos e percalços trilhados por três coleções que fizeram parte dos PNLD 2008, 2011 e 2014, anos em que houve a distribuição de livros para a fase final do Ensino Fundamental. As razões da escolha dos anos finais do Ensino Fundamental, como dito anteriormente, começam por ser a partir dessa fase que as disciplinas são separadas e ministradas pelo professor específico da área, bem como os alunos já estão em condições de assimilar conceitos, definições e teorizações, devido a uma maior capacidade de abstração.

Outro motivo reside no fato de que a partir desse momento é o professor de História, um dos objetos desta reflexão, que deve articular seus conhecimentos e contemplar as temáticas indígena e afro-brasileira no restrito currículo escolar. Vale salientar que essas obras estão entre as que foram mais bem aceitas pelas escolas<sup>9</sup>, ou seja, elas circularam pelo país, e,

---

<sup>8</sup> Refletindo acerca do desconhecimento ou imaginário negativo sobre África, Oliva (2003: 143) sugere que a história do continente em suas múltiplas experiências históricas não nos foram apresentadas durante nossas trajetórias de vida e formações escolares, a não ser por meio de informações que estavam recheadas de equívocos e simplificações: “Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos escolares? Quantos tiveram a disciplina de História, Literatura, Arte ou Geografia da África nos cursos de Graduação? Quantos livros ou textos lemos sobre a questão? Tirando as leituras que associam a África e os africanos à escravidão, as breves incursões pelos programas da *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda as imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da Aids que se alastra, da fome que esmaga, dos grupos étnicos que se enfrentam com grande violência ou os safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África?”

<sup>9</sup> Para o Estado de Mato Grosso do Sul, Debona (2011) verificou que os três livros analisados ficaram entre os mais adotados nas escolas: *Projeto Araribá* foi o mais escolhido, com mais de 50% de aceitação por parte dos professores no PNLD 2008 e 35,32% no PNLD 2011. Em segundo lugar, em 2008 ficou a coleção *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim, com 12,46%. Em 2011, a segunda coleção mais adotada foi *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, escolhida por 18,26% do total de escolas. Em Mato Grosso essas obras didáticas também foram bem aceitas pelas escolas. Em uma busca pelos livros didáticos de História dos anos

estão desde 2008 fazendo parte da vida de uma grande parte de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

### **Passados cinco anos da Lei n. 10.639/03: o PNLD 2008**

A equipe de especialistas que elaborou o Guia de Livros Didáticos – Área de História do PNLD 2008 adverte na Apresentação que ele apresenta formato diferente daquele que habitualmente vinha sendo editado nos anos anteriores. Tal modificação se deu no intuito de ajudar nas escolhas por parte dos professores. No Guia consta ao todo 19 coleções de História para as séries finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries ou 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos) agrupadas em quatro blocos, de acordo com a organização dos conteúdos, o primeiro critério de classificação:

Percebe-se, nitidamente, que a maior parte das coleções inscritas neste PNLD foram elaboradas pela organização dos conteúdos, que aborda concomitante a História da América, a do Brasil e a História Geral, sendo que metade por meio da História Integrada e a outra metade pela Intercalada, o que permite a conclusão de que esta é a tendência atual na área (BRASIL, 2007, p. 13).

Os outros dois itens são *Critérios e metodologia da avaliação*, no qual se evidenciam os procedimentos para a distribuição das coleções nos blocos e os critérios de avaliação adotados. Depois, na *Análise das Coleções*, a ênfase recai sobre a avaliação das obras, seguidos de suas respectivas *Resenhas*, que também sofreu alteração, segundo os elaboradores do Guia:

A composição das resenhas foi alterada. Apresenta-se a imagem da capa da coleção, a sua referência e os comentários a respeito da obra, possibilitando considerar as características mais específicas de cada uma. Nesta perspectiva, o sumário sintético encontrado ao final de cada resenha (com os capítulos e seções) foi resumido ao máximo, a fim de proporcionar a apreciação do conteúdo e das partes constitutivas do livro sem, todavia, reproduzir na totalidade todos os itens. (BRASIL, 2007, p. 9)

