



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ERICA DA SILVA XAVIER

**PERSPECTIVAS HISTÓRIOGRÁFICAS SOBRE A  
ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO COTRIM  
(1987-2016): ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS**

---

Londrina  
2023



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERICA DA SILVA XAVIER

**PERSPECTIVAS HISTÓRIOGRÁFICAS SOBRE A  
ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO COTRIM  
(1987-2016): ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS**

---

Londrina  
2023

ERICA DA SILVA XAVIER

**PERSPECTIVAS HISTÓRIOGRÁFICAS SOBRE A  
ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO COTRIM  
(1987-2016): ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para exame de defesa de doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- 3 XAVIER, Erica da Silva.  
Perspectivas historiográficas sobre a escravização africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História de Gilberto Cotrim (1987-2016): entre mudanças e permanências. / Erica da Silva XAVIER. - Londrina, 2024.  
182 f. : il.
- Orientador: Marlen Rosa Cainelli.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Inclui bibliografia.
1. Escravização africana e afro-brasileira - Tese. 2. Livros didáticos de História - Tese. 3. Historiografia - Tese. 4. Gilberto Cotrim - Tese. I. Cainelli, Marlen Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ERICA DA SILVA XAVIER

**PERSPECTIVAS HISTÓRIOGRÁFICAS SOBRE A  
ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE GILBERTO COTRIM  
(1987-2016): ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para exame de defesa de doutorado.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina.  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -  
UESB

---

Profa. Dra. Luciana de Fátima Marinho  
Evangelista  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho" - Unesp

---

Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari  
Universidade Estadual do Centro Oeste –  
Unicentro

---

Profa. Dra. Sandra Regina F. de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Londrina, 28 de março de 2024.

A História cria estereótipos, e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas, que eles são incompletos. Eles fazem uma História se tornar a única História.

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 64)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família, por nunca ter duvidado da minha capacidade e dos meus esforços.

Agradeço especialmente a minha irmã Rosemary, por sempre estar ao meu lado e ter intercedido por mim junto a sua fé.

Agradeço ao meu pai Sebastião Francisco Xavier, por ser uma pessoa incrível. O brilho nos seus olhos refletindo seu orgulho e alegria sempre me motivaram.

Agradeço à prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli, minha estimada orientadora.

Agradeço aos amigos, pelos momentos de lazer e prosas, por poder compartilhar as alegrias e as dificuldades ouvidas sempre com muita paciência.

Agradeço às professoras Dra. Luciana de Fátima Marinho Evangelista, Dra. Maria Cristina Dantas Pina, Dra. Sandra Regina F. de Oliveira e ao professor Dr. Geyso Dongley Germinari, por participarem da minha banca de doutorado e, principalmente, pelas contribuições valiosas para a minha pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Agradeço aos meus colegas da turma de 2020 do curso de doutorado, pela camaradagem que tivemos uns com os outros, apesar de nunca termos nos encontrado fisicamente em sala de aula, devido à pandemia da COVID-19.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa História e Ensino (UEL), pelo companheirismo e pelas discussões, que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino de História (UENP).

Agradeço à Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação (USP).

Agradeço a Deus por me acompanhar nessa estrada turva que é a vida.

Agradeço e dedico este trabalho a todas as pessoas que de uma forma ou outra contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço a existência de políticas públicas e a universidade pública, por oferecer a oportunidade a pessoas como eu, que jamais teriam condições de financiar um curso de doutorado privado. Viva!

**Dedico este trabalho a todas as pessoas do mundo que lutam contra o racismo e a exploração capitalista, pois um não existe sem o outro.**

XAVIER, Erica da Silva. Perspectivas historiográficas sobre a escravização africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História de Gilberto Cotrim (1987-2016): entre mudanças e permanências. 2024. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

Nesta tese, os livros didáticos de História são examinados como objetos culturais com um potencial significativo para revelar nuances da cultura histórica de sua época. Reconhecemos que esses materiais desempenham um papel crucial na construção da memória coletiva, agindo como veículos de conhecimento científico validado sobre temas históricos. Além disso, destacamos como eles frequentemente apresentam a alunos e professores a abordagens e enfoques atualizados da historiografia, influenciando a formação de memórias históricas. O foco desta pesquisa é entender como os livros didáticos de História se apropriam da historiografia sobre a escravização africana e afro-brasileira e como essa apropriação se relaciona com a memória coletiva e a desconstrução de estereótipos racistas, em livros didáticos. Investigamos as perspectivas historiográficas presentes nos livros da coleção de Gilberto Cotrim, questionando se estas se renovam apresentando mudanças ao longo do tempo ou se apenas se repetem, em permanências. Para alcançar esse objetivo, mergulhamos nas discussões acadêmicas sobre a escravização brasileira, explorando diferentes abordagens propostas por diversos historiadores. Em seguida, utilizamos o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) para examinar os conteúdos substantivos presentes nos livros didáticos, categorizando-os de acordo com os modelos interpretativos da historiografia. Estes modelos incluem: a visão do cativo brando, considerada tradicional; a perspectiva do escravo-coisa ou escravo-rebelde, de teor revisionista marxista ou economicista; e a abordagem que considera os escravos como agentes de transformações sociais e protagonistas de sua própria libertação, representando trabalhos mais recentes. Os resultados da pesquisa demonstram que ao longo de 30 anos de produção, as coleções de Gilberto Cotrim tendem a reiterar perspectivas historiográficas já estabelecidas, em vez de renová-las. Isso sugere uma falta de mudanças efetivas na formação do sentido histórico de alunos e professores que utilizam esses materiais, os quais são poderosas ferramentas na construção da memória coletiva e na formação do pensamento histórico. Fundamentamos nossa abordagem teórica sobre a formação do sentido histórico e da consciência histórica relacionada ao livro didático de História principalmente nas ideias do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Sobre a pesquisa, consideramos que há uma necessidade premente de abrir novas discussões sobre como os livros didáticos de História abordam a escravização africana e afro-brasileira e como a persistência de estereótipos sobre a figura do negro escravizado precisa ser (re) trabalhada na produção de conteúdo didático.

**Palavras-chave:** Escravização africana e afro-brasileira. Historiografia. Livros didáticos de História. Gilberto Cotrim.

XAVIER, Erica da Silva. *Historiographical perspectives on African and Afro-Brazilian slavery in History textbooks by Gilberto Cotrim (1987-2016): between changes and permanence*. 2024. 195 f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2024.

## **ABSTRACT**

In this thesis, history textbooks are examined as cultural artifacts with significant potential to unveil nuances of the historical culture of their era. We acknowledge that these materials play a crucial role in shaping collective memory, serving as conduits of scientifically validated knowledge on historical subjects. Additionally, we underscore how they often introduce students and educators to updated approaches and perspectives in historiography, thereby influencing the formation of historical memories. The focus of this research is to understand how history textbooks appropriate historiography on African and Afro-Brazilian enslavement and how this appropriation relates to collective memory and the deconstruction of racist stereotypes within textbooks. We investigate the historiographical perspectives present in Gilberto Cotrim's textbook collections, questioning whether these perspectives evolve over time or merely repeat themselves. To achieve this goal, we delve into academic discussions on Brazilian enslavement, exploring different approaches proposed by various historians. Subsequently, we employ Laurence Bardin's (2011) content analysis method to examine the substantive content present in textbooks, categorizing them according to interpretative models of historiography. These models include: the traditional view of "gentle captivity," the revisionist perspective of "slave as object" or "rebel slave," and the approach considering slaves as agents of social change and protagonists of their own liberation, representing more recent works. The research findings demonstrate that over 30 years of production, Gilberto Cotrim's collections tend to reiterate established historiographical perspectives rather than renewing them. This suggests a lack of effective changes in the formation of historical understanding among students and educators using these materials, which are powerful tools in constructing collective memory and shaping historical thought. We base our theoretical approach to the formation of historical understanding and historical consciousness related to history textbooks primarily on the ideas of the German historian and philosopher Jörn Rüsen. In terms of the research, we consider that there is an urgent need to open new discussions on how history textbooks address African and Afro-Brazilian enslavement and how the persistence of stereotypes about the enslaved black individual needs to be (re)addressed in educational content production.