Os autores recomendam a leitura dessas duas partes, que se complementam, a fim de se ter uma visão integral das coleções. Dessa forma, os professores terão uma avaliação geral

---

finais do Ensino Fundamental utilizados no Estado, no PNLD 2014, constatou-se que os três livros analisados encontram-se entre os mais adotados nas escolas. Conferir: <https://www.fnnde.gov.br>. Acesso em 30/11/2015.

das obras, bem como verificar suas singularidades. Devido às especificidades da disciplina histórica, que não contempla um documento que determine itens de conteúdos históricos prévios para a realização dos programas escolares e tendo muitas opções, tanto para a seleção dos conhecimentos históricos, como para a montagem da estrutura de uma obra didática na área, as coleções apresentadas foram reunidas em quatro blocos, de acordo com a organização dos seus conteúdos: História Temática; História Integrada; História Intercalada e História Convencional.

Os critérios de avaliação foram os seguintes: 1. Concepção de História; 2. Conhecimentos históricos; 3. Fontes históricas/documentos; 4. Imagens; 5. Metodologia de ensino-aprendizagem; 6. Capacidades e habilidades; 7. Atividades e exercícios; 8. Construção da cidadania 9. Manual do Professor e 10. Editoração e aspectos visuais.

Cada uma das dezenove coleções poderia receber a recomendação “Não” (em vermelho), ou “Sim” (verde escuro), este se subdividia em verde claro, amarelo e azul. Respectivamente: “Suficiente”, “Bom” e “Ótimo”, como ilustra o quadro a seguir:

Área de História		Critérios de Avaliação									
Coleções / Título	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
Série Link do tempo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História por Eixos Temáticos	Amarelo	Amarelo	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História Temática	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Historiar: fazendo, contando e narrando a História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Por dentro da História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História em projetos	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Projeto Araribá - História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História - Das cavernas ao Tereceiro Milênio	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Diálogos com a História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Navegando pela História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História: conceitos e procedimentos	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História e vida integrada	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História Hoje	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História em Documento: Imagem e Texto	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
História, Sociedade e Cidadania	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Encontros com a História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Construindo Consciências - História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Saber e fazer História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	
Descobrimdo a História	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	

  

<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>
Suficiente	Bom
Ótimo	

Figura 1: PNLD 2008 – Quadro síntese. Fonte: BRASIL, 2007, p. 17.

Quatro coleções receberam o sinal vermelho da equipe avaliadora: duas delas no item *Imagens* (as coleções *Diálogos com a História* e *Construindo a consciência*) e duas no quesito *Editoração e aspectos visuais* (*História, Sociedade e Cidadania* e *Encontros com a História*).

Apenas uma obteve Ótimo em todos os dez aspectos: a coleção organizada em História Integrada – *História em projetos*. A única obra classificada como História convencional obteve “suficiente” em todos os itens com exceção do item “Editoração e aspectos visuais”, no qual obteve “Bom”.

Em 2008, na coleção *Projeto Araribá* não houve referência à História da África:

Na Projeto Araribá, o desenvolvimento da prática solidária está presente nas **atividades que sensibilizam os alunos diante do drama da fome, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, relacionando-se isso à questão indígena, ao valor das mesquitas para os povos muçulmanos e ao papel dos mitos e das lendas no universo simbólico de várias sociedades** (BRASIL, 2007, p. 53 – grifos nossos).

No entanto, a coleção obteve um “ótimo” no item 8, que se refere à construção da cidadania, no qual deveria abordar os africanos e afrodescendentes.

Em contrapartida, a obra de Alfredo Boulos Júnior parece inovadora nesse aspecto, mas obteve apenas um “bom” no quesito construção da cidadania:

A obra *História, Sociedade e Cidadania* trata a cidadania de forma abrangente, evidenciando-se a incorporação de estudos e discussões acerca da valorização dos **grupos sociais por muito tempo alijados da História Oficial, tais como mulheres, crianças, afrodescendentes e indígenas** (BRASIL, 2007, p. 84 – grifos nossos).