**Keywords:** African and Afro-Brazilian enslavement. Historiography. History textbooks. Gilberto Cotrim

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> – Gráfico representando algumas temáticas abordadas em pesquisas sobre didáticos de História ..... | 66  |
| <b>Figura 2</b> – Matriz do pensamento histórico .....   | 89  |
| <b>Figuras 3 a 7</b> – Capas dos exemplares de Ensino Fundamental .....  | 98  |
| <b>Figuras 8 a 14</b> – Capas dos exemplares de Ensino Médio .....   | 99  |
| <b>Figura 15</b> – Capa de “História do Brasil”, 1987, 1º volume .....   | 101 |
| <b>Figura 16</b> – Capa de “História e consciência do Brasil”, 1º volume .....                                     | 103 |
| <b>Figura 17</b> – Capa de “História e consciência do Brasil”, 1º volume, anos 1990 .....                          | 104 |
| <b>Figura 18</b> – Capa de “Saber e fazer História. História Geral e do Brasil”, 2007 .....                        | 106 |
| <b>Figura 19</b> – Capa de “Saber e fazer História”, 2012 .....  | 108 |
| <b>Figura 20</b> – Capa de “História do Brasil. Para uma geração consciente”, 1989 .....                           | 110 |
| <b>Figura 21</b> – Capa de “História e Consciência do Brasil”, 1997 .....  | 112 |
| <b>Figura 22</b> – Capa de “História Global. Brasil e Geral”, 1997 .....   | 114 |
| <b>Figura 23</b> – Capa de “História do Brasil. Um Olhar Crítico”, 1999 .....                                      | 116 |
| <b>Figura 24</b> – Capa de “História Global. Brasil e Geral”, 2002 .....   | 118 |
| <b>Figura 25</b> – Capa de “História para o Ensino Médio. Brasil e Geral”, 2004/2005 .....                         | 121 |
| <b>Figura 26</b> – Capa de “História Global”, 2016 .....   | 123 |
| <b>Figura 27</b> – Trecho da coleção de 1987 sobre o “mito da democracia racial” .....                             | 146 |
| <b>Figura 28</b> – Trecho da coleção de 1987 sobre a ideia de “harmonia racial” .....                              | 147 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Quadro-síntese com autores base para composição de categorias .....                 | 32  |
| <b>Quadro 2</b> – Pesquisas sobre livros didáticos por décadas .....                                  | 67  |
| <b>Quadro 3</b> – Conteúdos substantivos apresentados nas coleções didáticas de Gilberto Cotrim ..... | 125 |
| <b>Quadro 4</b> – Capítulos analisados nas obras de Cotrim .....                                      | 135 |
| <b>Quadro 5</b> – Reiteraões sobre o conceito de democracia racial nas obras de Cotrim .....          | 144 |
| <b>Quadro 6</b> – Permanências da perspectiva historiográfica de “escravocoisa” .....                 | 165 |
| <b>Quadro 7</b> – Trechos que evidenciam nas obras o escravizado como sujeito transformador .....     | 175 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> – Faturamento e exemplares vendidos para o governo federal ..... | 25 |
| <b>Tabela 2</b> – Relação de editais e guias do livro didático PNLD .....        | 30 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 11  |
| <b>2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A INSERÇÃO DA LEI 10.639/03 E A AVALIAÇÃO SOBRE OS ASPECTOS DA HISTORIOGRAFIA NAS COLEÇÕES DE GILBERTO COTRIM</b> ..... | 34  |
| 2.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAIS DIDÁTICOS: CRITÉRIOS E MUDANÇAS .....  | 34  |
| 2.1.1 O PNLD e a Inserção da Lei 10.639/03 .....  | 39  |
| 2.1.2 A Inserção da Lei 10.639/03 nos Editais do PNLD .....   | 44  |
| 2.1.3 Os Guias de Livros Didáticos de História .....  | 48  |
| <b>3 FORMAÇÃO DO SENTIDO HISTÓRICO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</b> .....  | 64  |
| 3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA .....  | 64  |
| 3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO .....  | 85  |
| 3.3 ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO E OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS .....  | 85  |
| 3.4 O AUTOR GILBERTO COTRIM E AS COLEÇÕES .....   | 97  |
| 3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DAS COLEÇÕES DE GILBERTO COTRIM E AS PESQUISAS NO CAMPO DE ENSINO DE HISTÓRIA ..   | 130 |
| <b>4 EM BUSCA DAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS OBRAS DE GILBERTO COTRIM</b> .....  | 135 |
| 4.1 CATEGORIAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA .....   | 136 |
| 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDOS NAS OBRAS DE GILBERTO COTRIM .....   | 141 |
| 4.2.1 Cativo Brando: Visão Clássica ou Tradicional .....  | 146 |
| 4.2.2 Escravo-coisa ou Escravo-Rebelde: Perspectiva Revisionista .....  | 153 |
| 4.2.3 Sujeitos de Transformações Sociais e Agenciadores de sua Libertação: Perspectivas Recentes .....  | 168 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA</b> .....   | 178 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 185 |

## 1 INTRODUÇÃO

Para dar início à apresentação deste trabalho de pesquisa, é importante demonstrar um pouco da minha trajetória profissional. Me formei em História na Universidade do Norte do Paraná, em 2007, na cidade de Jacarezinho, onde iniciei meu desejo de ser pesquisadora na área de Ensino de História e professora de História na rede básica de educação. Terminei a graduação com o sentimento bonito de que havia feito um curso para a vida, e ao começar minha carreira como docente entendi que neste curso para a vida também aprendi a resistência e a luta. Minha experiência na universidade como discente de História marcou definitivamente minha forma de ver e estar no mundo. Minha paixão pela História me levou a querer ser uma professora capaz de demonstrar aos alunos que a História nos ensina, nos atravessa e muitas vezes pode nos dilacerar, ou seja, estudar História é mais que decorar fatos e dados, é mais que fazer uma avaliação para tirar uma nota; é, sobretudo, entender quem somos e o lugar que ocupamos nesse mundo.

A vontade de ser professora de História, ao final da faculdade, foi acompanhada da compreensão da importância das pesquisas para o ensino da História, na ânsia de me tornar uma professora melhor, então tornei-me uma professora-pesquisadora. Ao dar início à carreira, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS), na cidade de Londrina, também iniciei a pós-graduação em nível de especialização em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (2008), sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha, em que tive como objeto de estudo o livro didático de História. Naquele momento, pesquisei como as canções eram trabalhadas nos livros didáticos no período Vargas, em que em geral apareciam alguns sambas. A pesquisa colocava em diálogo os campos da História da Música e do Ensino de História.<sup>1</sup>

Em 2009, ingressei no mestrado em História Social, pela UEL, ainda sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha. Dei continuidade à pesquisa iniciada na especialização, seguindo com os livros didáticos como objeto de estudo e me aprofundando nas questões das canções e na complexidade desses tipos de

---

<sup>1</sup> XAVIER, Erica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Pilleti (1997-2007)**. Dissertação (Mestrado em História Social) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

livro. Não tive bolsa de pesquisa no mestrado, concluí trabalhando 40 horas como professora no estado do Paraná. Essa experiência foi muito válida, pois me permitiu sempre confrontar o que estudava, com as vivências em sala de aula, e também me proporcionou a partir do conhecimento adquirido desenvolver uma qualidade metodológica sobre o que de fato é dar uma aula de História, considerando o princípio de que todos trazemos uma bagagem para as aulas que constituiu nossa identidade, na construção do pensamento histórico. Me fez entender que os alunos não são tábulas rasas e compreender que os livros didáticos são importantes ferramentas na produção do sentido histórico de professores e alunos.

Em 2010, ao qualificar minha dissertação de mestrado, com o desejo de trabalhar no ensino superior, mudei-me para a cidade de Sinop-MT, com uma oportunidade de trabalho no curso de Arquitetura na Universidade de Cuiabá – Unic. Ministrei as disciplinas de História e Teoria da Arquitetura e Urbanismo e de Política e Cultura. Ainda que não tenha ministrado aulas na minha área de pesquisa, a experiência foi importante no sentido de abrir os horizontes dentro da própria História, percebendo os campos de atuação, a formação das cidades e suas estruturas, enfim, conhecimentos que com certeza só enriqueceram minha carreira docente. Também, a experiência de mudar-me para outra cidade sozinha, com características culturais tão diferentes, ampliaram muito minha visão de mundo e de cultura, fazendo cada vez mais me compreender neste processo árduo que chamamos de vida.

Em 2011, defendi minha dissertação de mestrado e, logo em seguida, fui aprovada como professora temporária na área de Metodologia e Prática de Ensino de História, no curso de graduação em História da Universidade Estadual de Londrina. Com certeza, esta foi uma das principais oportunidades na minha carreira, e entre um contrato e outro trabalhei por 6 anos na UEL. Desenvolvi projetos de extensão envolvendo o Museu Histórico de Londrina, onde, em 2014, também trabalhei como pesquisadora e coordenadora da ação educativa, entre outros projetos envolvendo estagiários do curso de História. Essas experiências ampliaram meus conhecimentos e trouxeram diversos questionamentos que me levaram ao objeto de pesquisa, na tese que procurei desenvolver. A pergunta na minha cabeça ressoava: onde estão os negros na História de Londrina? Qual lugar os negros ocuparam na História do Paraná e do Brasil, para além de sujeitos escravizados? Os silêncios a respeito dessas questões foram me incomodando cada vez mais. Por

exemplo, o entendimento de que há um apagamento da História e memória dos negros em Londrina, a presença dos negros no Museu Histórico Carlos Weiss (Londrina/PR) se limita a uma única fotografia da Arol – Associação Recreativa Operária de Londrina – fundada em meados dos anos 50 do século 20, era conhecida como clube dos negros por se tratar de um espaço por estes frequentado.

Em 2015, voltei a atuar como professora na educação básica, conciliando com a docência no ensino superior como professora de Metodologia e Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado. Inclusive, desenvolvi projetos unindo as minhas turmas do ensino básico e os alunos da graduação de História, futuros professores, com o tema da valorização da História e cultura africana. Alguns desses trabalhos publiquei em revistas e produzi capítulos de livros, inclusive internacionais, como também apresentei em eventos. Me deparar com crianças racistas creio que tenha sido um dos principais motivos para desenvolver esta pesquisa, entendendo que os alunos ainda em formação podem ser capazes de mudar suas percepções, e nisso a História tem muito a contribuir.