Na seção Análise da coleção aparece novamente menção às novas demandas sociais:

Também se pode referir como exemplo de renovação historiográfica a preocupação em **inserir estudos sobre a História da África e da Ásia em todos os volumes, superando um pouco a perspectiva eurocêntrica que tem predominado na História escolar**. Outro aspecto a ser destacado, que constitui um diferencial na coleção, são as **referências aos africanos tornados escravos no Brasil Colonial e Imperial. Denominando-os de trabalhadores escravizados ou de africanos escravizados, focaliza que sua situação não era natural, mas construída e condicionada por interesses materiais e históricos**. Por fim, cumpre enfatizar que, no Manual do Professor, constam inúmeras orientações e sugestões no sentido de **valorizar**

**a cultura afro-brasileira e combater preconceitos raciais** (BRASIL, 2007, p. 98 – grifos nossos).

Em relação a coleção elaborada por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, o Guia adverte que determinados grupos continuaram sendo silenciados:

A diversidade entre os povos deve ser observada no estudo da História, para que não se assuma a história de um grupo específico como se fosse de toda a sociedade. Essa é uma dimensão importante tratada no livro, pois permite pensar a diversidade como postura importante também na pesquisa histórica. **Porém, embora a noção de cidadania seja valorizada em toda a obra, certos grupos sociais como os afro-brasileiros e as mulheres são pouco enfatizados.** Do mesmo modo, os indígenas, que merecem algum destaque no período colonial, vão desaparecendo ao longo dos volumes, o que pode significar a pouca atenção dada à questão da exclusão social no Brasil (BRASIL, 2007, p. 106-107 – grifos nossos).

Aqui a avaliação ficou compatível com a recomendação. A pouca ênfase dos afro-brasileiros fez com que a coleção obtivesse um “bom” no item 8. Não é demais lembrar que há época já se tinham passados cinco anos da promulgação da legislação que obrigava a abordagem dessa temática nas escolas, nos livros didáticos e nos cursos de formação.

### **Quase uma década depois: a Lei no PNLD 2011**

No PNLD 2011, das 25 coleções inscritas, 16 foram aprovadas pelos avaliadores da equipe. Os critérios obedecidos evidenciam a preocupação de auxiliar a formação de cidadãos conscientes, a qualidade pedagógica e didática das coleções, a qualidade do Manual do Professor, a correção das informações apresentadas aos estudantes, principalmente anacronismos e voluntarismos<sup>10</sup> e a qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção. Sobre as novas demandas sociais assim se expressa o Guia:

A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes. Isso significa dizer que uma obra didática não pode conter textos ou imagens

---

<sup>10</sup> A explicação dos conceitos é fornecida pelo próprio Guia: O anacronismo consiste em tomar os valores do presente como qualificadores dos agentes históricos do passado, bem como de suas ações. Isso leva a uma interpretação inadequada da História, porque tende a recair em julgamentos para os quais o presente é tomado como referência de interpretação. O voluntarismo, por sua vez, consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, em função daquilo que se quer demonstrar. Dessa forma, a escrita da História seria utilizada apenas para confirmar as explicações preestabelecidas, fato que pouco contribui à formação de uma atitude crítica perante o conhecimento (BRASIL, 2010, p. 11).

que comprometam o desenvolvimento de atitudes éticas essenciais ao respeito à diversidade. Portanto, uma coleção não pode veicular formas de preconceito e discriminação, nem promover incitação à violência. Tampouco pode conter propaganda ou proselitismo político e religioso.

O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional. A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a **obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo** (Grifos nossos) (BRASIL, 2010, p. 10).

Vale lembrar que em 2011 a Lei n. 11.645, promulgada em janeiro de 2008, que estipulava a obrigatoriedade de se incluir a história e a cultura dos indígenas no currículo escolar, já estava em vigor há três anos. No PNLD essa medida impactou da seguinte maneira:

A Lei 10.639, que atualiza a LDB e institui a obrigatoriedade de tratamento da temática afro-brasileira nas escolas, data de 2003. Bem antes disso o campo da historiografia já vinha se dedicando a revisões interpretativas acerca da História da África, das questões relativas à escravidão e à situação dos afrodescendentes no Brasil. Em 2008 aquela lei seria atualizada por uma nova lei – a 11.645 – que estabeleceria a obrigatoriedade de tratamento também das questões relativas à História e cultura indígenas. Contudo, sabemos que, a despeito da inovação processada pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo. Antes disso, pressupõe um cuidadoso processo – e tempo – de reorganização das bases de saber e de formação do professor. Assim, como **um fato novo no edital e nas coleções didáticas brasileiras, a temática africana e indígena tem se projetado num plano de desafio e vem responder a uma demanda histórica com forte apelo contemporâneo**. Acreditamos, devido ao caráter de novidade dessa temática, ser importante agrupar as coleções em função de dois aspectos fortemente reveladores de perfis diferenciados: a forma como tais temáticas são inseridas nas obras e, por outro lado, as modalidades estabelecidas de orientação ao professor (BRASIL, 2010, p. 22-23 – grifos nossos).

No PNLD 2011 pela primeira vez uma obra poderia ser excluída se o Manual do Professor apresentasse problemas, ou fosse excessivamente superficial. Eles foram classificados em: formal, ou seja, *aquela cuja elaboração denota uma produção e uma inserção na coleção que atende à obrigatoriedade do edital, sem que se verifique, contudo, uma articulação densa à obra*. O do tipo contextualizado é aquele que apresenta os princípios norteadores centrais da obra, é pautado por orientações claras quanto ao uso do livro, porém, é



sucinto nas orientações adicionais e nas sugestões de leitura que permitam ao professor desenvolver outras reflexões.

O manual reflexivo possui densa explicitação de princípios conceituais, teóricos e curriculares, bem como uma consistente reflexão acerca do atual campo da História e seu ensino. Além disso, ele traz sugestões de trabalhos complementares, indicações de textos, orientações claras acerca dos suportes disponíveis no livro do aluno e, muitas vezes, informações adicionais acerca dos usos de tais suportes, em uma relação direta com a reflexão contemporânea que se faz no âmbito da historiografia (BRASIL, 2010, p. 15-16).

Quanto a Metodologia da História, destacam-se duas formas de perspectivas curriculares (integrada e temática) e o tipo de tratamento conferido à temática temporal, que podem ser pautadas pela linearidade ou pela busca de complexificação.<sup>11</sup>

No item Proposta pedagógica da obra são destacados pelo Guia o perfil do texto-base e as estratégias didáticas relacionadas a esse texto e, por outro lado, o perfil das atividades e exercícios propostos para o estudante, e, que são classificados segundo três perfis: informativo, procedimental e complexificação de pensamento.<sup>12</sup>

Acerca do tratamento da temática indígena e africana, o Guia ressalta o caráter de novidade dessa temática, e agrupou as coleções em função de dois aspectos fortemente

---

<sup>11</sup> História Integrada, de acordo com o Guia, caracteriza-se pelo agrupamento temático em uma cronologia de base europeia integrando-a, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana e americana. É a perspectiva dominante no universo de coleções aprovadas, ou seja, 93,8% das obras. Na História Temática os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia. Já em relação à forma de tratamento da temática temporal, as coleções analisadas são agrupadas em função de dois tipos: as que se pautam pela Linearidade e as que buscam medidas de complexificação (BRASIL, 2010, p. 17).

<sup>12</sup> Uma coleção de perfil Informativo é aquela que busca fornecer informações, de modo a constituir uma referência de erudição histórica. Nesse sentido, as seções acessórias que gravitam em torno do texto-base, bem como as imagens selecionadas para ilustrá-lo, tendem a valorizar a dimensão de História como um conhecimento do passado, sem que necessariamente esse conhecimento seja associado aos aspectos centrais do procedimento histórico. Assim, textos, imagens, excertos complementares e etc. são mobilizados no sentido de reforçar a ideia construída no argumento principal, de modo nem sempre associado as alternativas de problematização ou diálogo com outras possibilidades interpretativas. Ao se priorizar o aspecto de transmissão de informações acerca daquilo que se passou, em geral esse perfil de texto acaba por não dialogar com evidências que permitam ao estudante refletir acerca da ideia de verdade histórica. As fontes históricas disponíveis na obra, nesse sentido, só terão sua efetividade garantida em termos de aprendizagem a partir da intervenção do professor no sentido de problematizá-las. (...) Já o perfil Procedimental se pauta pela valorização de aspectos de problematização de fontes, de modo a priorizar a dimensão do procedimento histórico no processo de construção da narrativa e da explicação histórica. Nas coleções onde se observa um processo de complexificação do pensamento, o diálogo entre textos e seções complementares gera uma relação harmônica, coerente, capaz de produzir uma educação que sensibiliza o aluno no tocante ao procedimento histórico e que não se pauta por nenhum tipo de divórcio entre as partes da obra. Mas, acima de tudo, a coleção evidencia uma preocupação com a complexificação da linguagem e/ou alternativas didáticas ao longo das séries, de modo a considerar os aspectos pertinentes ao amadurecimento intelectual e afetivo dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 19-20).