Ser professora de História sempre foi uma paixão, e acredito na educação como forma de desenvolver nossas potencialidades humanizadoras e políticas. Me refiro aqui à política em seu sentido mais amplo, entendendo que ser professora de História é para mim um ato político. Assim, minha trajetória como pessoa, como professora, como mulher, feminista, como pesquisadora, são atravessadas por momentos em que a consciência política sobre nossas identidades foram fundamentais nas minhas aulas. Também me tornei militante feminista organizada no Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro, ligado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Participar desse coletivo junto a outras mulheres incríveis, da luta, me permitiu compreender de forma mais aprofundada que os racismos, machismos, as discriminações e, principalmente, as intersecções entre raça, gênero e classe social são atravessadas pelo sistema capitalista e suas mazelas. Hoje percebo que não é possível desvincular nem raça nem gênero das questões relacionadas às classes sociais, considerando obviamente as discussões sobre representatividade, mas sem esquecer que somente representatividade não é capaz de superar os estereótipos racistas, machistas, misóginos, classistas etc. nem as desigualdades sociais.

Por fim, gostaria de dizer que esta tese traz as marcas do seu tempo e da sua produção. Ainda que só recentemente a escrita tenha sido desenvolvida, ela é

marcada por algumas tristezas, como o período solitário que passamos na pandemia, por todos os mortos pela covid-19 e pelo descaso do governo Bolsonaro ao lidar com o estado de pandemia e como também este aguçou os negacionismos científicos. Inclusive, relembro aqui a fala do ex-presidente em entrevista cedida ao programa Roda Viva, da TV Cultura, em 2018: “O português nem pisava África, eram os negros que entregavam os escravos”; entre diversos comentários racistas feitos publicamente. Mas também, pelo mesmo motivo, será lembrada como parte da resistência que existiu neste momento. E aqui faço uma ressalva para a importância da Bolsa de Demanda Social com financiamento Capes, com a qual fui contemplada, o que permitiu me sustentar financeiramente para produzir a pesquisa e também fazer parte da resistência em Londrina contra o governo genocida. Integrei grupos e coletivos que organizaram os protestos, pois, mesmo estando na pandemia, as atrocidades do governo Bolsonaro não poderiam passar em vão, e a resposta a governos autoritários e arbitrários deve ser dada, sobretudo, nas ruas! Com o cuidado devido, munida de máscara, álcool em gel e consciência política, participei ativamente como coordenadora da equipe de segurança do chamado Comitê Unificado, que consistiu na união de diversos sindicatos e coletivos da cidade de Londrina, na organização dos protestos “Fora Bolsonaro”, ocorridos em diversos lugares do Brasil, em ações coordenadas. Exponho aqui essa situação porque muitas vezes me senti abandonando a pesquisa, com sentimento de culpa, para me posicionar de forma ativa contra o então governo, o que me deixava mais triste e com mais raiva ao mesmo tempo.

Para focarmos em nosso objeto de estudos, o livro didático de História, voltaremos às questões da tese para darmos destaque ao tema da pesquisa propriamente dita, “*As perspectivas historiográficas sobre a escravização africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História de Gilberto Cotrim*”. Para dar início às discussões, escolhi uma canção que, a meu ver, é potente para pensar a formação de sentido histórico sobre a escravização e a consciência histórica. Tal escolha reside no fato de entendermos tanto o livro didático de História como a canção produtos culturais inseridos na cultura histórica de uma sociedade.

A canção “Crime Bárbaro” (2017), no meu entendimento, traz um tipo de resignificação sobre o passado, que também deveria estar mais presente nos livros didáticos de História. O autor da canção é Danilo Albert Ambrósio, vulgo Rincón Sapiência, *rapper* originário da periferia de São Paulo. Suas composições de *rap* e

sua atuação no movimento Hip-Hop evocam e problematizam a visão sobre os negros, as discriminações e os racismos sofridos pelo povo preto. Sem mais, com a palavra, ou melhor, com a canção: Rincon Sapiência.

**CRIME BÁRBARO**  
(RINCON SAPIÊNCIA)<sup>2</sup>

*Capangas armados estão à procura  
Escravos apanham, meu ato de loucura  
Fugido eu tô correndo pela mata  
Na pele eu levo a marca da tortura  
O crime deixa doido o bagulho  
Carrego um pouco de medo e orgulho  
Atrás da orelha deles eu sou a pulga  
Se eles chegar, tô pronto pra dar a fuga  
Por mim estaria tudo em paz  
Minha terra, meu povo e ninguém mais  
Liberdade por aqui ninguém traz  
Sim senhor, não senhor não satisfaz  
Arrependimento, isso eu não tenho  
O meu movimento sempre mantenho  
Escravos apoiam meu desempenho  
Fui eu que matei o senhor do engenho  
O nego fujão alguém viu  
(Nossa senhora, neguinho passou a mil)  
Ter canela fina é pra correr  
Se me pegarem vai doer  
Mesmo estando em desvantagem  
A sensação é de poder  
Eu sou nego fujão  
Pega nego fujão  
Corre nego fujão*

---

<sup>2</sup> Álbum: **Galanga livre** (2017). Crime bárbaro. Faixa 03. Selo: Boia Fria Produções. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=RYYnpA-PQDk> . Acesso em: 1 abr. 2024.

*Ei (eu vou me embora daqui)  
Meu crime, eu sei, não tem as pazes  
Pega nego fujão, tá nos cartazes  
Pra ter rebelião, hoje eu dei base  
Clima de tensão, essa é a fase  
Sem líder eles não sabem agir  
Escravos agora fazem canções  
Pior quando eles descobrir  
Que com a filha dele eu tinha relações  
É o cúmulo do desacato  
O sonho dela era ter filho mulato  
Ela sempre me disse que seu pai é chato  
Mas foi pelo meu povo que eu fiz meu ato  
Boatos correm, eu também  
Me sinto como um herói, isso me faz bem  
Escravos me colocam como um rei  
Porque o senhor de engenho fui eu que matei  
O nego fujão alguém viu  
(Nossa senhora, neguinho passou a mil)  
Ter canela fina é pra correr  
Se me pegarem vai doer  
Mesmo estando em desvantagem  
A sensação é de poder  
Eu sou nego fujão  
Pega nego fujão  
Corre nego fujão  
Eu vou me embora daqui  
Meu crime a ele eu culpo  
Bateu em criança, cometeu estupro  
Proibiu a dança e a religião  
Gerou confusão interna entre o grupo  
Cana de açúcar e Sol quente  
Rachando na cuca, ódio na mente  
Lembro de seu braço preso no meu dente*

*Ah! Depois não foi um acidente*  
*Preso e vivo, morto e liberto*  
*Logo pensei: um dia te acerto*  
*Ah, ele disse: esse nego é um cão*  
*Corpo no chão, eu fui mais esperto*  
*Oh, um crime sem fiança*  
*De continuar vivo eu tô sem esperança*  
*Enquanto isso eu sigo nas minhas andanças*  
*Querem minha cabeça na ponta da lança*  
*O nego fujão alguém viu*  
*(Nossa senhora, neguinho passou a mil)*  
*Ter canela fina é pra correr*  
*Se me pegarem vai doer*  
*Mesmo estando em desvantagem*  
*A sensação é de poder*  
*Eu sou nego fujão*  
*Pega nego fujão*  
*Corre nego fujão*  
*Eu vou me embora daqui*

A relação entre o livro didático de História e a canção reside no fato de ambos serem artefatos da cultura histórica, responsáveis por contribuir com a formação de sentido na consciência histórica. Ainda que de naturezas e com finalidades diferentes, constituem-se como uma mercadoria inserida em nossa cultura, se apropriam e criam certas interpretações sobre o passado. Enquanto a arte renova suas concepções e sentidos históricos mais rapidamente, os livros didáticos, por sua vez, parecem fazer, mas em uma grande lentidão.

Por que a canção “Crime bárbaro”? As músicas em seus sentidos estéticos, políticos e históricos têm um grande poder, tanto de sensibilizar como de nos ensinar a História. O título da canção pressupõe uma analogia ao passado, em que o crime do personagem foi matar o senhor de engenho! Um crime bárbaro, obviamente, principalmente quando nos reportamos ao contexto do período do Brasil Colônia, e podemos compreender melhor o quão bárbaro era considerado tal crime cometido por um “nego fujão”.

Entretanto, quando seguimos a canção como um todo, é possível perceber que há uma contradição proposital entre o título, a letra e a melodia (rimadas e compassadas): o negro que matou o senhor de engenho é pensado como um herói para seu povo, com orgulho, como um sujeito que busca, além da justiça, certa “vingança” ou “reparação”? Fato é que a canção modificou os modos de ver a História, ressignificando o passado, nos limites, mas também na amplitude da arte, que permitiram trazer o passado em outro sentido aos povos de descendência africana. Devemos considerar que o *rap*, gênero musical ao qual a canção de Rincon Sapiência pertence, tem influenciado gerações de jovens, que consomem, vivem e se valorizam em meio ao movimento *hip-hop*. Ao nosso ver, a canção demonstra a relação dinâmica entre o conhecimento produzido pela academia (forma historiográfica) e os conhecimentos produzidos na vida prática, na formação das identidades sociais, nos modos de ver e estar no mundo, de sofrer e agir.