reveladores de perfis diferenciados: a forma como tais temáticas são inseridas nas obras e, por outro lado, as modalidades estabelecidas de orientação ao professor. A classificação dividiu os perfis em informativo e crítico-reflexivo, conforme a definição estabelecida no próprio Guia, e, a seguir, o agrupamento na tabela:

A dimensão Informativa expressa um modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. Com isso, predomina, para o estudante, uma relação de possibilidade de aquisição informativa e uma condição de análise de tais temáticas ainda, predominantemente, de modo vinculado direta ou indiretamente à cronologia eurocêntrica. Já o que estamos designando por perspectiva Crítico-Reflexiva quanto ao tratamento da História da África e da História indígena envolve a abordagem de tais temáticas para além da fixação e prescrição de novos conteúdos para o aluno, o que significa imprimir uma problematização complexa entre passado e presente no tocante aos assuntos envolvidos nas exigências e prescrições legais. Tal cenário torna possível, aos alunos, a constituição de um quadro reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social (BRASIL, 2010, p. 24).

CÓDIGO	COLEÇÃO	PERFIL - MANUAL DO PROFESSOR			PERFIL - METODOLOGIA DA HISTÓRIA				PERFIL - METODOLOGIA DO ENSINO/APRENDIZAGEM						PERFIL - IMPLICAÇÕES DA LEI 11.645			
		Formal	Contextualizado	Reflexivo	Perspectiva curricular		Tratamento temporal		Texto Base e estratégias didáticas			Atividades			Perspectiva quanto a História da África e História Indígena		Orientações metodológicas ao professor	
					História Integrada	História Temática	Linearidade	Complexificação	Informativo	Procedimental	Complexificação de pensamento	Informativo	Procedimental	Complexificação de pensamento	Informativa	Crítico-reflexiva	Informativa	Crítico-reflexiva
24901COL06	História																	
24902COL06	História das Cavernas ao Terceiro Milênio																	
24903COL06	História e vida integrada																	
24904COL06	História em Documento-Imagem e texto																	
24905COL06	História em Projetos																	
24906COL06	História, Sociedade & Cidadania																	
24907COL06	História Temática																	
24941COL06	Navegando pela História																	
24946COL06	Novo-História- conceito e procedimentos																	
24956COL06	Para entender História																	
24961COL06	Para viver Juntos - História																	
24981COL06	Projeto Araribá - História																	
24991COL06	Projeto Radix- História																	
24997COL06	Saber e Fazer História																	
25012COL06	Tudo é História																	
25019COL06	Vontade de Saber																	

Figura 2: PNLD 2011 – Quadro síntese. Fonte: BRASIL, 2010, p. 25.

Na coleção *Projeto Araribá* a avaliação do Guia concluiu o que segue:

A valorização da imagem dos afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras é item pouco denso na coleção, para o que se sugere ação complementar por parte do professor. **Embora o tema seja abordado, na maioria das vezes, aparece vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos** (BRASIL, 2010, p. 87 – grifos nossos).

Já a coleção de Boulos Júnior contemplou a temática africana, porém, negligenciou os indígenas:

**A História da África e dos Afrodescendentes é valorizada no MP, no qual, na seção denominada Assessoria África, historicizam-se as lutas dos Movimentos Negros no Brasil, as questões legais e oferecem-se lista de livros, sítios da internet e filmes sobre essa questão.** Contudo a temática indígena é secundarizada no MP e não vai além da apresentação de uma lista denominada *Livros, sites e filmes – temática indígena*, sem informações adicionais (BRASIL, 2010, p. 56 – grifos nossos).

A coleção que menos agradou os avaliadores foi a escrita por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues:

A questão da situação do afrodescendente é um aspecto trabalhado em **menor proporção** e, nesse sentido, sugere-se que o **professor busque medidas de complementação desta temática.** (...) O estudo dos afrodescendentes e indígenas é focalizado no tratamento da escravização, da exploração, do choque cultural e **se dá por meio de um viés essencialmente eurocêntrico.** Quando se trata de questões do tempo presente, aborda-se a exclusão social, a destruição das culturas e a desterritorialização. Já nas atividades, constam algumas proposições que podem contribuir para a valorização da História, Cultura e Identidade dos Povos Indígenas e Afro-brasileiros, preconizados na legislação específica, desde que o professor atente para as orientações contidas no MP (BRASIL, 2010, p. 97-98 – grifos nossos).

Nesse sentido, percebe-se a gradual incorporação dessas demandas apresentadas pela legislação nas coleções, dando destaque para o lento processo de diálogo com a temática da história e cultura indígena na narrativa didática.

### **O PNLD 2014: a Lei n. 10.639/03 mais de uma década depois**

Algumas novidades foram incorporadas neste PNLD. A principal delas foi a possibilidade de uso de Objetos Educacionais Digitais (OED), que foram disponibilizados em cada escola, como os infográficos, jogos, audiovisuais e hipermídia. Combinados aos conteúdos em suporte papel, os OED podem desenvolver, principalmente, as habilidades de leitura, articulação e interpretação dos alunos. Porém, o Guia já adverte que em relação ao ensino de história, os avanços se dão de forma lenta e gradual. Segundo os avaliadores, há um avanço na seleção de conteúdos que abordam a história e cultura da África, dos africanos e dos afrodescendentes e dos povos indígenas (BRASIL, 2013, p. 10).

Percebendo as fragilidades das coleções quanto às novas demandas sociais, a equipe sugere ao professor que “empregue meios auxiliares para abordar a história e a cultura dos povos indígenas e dos africanos, considerando sua diversidade e situando-os no tempo presente” (BRASIL, 2013, p. 13).

O quadro a seguir apresenta as 20 coleções aprovadas dentre as 26 inscritas no PNLD 2014, sendo que duas constam pela primeira vez no *Guia*. A síntese dos resultados da avaliação tem por base as menções concedidas pelos avaliadores para cada bloco de indicadores: (1) Manual do Professor; (2) Componente Curricular História; (3) Proposta Pedagógica; (4) Formação Cidadã e (5) Projeto Gráfico. A intensidade da cor indica o resultado da avaliação: quanto mais intensa a tonalidade, maior a capacidade de a coleção cumprir os critérios estabelecidos no edital (BRASIL, 2013, p. 16).

Coleção	1	2	3	4	5
Encontros com a história	+	+	+	+	+
Estudar história: das origens do homem à era digital	+	+	+	+	+
História - Coleção Link	+	+	+	+	+
História e vida integrada	+	+	+	+	+
História em documento: imagem e texto	+	+	+	+	+
História nos dias de hoje	+	+	+	+	+
História, sociedade & cidadania: ed. reformulada	+	+	+	+	+
Jornadas.hist - história	+	+	+	+	+
Leituras da história	+	+	+	+	+
Novo história - conceitos e procedimentos	+	+	+	+	+
Para entender a história	+	+	+	+	+
Para viver juntos: história	+	+	+	+	+
Perspectiva história	+	+	+	+	+
Por dentro da história	+	+	+	+	+
Projeto Araribá - história	+	+	+	+	+
Projeto Radix - história	+	+	+	+	+
Projeto Telâris - história	+	+	+	+	+
Projeto Velear - história	+	+	+	+	+
Saber e fazer história	+	+	+	+	+
Vontade de saber história	+	+	+	+	+

Legenda: (-) (+)

Figura 3: PNLD 2014 – Quadro síntese. Fonte: BRASIL, 2013, p. 19.