Como um objeto da cultura histórica do seu tempo, a canção composta por Rincon Sapiência demonstra uma apropriação da História em uma interpretação que não coloca o negro só como o “criminoso”, mas aquele que resiste, que luta e que não aceita com passividade as atrocidades relegadas à escravização dos povos africanos. Estas são também interpretações históricas que encontramos na ciência da História, em trabalhos de especialistas sobre a escravização e a diáspora africana, principalmente os mais recentes. Podemos dizer que tais “ressignificações” do passado, em sua forma histórica, agem na consciência histórica dos sujeitos, como forma de orientação no agir e sofrer humano, e o fato de buscar ressignificar o passado afirma tal colocação sobre a História como orientação na vida prática.

Segundo Rüsen (1994), cultura histórica é uma dimensão da memória histórica na vida pública que se traduz em aspectos estéticos, políticos e científicos interagindo entre si e que dão sentido à História. Assim, age diretamente na consciência histórica entendida como um conjunto coerente de operações mentais, que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que este exerce na cultura humana.

Dessa forma:

Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se examinarmos o papel que a consciência histórica desempenha na vida de uma sociedade, ela aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, afetando e

influenciando quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operacional da consciência histórica na vida de uma sociedade (RÜSEN, 1994, p. 4).<sup>3</sup>

É neste âmbito, que se encontram as escolhas e decisões que tomamos no presente. Não se trata meramente de conhecer o passado, a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e criar expectativas de futuro (RÜSEN, 2011). A cultura histórica, quando se articula com a consciência histórica, traz, sobretudo, um senso de identidade, uma imagem que criamos sobre nós e os outros.

Ao colocar a questão do passado no presente, Rüsen faz uma discussão que interessa aqui, “o presente do passado”. Por meio das reflexões trazidas pelo historiador Droysen, Rüsen (2014) afirma que os historiadores atuam como construtores de sentido, quase como artistas, na forma de lidar com aquilo que o passado legou. Além do mais, a História também age na consciência humana e nas buscas de resignificação do passado ou por meio das “memorações”, em um sentido que se estabelece como uma orientação, no qual a História como ciência participa ativamente:

(...) que o passado é vivo e atuante justamente onde o olhar histórico se volta para ele a posteriori, construindo sentidos. O passado fica suprassumido no próprio presente, a partir dessa “suprassunção”, o pensamento histórico visualiza os enunciados empíricos do passado e transforma esse passado conservado nas fontes em história carregada de sentido e significado. (...) “Ele (ser humano) ilumina o seu presente com um mundo de memorações, não de memorações aleatórias, arbitrarias, mas com aquelas que servem a explicação, a interpretação daquilo que se tem em torno e dentre dele como resultado de tempos passados. Memória e pensamento histórico com seu direcionamento cognitivo para saber apto a ser verdadeiro não se confrontam como no atual discurso da memoração, mas se concentram numa interconexão constitutiva. Na análise feita por Droysen, da conexão constitutiva do conhecimento histórico, a memoração provoca as energias cognitivas do pensamento histórico; pelo menos, ela as estimula, põe em movimento. Nesse tocando o pensamento histórico científico participa das energias mentais de orientação cultural. (...) Além disso, Droysen indica expressamente que não é somente a relação temporal da memoração que constituiu a consciência histórica humana, mas a duplicidade da extensão da consciência temporal humana: para o passado e para o futuro ao mesmo tempo. (...) A energia mental do espírito humano, com o qual ele motiva intencionalmente o agir, é obtida por meio de “memoração

---

<sup>3</sup> Tradução livre.

e desejos” e direcionada para o futuro por meio de esperança (RÜSEN, 2014, p. 73-74).

Ainda sobre a questão das ressignificações do passado, o pensamento do historiador Bodo von Borries, sobre a “História sobrecarregada”, também pode contribuir. Por meio do estudo da obra desse autor, compreendemos que a história da escravização africana e afro-brasileira pode ser percebida como uma História sobrecarregada. Para Von Borries, esse tipo de História envolve em uma teia complexa da memória coletiva, com sentimentos como vergonha, danos, culpa e luto. O historiador entende que a História só pode ser aprendida em três condições:

A história só pode ser aprendida sobre três condições: se os novos insights forem ligados aos antigos, se ele está ligado a emoções negativas ou positivas e se é relevante para a vida (...). Aprender ou entender a história não é apenas um processo cognitivo, mas também é uma questão de emoções, estética e juízos morais (BORRIES, 2018, p. 33).

Assim, a história que envolve a escravização africana e afro-brasileira vem sendo ressignificada e “aprendida”, em função de uma orientação cultural e temporal que reside justamente em superar visões históricas que depreciam a imagem dos negros, nas temporalidades de presente-passado-futuro, na intenção principalmente de superar estereótipos de inferioridade, submissão, percebendo os sujeitos (negros) como protagonistas e agenciadores de sua própria história. O luto e os danos compõem a história da escravização em seu cerne mais doloroso, a objetificação e a violência contra os negros escravizados, enquanto que a vergonha e a culpa também fazem parte (ou deveriam fazer) dos grupos sociais que promoveram tais ações e, no presente, daqueles que sustentam, ainda, uma visão racista contra negros.

No caso da canção que citamos, ao nosso ver condiz com as colocações feita por Rüsen e Von Borries, no sentido de perceber que a dinamicidade das interpretações e ressignificações históricas e como são importantes para o presente e o futuro; entender que os grupos sociais de descendência africana possam, enfim, ter suas narrativas reconhecidas em termos de um tipo de reconciliação com esse passado e, por conseguinte, com a sua própria história. A canção foi importante para pensarmos a questão das ressignificações sobre o passado, que fazem sentido no presente e criam perspectivas de futuro, e nos servem como fonte histórica

(vestígios do passado), entendendo que “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

E os livros didáticos de História, quais vestígios nos dão? Principalmente por se tratar de um objeto cultural complexo, que envolve políticas públicas educacionais, a academia (ciência de referência), as editoras e o mercado consumidor para o qual ele é destinado – professores e estudantes –, a pergunta é pertinente.

Observamos o uso de perspectivas historiográficas tradicionais sobre o tema da escravização na construção das narrativas históricas em livros didáticos. Esta, chamada tradicional e ligada às obras publicadas entre os anos de 1930 e 1950, aparece mesclada com vertentes marxistas dos anos 1960/1970 e/ou com as mais recentes, próximas à história cultural ou à nova esquerda inglesa, que pressupõe os escravizados como sujeitos de transformações sociais. Por vezes, também privilegiou nas narrativas uma perspectiva economicista, cronológica e eurocêntrica da História. Assim, percebemos como a historiografia fundamenta determinadas visões sobre o passado relacionado com a escravização africana e afro-brasileira e como esses materiais se relacionam (ou não) com problemas presentes na sociedade brasileira, ligados à questão étnica-racial. Aqui podemos afirmar que os livros didáticos de História não têm apenas uma única fundamentação historiográfica, pelo contrário, elas se misturam e muitas vezes se confundem na apresentação dos textos didáticos construídos com a finalidade de atender o público escolar.

Assim, nosso problema de pesquisa reside nas perguntas: Quais perspectivas historiográficas sobre a escravização estão presentes nas obras de autoria de Gilberto Cotrim? Em que medida essas perspectivas se modificam ou permanecem?

### **A escolha pelas coleções de autoria de Gilberto Cotrim**

Escolher as coleções de Gilberto Cotrim como fontes e objetos de pesquisa se deu pelo critério de permanência das aprovações pelo PNLD. As coleções de Cotrim são aprovadas desde a criação desse programa (1985), sendo utilizada até em períodos anteriores a essa data, nas salas de aulas de todo o país. Para chegar a essa escolha, fizemos uma pesquisa em todos os guias de livros didáticos de História desde 1997. Observamos que os guias até 2002 se apresentavam como

catálogos, pois eram compostos de códigos, nome da coleção, autores e editora, para que o professor preenchesse uma ficha com a escolha do livro. Inclusive, o título do guia era *Catálogo para indicação do livro didático*<sup>4</sup>. A partir de 2002, as resenhas críticas passaram a ser mais complexas, analisando a estrutura e as seções de cada coleção, dando elementos mais completos para influir nas escolhas dos professores, e seu título era *Guia de livros didáticos: 2002*.<sup>5</sup>

Gilberto Cotrim é bacharel e licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Faculdade de Educação, ligadas à Universidade de São Paulo. Tem mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e é professor da rede particular de ensino. Em sua carreira, também exerceu a função de advogado. Cotrim escreveu diversas coleções didáticas e livros relacionados a filosofia. Foi professor de História do primeiro grau nos finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, e até hoje continua a fazer parte do conjunto de autores da editora Saraiva. Desde as primeiras edições, seus livros foram – e continuam sendo – muito adotados nas escolas brasileiras (BUENO; PINTO JUNIOR; GUIMARÃES, 2012, s/p).

Os livros publicados com autoria de Cotrim pertencem à editora Saraiva S.A., fundada em 1914, pelo imigrante português Sr. Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva. Essa editora tem uma longa produção de materiais didáticos e paradidáticos. As coleções analisadas nesta tese foram produzidas no final de 1980, 1990 e 2000/2010.

---

<sup>4</sup> CATÁLOGO para indicação do livro didático. PNLD/FAE, 1997. Brasília, 1996. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20diditico.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20diditico.pdf). Acesso em: 14 fev.2024.

<sup>5</sup> GUIA de livros didáticos: 2002. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/2002/PNLD%202002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20diditicos.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/2002/PNLD%202002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20diditicos.pdf). Acesso em: 14 fev.2024.