Novamente os avaliadores apontam algumas fragilidades acerca das coleções. Sobre o *Projeto Araribá*:

A coleção contempla elementos sobre a história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas. Há uma valorização da cultura africana, promovendo o respeito a diversidade e as experiências históricas de seus povos. A articulação entre passado e presente promove a inserção de assuntos como a primavera árabe e o *Apartheid*, levantando problemáticas sobre as lutas sociais e o combate ao preconceito racial. **Contudo, grande parte dos conteúdos associados a história da África está ligada a organização da coleção a partir do desenrolar da história europeia.** (BRASIL, 2013, p. 104-105 – grifos nossos).

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* foi reformulada, minimizando a ausência das sociedades indígenas, denunciadas no PNLD anterior:

No tocante a inclusão da **história da África e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, há, na coleção, conteúdos, textos diversos e**

**atividades que abordam predominantemente aspectos da história política e cultural desses povos.** Destacam-se os textos de apoio sobre a implementação legal das referidas temáticas no ensino básico assim como as indicações de referências bibliográficas sobre a historiografia da África (BRASIL, 2013, p. 59 – grifos nossos).

A coleção *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, ainda persistia no não protagonismo dessas culturas historicamente marginalizadas e subordinadas à cultura eurocentrada:

Destaca-se também na obra o combate ao preconceito racial, principalmente ao se abordar a **história e cultura de povos africanos, afrodescendentes e indígenas**. As imagens de afrodescendentes, indígenas e mulheres em diferentes temporalidades estão presentes na obra, apesar de não terem tratamento equilibrado ao longo dos volumes. A coleção chama a atenção principalmente para personagens que tiveram algum destaque na história como mulheres políticas, expoentes negros na literatura e nas campanhas abolicionistas no Brasil e indígenas ocupando cargos eletivos. A presença de africanos e afrodescendentes na estrutura do livro está **amplamente relacionada com a história europeia**, nos percursos de colonização e independência, concedendo **menor atenção à produção historiográfica recente que procura, por exemplo, compreender o protagonismo dos próprios africanos no processo de sua independência**. Há, no entanto, algumas imagens de sujeitos africanos e afrodescendentes de outras temporalidades ou contemporâneos em diferentes situações, para além da escravidão, de modo que sua diversidade étnica e cultural no espaço e no tempo está **relativamente** representada (Grifos nossos) (BRASIL, 2013, p. 129).

Em linhas gerais, pensamos que o grande desafio persistente nesse processo avaliativo e de escrita/ensino é romper com a tradição eurocentrada organizadora dos conteúdos de História. De sujeitos silenciados e/ou ignorados passaram-se a ser incluídos nos conteúdos, por força da legislação, de forma hierarquizada e subordinada ao protagonismo europeu, ou relacionados à escravização efetuada pelo colonizador branco, europeu e cristão.

### **Livros didáticos de História: um percurso pela avaliação nos Guias**

Após um acompanhamento da equipe de avaliadores acerca das três coleções mais adotadas em três edições do PNLD de História, para os anos finais do Ensino Fundamental, podem ser apontadas algumas considerações:

A primeira delas e a mais evidente é a de que a concepção do livro didático de História segue ainda o modelo dos manuais de História do Brasil oitocentistas, nos quais há

ênfase nos aspectos cronológicos enquanto norteadores e ainda são pautados pela linearidade. A maioria traz um caráter informativo, ao invés de reflexivo, que seria a ideal, de acordo com a avaliação do PNLD 2011. Coleções que privilegiaram uma abordagem por temas não foram muito bem aceitas nas escolas.

Em segundo lugar, nem sempre os livros melhores avaliados pelo Programa são os mais adotados nas escolas pelos professores e alunos, certamente muito em decorrência da abordagem direta que as editoras fazem junto ao público escolar, no momento da divulgação das coleções. Propostas interessantes como, por exemplo, uma abordagem por temas encontra-se entre as menos adotadas nas escolas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

E, por fim, a emergência da Lei n. 10.639/03, complementada posteriormente pela Lei n. 11.645/08 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica – tem a potencialidade de “quebrar”, ou melhor, desnaturalizar os conteúdos, narrativas e temporalidades consagradas do ensino e da pesquisa histórica vinculada ao modelo “quadripartite” eurocentrado do currículo escolar.