Livros da década de 1980

| <b>Coleção História do Brasil. Para uma geração consciente</b> |  |
|--|--|
| <b>Ensino Fundamental</b>                                      | <b>Ensino Médio</b>  |
| História do Brasil. v.1- 1 grau.<br>1987<br>(E.F)              | História do Brasil. Para uma geração consciente. 2º grau. 9. ed. 1989. |
| História do Brasil. 2- 1 grau.<br>1987<br>(E.F)                |  |

Livros da década de 1990

| <b>Coleção História e Consciência do Brasil</b>   |  |
|---|--|
| <b>Ensino Fundamental</b>   | <b>Ensino Médio</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. 1993. (1º grau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v.1. 5. ed. 1995. (1º grau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 2. 8. ed. 1995. (1º grau)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• História e consciência do Brasil. 5. ed. 1997. (2º grau)</li> </ul> |

| <b>Coleção História Global</b>  |  |
|---|--|
| <b>Ensino Médio</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História Global. Brasil e geral. Volume único. 1. ed. 1997. (2º grau)</li> </ul> |  |

| <b>Coleção História do Brasil: um olhar crítico</b>  |  |
|--|--|
| <b>Ensino Médio</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História do Brasil: um olhar crítico. 1. ed. 1999. (2º grau)</li> </ul> |  |

Fonte: Autora.

### **Coleções da década de 2000/2010**

#### **Coleção Saber e Fazer História**

##### **Ensino Fundamental**

- Saber e fazer História. 4. ed. 2007
- Saber e fazer História. 7º ano. 6. ed. 2012.

#### **Coleção História Global**

##### **Ensino Médio**

- História global. Brasil e geral. Volume único. 6. ed. Reformulada. 2002.
- História Global. v. 2. 3. ed. 2016.

#### **Coleção História para o Ensino Médio**

História para o Ensino Médio. Brasil e Geral. Volume único. 4. ed. 2004

Fonte: autora

Por meio da pesquisa, foi possível perceber que os livros didáticos de História de autoria de Gilberto Cotrim (que não é uma exceção), de forma geral, pouco renovam as perspectivas historiográficas, produzindo um “*looping*” de reiteração de textos, e ao fazer reiteram também a construção de memórias, que no caso da escravização africana e afro-brasileira reafirmam a condição do negro somente como sujeitos escravizados – pelo menos foi assim até as coleções publicadas anteriores à década de 2010.

Entretanto, temos de ressaltar que essa visão sobre os negros vem se modificando, sobretudo com o estabelecimento da lei 10.639/03, inserida nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases (1996), fruto, sobretudo, das lutas e demandas sociais do movimento negro. Tal lei tornou obrigatórios o ensino e a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira e sua efetivação nos currículos e materiais didáticos – no caso deste último, principalmente com a inserção como critério de eliminação das obras nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), muitos estereótipos que colocavam os negros como povos submissos e passivos foram aos poucos sendo banidos, ainda que a passos lentos. É importante ressaltar que tal lei se apresenta como uma política de ação afirmativa, com intuito de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica

e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial e/ou de gênero (GOMES *apud* ALMEIDA; SANCHES, 2017)<sup>6</sup>.

### **O Estado, o mercado de livros didáticos e a ciência histórica**

É importante ressaltar, que o governo federal é o maior consumidor de livros didáticos no Brasil e responsável, pela qualidade de tais materiais por meio de políticas públicas como o PNLD, como também, cabe a este juntamente com os governos do estado e municípios a distribuição nas escolas.

Conforme dados apresentados pela Câmara Brasileira do Livro – CBL (2022) em 2021 foram comercializados 191.235.710 exemplares do mercado editorial, obtendo um faturamento anual de R\$3.952.176.663. Destes, 33.468.168 são obras didáticas, representando uma receita de R\$1.201.777.371.

No mesmo ano, foram vendidos para o governo federal 217.543 milhares de exemplares, alcançando um faturamento de R\$1.881.752.357,00. Apenas no âmbito do PNLD, houve a aquisição de mais de 182 milhares de exemplares, com um faturamento de mais de R\$1.500,83 milhões (Tabela 1).

**Tabela 1** – Faturamento e exemplares vendidos para o governo federal

|                          | <b>Exemplares (milhares)</b> | <b>Faturamento (milhões)</b> |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| PNLD                     | 182.191                      | 1.500,83                     |
| PNLD literário           | 28.931                       | 165,78                       |
| Total FNDE               | 211.123                      | 1.666,61                     |
| Outros órgãos do governo | 6.420                        | 215,15                       |
| <b>TOTAL GOVERNO</b>     | <b>217.543</b>               | <b>R\$1.881, 75</b>          |

Fonte: CBL (2022).

Como podemos perceber, o investimento do Estado nesses materiais representa uma grande soma financeira, custeada com o dinheiro público. Por esse motivo, entre outros, desde a criação do PNLD (1985), os critérios para aprovação das coleções didáticas têm se tornado cada vez mais complexos, desde os elementos estéticos, como diagramação, padronizações de capa, conteúdo etc., além da apropriação dos debates acadêmicos e pedagógicos, bem como as

<sup>6</sup> ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de, SANCHES, Livia Pisauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro Posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.

demandas sociais, como é o caso da inserção da lei 10.639/03 nos currículos escolares.

Isso pressupõe que as editoras, ao produzirem suas coleções didáticas, preocupam-se, primeiramente, em ter suas coleções aprovadas pelo PNLD, o que garante que as obras didáticas cheguem ao seu principal consumidor, os professores, visto que são estes que fazem a escolha dos livros que serão utilizados em sala de aula. Ainda que nos últimos anos essa escolha não tenha sido tão democrática, pois os docentes participam da escolha, mas o livro é único para todo o estado, que será comprado para distribuição nas escolas., um dos principais ganhos do PNLD residiu justamente no fato de escolas e professores terem a chance de escolher o livro didático. Essa situação foi ratificada com o Decreto 7.084/2010, em seu artigo 24, que dispõe:

Os livros serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar (BRASIL, 2010).

Em 2017, outro decreto foi lançado, cerceando a liberdade de escolha das escolas e professores. O Decreto 9.099/2017 e seu inciso 4, art. 18, coloca os seguintes termos:

§4º A opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos a que se refere o § 1º será realizada pelo responsável da rede.

Art.18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material será única:

- I- Única para cada escola.
- II- Para cada grupo de escola; ou
- III- Para todas as escolas da rede (BRASIL, 2017).

Segundo Flávia Eloísa Caimi, tais mudanças permitem que outros interesses permeiem as escolhas dos livros que não as razões que buscam atender as necessidades das escolas, seus projetos pedagógicos e as propostas curriculares e metodológicas. Para a pesquisadora, as implicações dessas mudanças trazem uma série de prejuízos e inseguranças em relação à manutenção da autonomia nas escolhas, de escolas e professores, como também infere na homogeneização dos materiais.

O PNLD vinha se pautando pela ideia de que a seleção do livro didático diz respeito à especificidade do trabalho de cada professor, que reflete também a sua concepção de ensino, os objetivos com a disciplina e uma determinada organização de conteúdos que julga mais adequada naquele contexto em particular. Não obstante, esse alargamento de competências abre brechas para imposições dos dirigentes políticos, num contexto em que, tradicionalmente, preponderam interesses de ordem econômica e político-partidária. A escolha homogênea para um município ou estado representa, portanto, o esvaziamento da liberdade de escolha do professor sobre o livro didático, este que é, possivelmente, o mais relevante entre os materiais que subsidiam a sua proposta didático-pedagógica (CAIMI, 2018, p. 30).

Além das questões referentes aos PNLDs, como leis e interesses que envolvem a produção e escolha dos livros didáticos, ressaltamos que o processo envolve uma gama de profissionais, atuando em campos como diagramação, editoração, autoria, copidesque, revisão, entre outros. Para ganhar a dimensão material de livro, seja impresso, seja digital, o *designer* gráfico, a editoração, a revisão, essas ações ocorrem em estreitos diálogos com as questões históricas, historiográficas e pedagógicas problematizadas pelo profissional que escreveu a narrativa textual. Portanto, o livro didático se torna um objeto cultural complexo, feito a várias mãos. Entretanto, o autor (ou autores, visto que algumas coleções são assinadas por vários) é que tem o compromisso de atender a ciência de referência, no nosso caso, a História, com critérios rigorosos, na composição dos conteúdos substantivos (conceito pertencente ao campo da educação histórica para se referir aos conteúdos historiográficos), principalmente no que se refere aos textos principais. Com relação à História, os conteúdos substantivos têm como base a produção do conhecimento historiográfico, e neles os autores se baseiam para compor a escrita da História de forma didática.

Segundo Erinaldo Vicente Calvacanti:

Nenhum dos profissionais que atuam na produção do livro didático desfruta de autonomia que o autorize a fabricar um produto que não esteja condicionado a muitas forças, demandas e pressões do lugar de produção. A começar pelo autor da narrativa textual. Esse sofre pressões de diferentes perspectivas. É exigido dele a fabricação de um texto que atenda às exigências da área de referência. Ou seja, não é permitida uma narrativa que não seja reconhecida e validada pelos pares. Nessa perspectiva, se exige que o texto didático apresente atualização e esteja em conformidade com a produção historiográfica. Mas não se trata de um texto acadêmico destinado ao

público que frequenta a oficina da ciência histórica (CAVALCANTI, 2018, p. 520).

Portanto, o lugar de produção do livro didático pressupõe que este atenda demandas vindas de diversos espaços, como das políticas educacionais, do mercado consumidor, da ciência de referência e das reivindicações sociais. Ainda que os didáticos de História sejam produzidos por vários profissionais, as exigências da atualização desses materiais em relação a sua ciência de referência, no caso a historiografia, recaem sobre o autor dos textos didáticos, que em geral é aquele que assina a coleção. Considerando essa questão, nesta tese privilegiamos a escolha pela análise dos livros didáticos de História tendo em vista a autoria das obras, uma vez que as editoras, em diversos momentos, modificam os nomes das coleções, sem que de fato haja mudanças significativas nos textos didáticos, como pretendemos demonstrar ao longo do trabalho.

### **A metodologia de análise dos Livros didáticos de História de Gilberto Cotrim**

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaremos a proposta metodológica de análise de conteúdo, proposta por Laurance Bardin (2011), que segundo a autora se insere na pesquisa qualitativa. Para Bardin, análise de conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A metodologia empregada por Bardin segue algumas fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para a autora, é necessário codificar os dados, criando uma unidade de registro, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. A partir dessa etapa, busca-se categorizar os conteúdos e em seguida compreendê-los por meio dos polos de comunicação. O método de categorização pressupõe o entendimento de que:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 54).

Acreditamos que a análise sequencial e comparativa a partir da metodologia de Bardin pode permitir constatar mudanças e/ou permanências que ocorreram dentro dessas coleções ao longo do período estabelecido, denotando quais correntes historiográficas foram utilizadas sobre o tema da escravização.

A metodologia de Laurence Bardin, especificamente a análise de conteúdo, pode ser uma ferramenta valiosa na análise de livros didáticos de História. A análise de conteúdo pode ajudar a identificar os principais temas e narrativas presentes nos livros didáticos de história. Isso inclui identificar quais eventos históricos são enfatizados, como são apresentados e quais narrativas históricas estão sendo promovidas.

No caso desta pesquisa, o método de análise de conteúdo fundamentado nas questões apresentadas por Bardin foi utilizado para verificarmos as perspectivas historiográficas sobre a escravização africana e afro-brasileira nas coleções de Gilberto Cotrim (1987-2016). Assim, elaboramos três macrocategorias, são elas: *cativeiro brando* (clássica ou tradicional), *escravo- coisa ou escravo rebelde* (revisionista) e *sujeitos de transformações sociais e agenciadores de sua libertação* (historiografia recente).

Para verificar as reiteraões referentes à historiografia sobre o tema presente nas narrativas das coleções, utilizamos o que Bardin chama de “códigos”, que podem ser pensados como microcategorias, como: escravidão, escravo africano, África, africano, escravizado, tráfico negreiro, navio negreiro, tumbeiro, mercado de escravos, historiografia, historiador e negros. Conforme tais palavras e conceitos foram surgindo dentro dos livros, isso junta-se a uma linguagem didática nas narrativas dos livros, assim fomos capazes de agrupar e comparar trechos das narrativas, demonstrando como estas se assemelham ou mesmo se repetem, literalmente, ao longo da produção dos livros didáticos dentro do recorte temporal

estabelecido. Tal análise nos levou a perceber as mudanças e permanências dentro das perspectivas historiográficas presentes.

Este trabalho foi dividido em introdução, que é esta primeira parte, mais partes 2, 3 e 4, e algumas considerações sobre a pesquisa, a parte 5.

Na segunda parte, “ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e os guias dos livros didáticos de História: a inserção da lei 10.639/03 e a avaliação sobre os aspectos da historiografia nas coleções de Gilberto Cotrim”, abordamos a lei 10.639 promulgada na LDB em 2003 e a sua inserção como critério de eliminação das obras didáticas, nos PNLDs, com o intuito de relacionar com as avaliações feitas pelos pareceristas do programa por meio das análises críticas expostas nos guias dos livros didáticos de História sobre as obras de Gilberto Cotrim. Da mesma forma, buscaremos perceber nesses guias as análises relacionadas à historiografia presente nas coleções, se apontam inovações e quais mudanças e permanências estão presentes. Tal análise contribui com a pesquisa à medida que, por meio dos pareceres presentes nos guias, foi possível delinear as perspectivas historiográficas nas quais as coleções analisadas se ancoram, de modo geral, possibilitando traçar um perfil das abordagens que as coleções de autoria de Cotrim apresentam. Os editais dos PNLDs e guias de livros didáticos de História pesquisados estão na tabela a seguir.

**Tabela 2** – Relação de editais e guias do livro didático PNLD

| <b>EDITAL PNLD</b> | <b>ANO DE PUBLICAÇÃO DO EDITAL</b> | <b>ANO DE PUBLICAÇÃO DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS</b> |
|--------------------|------------------------------------|--|
| PNLD 2002          | 2000                               | 2001   |
| PNLD 2004          | 2001                               | 2003   |
| PNLD 2005          | 2002                               | 2004   |
| PNLD 2008          | 2006                               | 2007   |
| PNLD 2014          | 2011                               | 2013   |
| PNLD 2015          | 2013                               | 2014   |

Fonte: A autora.

Na parte 3, intitulada “Formação do sentido histórico e os livros didáticos de História”, buscamos apresentar o campo de pesquisa a respeito de livros didáticos no Brasil, de modo a situar o objeto de pesquisa e a historiografia que trata do assunto. Mostramos alguns debates presentes no campo historiográfico que trata da

escravização africana e afro-brasileira e procuramos estabelecer uma discussão teórica sobre a formação de sentido histórico na consciência histórica, tendo como fundamento as proposições do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e as contribuições do livro didático de História na formação da memória histórica. Também mostramos as coleções de livros didáticos de autoria de Gilberto Cotrim, tentando demonstrar como o autor apresentou suas coleções, os pressupostos teórico--metodológicos e como estão estruturadas.

Já na quarta parte, intitulada “Em busca das perspectivas historiográficas sobre a escravização africana e afro-brasileira nas obras de Gilberto Cotrim”, buscamos elencar alguns modelos interpretativos da historiografia que tratam da escravização africana e afro-brasileira. Tais perspectivas (modelos interpretativos) são: clássica ou tradicional (entre as décadas de 1930-1960), que colocam o sujeito escravizado em uma relação harmoniosa e submissa, trazendo a ideia de “cativeiro brando”; a perspectiva historiográfica que apresenta os escravizados como “escravo-coisa”, este vitimizado pela ação do sistema escravocrata; e “escravo-rebelde”, aquele que age de forma violenta, marginalizado, ao mesmo tempo que gerava um heroísmo, com interpretações ligadas à vertente do revisionismo ou revisionista (entre as décadas de 1980 e 1990); a perspectiva historiográfica que apresenta o escravizado como sujeito de transformações sociais e agenciador de sua libertação, fruto de trabalhos mais recentes (de 1990 em diante), enfocando revisitar valores, sociabilidades e mediações culturais tecidas nos processos de cativeiro, visando perscrutar as experiências escravas.

Tais perspectivas historiográficas estão ancoradas em trabalhos de historiadores brasileiros especialistas na História referente à escravização dos africanos no país. Chamamos a atenção para o fato de que essa historiografia é extremamente abrangente. Utilizando a frase “Escravidão africana no Brasil”, fizemos buscas em diversos ambientes virtuais relacionados a pesquisas acadêmicas para apurar, aproximadamente, um número sobre o tema. No portal de periódicos da Capes, entre os anos de 1972 e 2024, encontramos, de 347 trabalhos no repositório de teses e dissertações, 119 pesquisas. Também utilizamos o Google Scholar, na primeira busca utilizando apenas a frase “Escravidão no Brasil”, em que apareceram aproximadamente 99.600 trabalhos. Porém, decidimos refinar a pesquisa utilizando a expressão “Escravidão no Brasil + historiografia”; mesmo assim, a soma foi enorme, com cerca de 35.700. Os resultados são capazes de

demonstrar a abrangência das pesquisas sobre o tema. Observando essa questão e deixando claro que o foco deste trabalho não é discutir o campo historiográfico sobre a escravização africana, e sim como tal historiografia se relaciona com as narrativas nos livros didáticos de História, buscaremos apresentar por meio de um quadro-síntese alguns autores nos serviram de base para compor as categorias já citadas.

**Quadro 1** – Quadro-síntese com autores base para composição de categorias

| <b>Autor</b>                                     | <b>Obra</b>   | <b>Ano</b> |
|--|---|------------|
| FREYRE, Gilberto                                 | Casa-grande e senzala   | 1933       |
| GORENDER, Jacob                                  | A escravidão no Brasil colonial   | 1978       |
| CHALHOUB, Sidney                                 | Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte              | 1990       |
| GOMES, Ângela de Castro                          | Tráfico, escravidão e liberdade no Brasil: notas sobre a historiografia recente           | 1995       |
| GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (org.) | Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil                                    | 1996       |
| GOMES, Flávio dos Santos                         | História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX | 2006       |
| GOMES, Ângela de Castro                          | Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate               | 2004       |
| PROENÇA, Wander de Lara                          | Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos                             | 2007       |

**Fonte:** A autora.

A busca por essas categorias, retiradas da historiografia, foi o que nos permitiu evidenciar qual é a “tônica” das coleções de autoria de Cotrim. Observamos que a perspectiva historiográfica relacionada ao cativo, brando ou harmonioso, estiverem presentes principalmente nas obras das décadas de 1980 e 1990. A categoria “escravo-coisa”, por sua vez, foi a mais evidente em todas as coleções analisadas (1987-2016), significadas por narrativas que colocam os sujeitos escravizados como mais um elemento da engendramento da economia colonial, de forma submissa. Essa perspectiva acabou, em nossa interpretação, por apresentar o africano escravizado de forma desumanizada, uma vez que as narrativas presentes nas obras primeiro o tornam uma mercadoria, para em seguida vitimizá-lo. As resistências e lutas tornaram-se apenas reações às cruéis condições a que estes estavam submetidos. Já a perspectiva de escravizados como sujeitos de

transformação social e agenciadores de sua libertação começam a aparecer em 1999, tornando-se mais evidentes nas coleções das décadas de 2000/2010.