Significa romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu. Em outras palavras, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, nos conteúdos do ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a lei evidencia a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina História. A escola precisa ser descolonizada no tempo e no espaço. Essa demanda traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial. E isso vai além do “rótulo” de se fazer uma educação “politicamente correta” ou de “modismos”, como já foi mencionado, como determinados discursos dentro e fora da escola e da universidade costumam taxar tal legislação nos fóruns colegiados sobre reestruturação curricular.

É urgente, para nós educadores e formadores de professores, pensarmos a Lei n. 10.639/03 para além de um “território de imposições”, mas como um capítulo da história das lutas pela visibilidade e afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira – na interface entre movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos. Aqui a história se reveste de outras cores e tonalidades. A lei não é fruto de uma mera vontade política do Estado e de um governo. Sua existência remonta toda uma história, envolvendo diferentes sujeitos e grupos sociais em defesa de uma educação antirracista.

Ao profissional da História, envolvido com esta temática, segundo Tomaz Tadeu da Silva, faz-se necessário tecer os seguintes questionamentos ao enfrentar este jogo de identidades presente nos mais diversos espaços da nossa sociedade, em especial nas narrativas da nação:

Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência visível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2001, p. 102).

Uma leitura ou construção do texto didático inspirado em torno desse tipo de indagações evitaria a redução do multiculturalismo a uma mera questão de informação. Um livro didático à luz desta problemática deixaria de ser “folclórico” para se tornar profundamente político. Não seria apenas um depositário de identidade pronta, mas um objeto instituído com fabricante de identidades. Portanto, um espaço de disputas políticas e de relações de poder.

Ao enfrentarmos os textos escolares a partir de teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaríamos pensar a questão do racismo de maneira simplista.

Nesse sentido, entendemos os desdobramentos da Lei n. 10.639/03 o anúncio de uma “cunha” pós-colonial na narrativa histórica escolar e acadêmica, rompendo – dependo do mirante em que se está – a hegemonia do pensamento racista ou raciológico (cf. RIBEIRO, 2004; RIBEIRO, 2016).

### **Fontes**

#### *Guias*

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: História: Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História: Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: História: Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica 2007.



*Livros Didáticos*

APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Araribá História*. São Paulo: Moderna, 2010.

BOULOS JUNIOR, A. *História, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2014.

COTRIM, G.; RODRIGUES, J. *Saber e Fazer História*. São Paulo: Saraiva, 2012

### **Referências Bibliográficas**

BEZERRA, H. G.; e LUCA, T. R. Em busca da qualidade: PNLD de História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 27-53.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2008, p. 69-90.

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

DEBONA, J. J. *Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

GARCIA, T. M. F. B. Os livros didáticos na sala de aula. In: GARCIA, T. M. F. B.; SCHIMIDT, M. A.; VALLS, R. *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: EdUnijuí, 2013, p. 69-102.

FONSECA, T. N. L.. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Revista Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 6-24, dez. 2013.

GABRIEL, C. T. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, H. A. B. et al. (Org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 245-249.

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

LUCA, T. R. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 151-172.

MATO GROSSO/SIMAD – Sistema de Material Didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicao/simadnet>. Acesso 30/11/2015.

MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: ROCHA, H. A. B. et al. (Org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 177-199.

OLIVA, A. R. 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.

OLIVEIRA, M. M. D. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: 2013, GALZERANI, M. C. B. et al. *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p. 357-372.

RIBEIRO, R. R. *Colônia(s) de Identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas de identidade e ensino de História no mundo contemporâneo: as narrativas raciais da nação. In: VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO JUNIOR, H. C. (Org.). *Ensino de História: memória e identidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 47-66.

*Revista do IHGB*. Ata da 32ª sessão, em 08/02/1840. RIHGB, 1840. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

RÜSEN, J. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: MARTINS, E. R. et al. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR, 2011, p. 129-150.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR, 2011, p. 109-127.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEYNE, P. M. *Como se Escreve a História*. Brasília: Ed. UNB, 1998.

ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. (Org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013, p. 53-63.

**RECEBIDO EM: 02/02/2016**  
**APROVADO EM: 19/06/2016**