A pesquisa, também contribuiu para percebermos as permanências a respeito da visão de História sobre a escravização africana e afro-brasileira. As narrativas que compõem os textos principais, assim como os boxes e seções, são constantemente reiteradas de uma coleção para outra. Embora tenha ao longo dos anos modificado o *design*, inserido capítulos voltados apenas para a escravização africana, entre outros aspectos, mantiveram-se abordagens, ora presente nos textos principais, ora por meio de boxes e seções. Isso nos levou a considerar que as visões sobre a História da escravização nas obras de autoria de Gilberto Cotrim pouco se modificaram, privilegiando uma ordem cronológica tradicional e eurocentrista. Primeiro se apresenta o escravizado como mercadoria, depois este é vitimizado, para somente depois mostrar as resistências e lutas desses povos contra a escravização. Acreditamos que essas abordagens não contribuem para desconstruir estereótipos que colocam os africanos como submissos e que no presente permeiam a cultura histórica da nossa sociedade, alimentando a ignorância e a violência do preconceito racial contra os negros.

## **2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: A INSERÇÃO DA LEI 10.639/03 E A AVALIAÇÃO SOBRE OS ASPECTOS DA HISTORIOGRAFIA NAS COLEÇÕES DE GILBERTO COTRIM**

Nesta segunda parte, vamos abordar a lei 10.639, promulgada na LDB em 2003, e a sua inserção como critério de eliminação das obras didáticas nos PNLD, com o intuito de relacioná-las às avaliações feitas pelos pareceristas do programa, por meio das análises críticas expostas nos guias dos livros didáticos de História, sobre as obras de Gilberto Cotrim. Da mesma forma, buscaremos perceber nesses guias as análises relacionadas à historiografia presente nas coleções, se apontam mudanças e/ou permanências. Isso contribui com a pesquisa à medida que, por meio das resenhas críticas presentes nos guias, foi possível delinear as perspectivas historiográficas em que as coleções analisadas se ancoram, de modo geral, possibilitando traçar um perfil das abordagens que as coleções de autoria de Cotrim apresentam.

### **2.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAIS DIDÁTICOS: CRITÉRIOS E MUDANÇAS**

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – foi implantado através do decreto de lei n. 91.542, de 19/08/1985<sup>7</sup>, e seu objetivo era classificar quais obras didáticas deveriam estar nas escolas. Nesse momento, o contexto histórico que o Brasil atravessava apontava transformações que levaram a algumas rupturas: a derrocada da ditadura militar, a volta do regime democrático e a inclusão das minorias no cenário político e econômico (por exemplo, o caso das mulheres, que, à época, já ocupavam uma parte significativa do mercado de trabalho, os povos indígenas e afro-brasileiros, as classes menos abastadas etc.). Para a educação, buscavam-se novos projetos a serem seguidos, compatíveis com os princípios democráticos e as reivindicações dos grupos ligados a esse núcleo (XAVIER, 2011,

---

<sup>7</sup> Importante mencionar que as políticas voltadas para livros no Brasil existem desde pelo menos 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Tais dados, assim como a historicização das políticas públicas voltadas para o livro didático no Brasil, estão presentes em nossa dissertação de mestrado. Ver: XAVIER, Erica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Pileti**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

p.19)<sup>8</sup>. Como política pública, isso permitiu que algumas mudanças fossem garantidas na avaliação, na compra e na distribuição dos livros didáticos.

Indicação dos livros pelos professores, extinção do livro descartável e sua reutilização, aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção do livro, ampliação da oferta para os alunos de todas as séries e finalmente, a participação dos professores no processo de escolha dos livros e o fim da participação financeira do Estado (ODONNE; ROSA, 2006, p. 190).

Conforme apontou Taissa Cordeiro Bichara (2020)<sup>9</sup> a defasagem dos materiais didáticos que não atendiam as demandas escolares e o pleno exercício da cidadania incentivou a criação do PNLD, que surgiu com o intuito de qualificar as coleções em seu conteúdo, bem como consolidar o estado democrático de direito, buscando estabelecer mais acesso por parte do público escolar em todo o território nacional, além de atuar de forma avaliativa na escolha dos conteúdos que seriam trabalhados no ambiente escolar.

Como um programa de política pública, o PNLD atua na avaliação e possibilita a distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários, a fim de apoiar projetos e estratégias educativas, sistematizando o processo, regularizando os critérios de avaliação e escolha dos livros e disponibilizando esses materiais gratuitamente em todas as redes de ensino que compõem a Educação Básica, além de instituições filantrópicas e entidades públicas. O Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários (BRASIL, 2017).

Com relação às etapas de processamento do PNLD, os editais para as avaliações, geralmente, ocorrem a cada 3 anos, revezando na rede básica de ensino entre a educação infantil, anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e ensino médio<sup>10</sup>. O processo segue algumas etapas que se iniciam com a disponibilização do edital<sup>11</sup>; inscrição das editoras; análise preliminar; avaliação

---

<sup>8</sup> XAVIER, Erica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Pilleli**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

<sup>9</sup> BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de História. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 193-220, 2020.

<sup>10</sup> Intercalam-se, nesses anos, avaliações para livros literários, dicionários, entre outros materiais didáticos.

<sup>11</sup> Ainda que seja na elaboração dos editais que as mudanças ocorrem, não tivemos acesso a esse tipo de documento.

pedagógica; divulgação dos resultados; e aquisição e distribuição dos livros e materiais didáticos.

A participação da escola pública no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) é indispensável, desde que a rede à qual a escola está vinculada tenha formalmente aderido ao programa. Para garantir a distribuição eficiente dos materiais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) celebra um contrato com os Correios, responsáveis por transportar os livros diretamente das editoras até as instituições de ensino. Esse processo é acompanhado de perto por técnicos do FNDE e pelas secretarias de educação, assegurando a adequada execução das etapas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023). Assim, cabe ao governo federal estipular todas as ações do PNLD, permanecendo responsável pela compra e distribuição das obras para as secretarias estaduais e municipais, além de controlar a produção intelectual dos materiais didáticos, assegurando que os valores de cidadania e princípios éticos sejam trabalhados no processo formativo dos estudantes.

A avaliação desses materiais é uma etapa essencial para assegurar a qualidade dos livros didáticos utilizados em sala de aula e, conseqüentemente, um ensino contextualizado e efetivo. No entanto, ressaltamos que o governo federal publicou o decreto n. 9099, de 18 de julho de 2017, que modificou substancialmente as avaliações do PNLD. Anterior ao decreto, eram lançados dois editais: o primeiro para editoras submeterem obras à avaliação técnica e pedagógica; e o segundo convidava universidades públicas e professores para formar uma comissão de avaliação e elaborar o Guia Nacional do Livro Didático. Com a mudança, o edital de seleção de universidades foi eliminado. O ministro da Educação é quem agora indica os profissionais responsáveis pela análise, incluindo representantes de diversos setores da educação básica. Outros participantes são selecionados por meio do banco de dados do MEC.

A avaliação se dá mediante critérios gerais de avaliação quanto a: qualidade pedagógica reconhecida nas obras; correção linguística; atualização e pertinência; contextualização; promoção da inclusão e diversidade; organização e sequência didática; apresentação visual e recursos de multimídia.

Ao longo dos anos, o PNLD teve mudanças qualitativas (critérios e avaliação) e quantitativas (aquisição e distribuição), a fim de garantir os objetivos propostos. Como toda a política pública, acompanhou demandas próprias de seu tempo.

Segundo Célia Cassiano, a implantação do PNLD, em 1985, e as mudanças ocorridas entre as décadas de 1990 e 2000 estão relacionadas a dois importantes documentos: *Educação para todos: caminhos para mudanças* (1985) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), resultado de um compromisso assumido pelo governo brasileiro internacionalmente na conferência mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (CASSIANO, 2007).

Na década de 1990, estabelece-se um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição de livros e são definidos os critérios de avaliação. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa; 1996, ciências; e em 1997, geografia e história. O PNLD passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1997, também é publicado o Guia Nacional de Livros Didáticos, um tipo de catálogo criado com o intuito de contribuir com os professores para escolherem os livros.

Na década de 2000, o PNLD passa a adquirir dicionários e livros em braile para deficientes audiovisuais e livros de língua estrangeira. Também foi estabelecida a distribuição de livros para o Ensino Médio, por meio da criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM, 2003) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA, 2007), para distribuição, a título de doação de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com 15 anos de idade ou mais.

Considerando as mudanças na própria LDB, foram inseridas nos critérios de avaliação as leis 10.639/03 e 11.645/08, relacionadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, entre outras mudanças. A partir de 2012, no âmbito do PNLD de 2014, foram inscritos como materiais complementares objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, como material multimídia em formato de DVDs, para utilização dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Em 2015, as editoras puderam apresentar obras multimídias, reunindo livro impresso e livro digital, este que trazia o mesmo conteúdo do livro impresso, sendo permitido às editoras a entrega também

de somente os livros impressos, a fim de que se adaptassem à utilização de novas tecnologias.<sup>12</sup>

Acompanhando os movimentos do PNLD sobre os critérios de avaliação, padronizações, princípios teórico-metodológicos e pedagógicos, as editoras foram se adaptando tanto às demandas vindas do documento como do mercado, o que exigiu a inserção de *designs* gráficos mais sofisticados, diagramações mais didáticas e mais tecnologias, a fim de conquistar o interesse dos professores, responsáveis pela escolha dos materiais, e as exigências próprias do PNLD. Na obra do historiador Décio Gatti Júnior, é possível evidenciar por meio de uma pesquisa consistente sobre autores, editores e coleções didáticas a complexidade que a produção de livros didáticos alcançou, seja em seus aspectos pedagógicos ou outros, relacionados à ciência de referência, como também do mercado, como demonstra o depoimento do editor Sr. José Fruent, que à época remontava 24 anos trabalhando na editora Saraiva.

[...] fazer livro, hoje, é muito mais trabalhoso do que era 20 anos atrás. [...] Eu, como gerente, faço uma ponte entre os aspectos, digamos assim, filosóficos e a concretização da prática [...] basicamente, todo o livro que entra- isso pode ser do Joãozinho desconhecido, que aparece com três capítulos ou um autor de mais de 20 anos- o processo é o mesmo. A gente faz uma análise do material, com todas as características editoriais. Se o material tem condição, a gente coloca para os pareceristas [...]. Para isso, a gente procura professores que tenham a experiência em sala de aula e forma um time com várias visões [...] nós acompanhamos a concorrência. Tudo que é lançado nós analisamos. Temos os dados da pesquisa de venda comercial. A gente bota tudo isso num liquidificador, extrai uma análise que apresentamos para o autor e discutimos todos os pontos. Chamamos essa etapa de análise de movimento do material. [...] é normal que qualquer material tenha altos e baixos, tenha coisas lindas e outras que estão deixando a desejar. [...] A gente procura cercar, resolver todas essas questões que foram colocadas, não impor ao autor, mas levantar problemas para ele, que com a sua experiência [...] vai solucionar de uma forma adequada. [...] Há casos que existem três, quatro versões. Nós, já dispensamos material na quinta versão, porque se nós não acreditarmos que o produto esteja adequado, esteja resolvido, não adianta pôr no mercado. O professor vai rejeitar [...] (FACCIOLI; FRUET, 1997, p.18-20 *apud* GATTI JÚNIOR, 2004, p. 163).

---

<sup>12</sup> Fonte: HISTÓRICO. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**, 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 21 jul. 2023.

Nessa fala, é possível perceber a preocupação em adaptar as coleções, principalmente para que tivessem condições de promover o interesse dos professores, garantindo a inserção do material no mercado. Porém, é preciso lembrar que, para chegar aos professores, primeiro é necessário ser aprovado pelo PNLD, daí a grande preocupação das editoras em trabalhar com diversas versões, até terem certeza de que o material pode ser bem avaliado. Isso requer delas muitos cuidados, visto que são investidos milhões para a produção desses materiais, e não ter a aprovação pelo PNLD implica em grandes prejuízos financeiros.

Além dos critérios gerais de avaliação do PNLD para a parte técnica do livro (diagramação, espessura de papel, formato etc.), critérios pedagógicos e didáticos, há também os critérios específicos de cada disciplina, considerando a ciência de referência, no nosso caso a História. Os pareceres dados pelas equipes avaliadoras compõem as resenhas no Guia do Livro Didático, com o objetivo de contribuir com os professores no momento da escolha dos materiais a serem utilizados em sala de aula.

No sentido exposto, a inserção da lei 10.639/03 na LDB alterou significativamente as formulações dos livros didáticos ao impor a obrigatoriedade do ensino da cultura e História africana e afro-brasileira, como critério que pode levar à desclassificação das obras. As editoras se viram obrigadas a renovar os conteúdos de forma a atender a tal exigência, e assim muitas coleções, como é o caso das de autoria de Gilberto Cotrim, ao longo do tempo, foram inserindo capítulos sobre a História, tradições e origens africanas, antes da chegada desses povos à América e, obviamente, do advento da escravização afro-brasileira durante o período colonial.

### 2.1.1 O PNLD e a Inserção da Lei 10.639/03

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a LDB e foi responsável por incluir no currículo oficial da educação nacional conteúdos a respeito de História e cultura afro-brasileira, tornando o ensino dessa temática obrigatório em todas as etapas da educação básica, com preferência a aulas de Educação Artística e Literatura e História. Conforme dispõe a lei:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

(...)Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 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.

§ 1o 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.

§ 2o 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 (BRASIL, 2003).

O parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 3/2004 – instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evidenciando a importância de atender as reivindicações e propostas do movimento negro, com o objetivo de valorizar a História e a cultura dos afro-brasileiros e africanos. Esse parecer se propõe a combater o racismo e as discriminações, incentivando ações citadas como primordiais, dentre elas:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE, 2004, p. 02).

A referida lei e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, além de outras políticas públicas voltadas as populações negras, são destacadas por Gama (2021) como conquistas do movimento negro. Assim como no passado, as leis que levaram à extinção da escravatura no Brasil são méritos do movimento e da resistência dos povos africanos e afro-brasileiros em busca de sua liberdade e do reconhecimento como sujeitos históricos. Ao longo de todo o período republicano, deixou suas marcas por meio de reivindicações em torno da valorização da identidade negra, como parte da cultura do país, na busca por direitos civis e políticos, pelo fim da desigualdade social que assola grande parte das populações afro-brasileira e, principalmente, pelo combate às discriminações raciais.

Assim, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é fruto das pressões do Movimento Social Negro do Brasil, uma luta de mais de meio século (BORGES, 2014).

As ações relacionadas às políticas públicas, orientadas pela lei 10.639/03, visa não apenas reivindicar direitos, mas principalmente se manter como um agente político e coletivo que “produz saberes emancipatórios e sistematiza conhecimentos acerca das questões e relações étnico-raciais no Brasil” (GAMA, 2021, p. 86). Ainda, devemos considerar que as reivindicações do movimento se fazem por meio de uma gama heterogênea em relação às demandas sociais, culturais e econômicas dos diversos povos considerados negros e suas respectivas tradições e condições de vida.

Como apontou Gama:

Como organizações múltiplas, formadas por sujeitos que compartilham do mesmo pertencimento étnico-racial, mas que são de diferentes gêneros, sexualidades, classes sociais, gerações, profissões, regiões, religiões e formações, os movimentos sociais negros atuam de formas e em prol de demandas variadas, no entanto, corroboram com o objetivo de enfrentamento ao racismo, vivenciado historicamente pela população negra brasileira, em comum. Portanto, devido sua diversidade interna, o Movimento Negro constrói agendas antirracistas que se desmembram em variadas pautas, tornando-se “[...] um processo constante de organização de forças culturais e sociais bastante heterogêneas em torno de um projeto histórico” (GAMA, 2021, p. 81).

Este movimento suscita questões que constituem as relações humanas, a diáspora africana e as identidades construídas em torno da africanidade, que precisa ser cada vez mais indagada na esfera educativa, a fim de tornar as discussões sobre racismo, desigualdade e africanidades atitudes que conduzam a sociedade para valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira, destituindo a população negra da restrição de ser vista historicamente apenas na condição de escravizada, submissa e/ou inferior.

Com base no estudo do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 2004), o historiador Jorgeval Andrade Borges apontou uma questão importante a respeito da concepção pedagógica que a lei apresenta:

(...) o parecer coloca que não se trata apenas em incluir novos conteúdos, mas que se possa repensar as relações étnico-raciais e

pedagógicas visando rever os procedimentos de ensino e os objetivos da educação nas escolas. Não se trata de uma negligência com a questão dos conteúdos, ao contrário, a intenção é que os mesmos sejam abordados nas escolas com sentido de rever posições e atitudes discriminatórias com os povos mencionados na lei. Essa questão da mudança de atitude acompanhando ao conhecimento dos conteúdos se coloca porque o objetivo da lei é proporcionar mudanças concretas nas relações étnico-raciais e isso implica no “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e povos indígenas” (BORGES, 2014, p. 122).

Para tanto, é preciso compreender de forma mais aprofundada origens, cultura, tradições e resistências desses povos, que não se iniciam apenas com a diáspora africana (principalmente ao chegar à América), mas buscar perceber a historicidade nos seus modos de vida em seus lugares de origem, como também suas conquistas e a importância na formação social, econômica e cultural dos lugares para onde foram forçadamente trazidos e as circularidades dessa cultura, na formação identitária do que entendemos como brasileiros. Segundo Borges (2014), sobre a inclusão dos estudos africanos, não se trata de mudar o foco eurocêntrico por um africano, mas de ampliar o enfoque para a diversidade da sociedade brasileira em todos os aspectos.

O movimento negro desempenhou influência notória para romper com o ensino meritocrático, que não considera a dinâmica dos conflitos sociais e apenas visa relatar a história e a cultura da África a partir de produções discursivas sistemáticas, padronizadas e descontextualizadas (GAMA, 2021).

De acordo com Nilma Lina Gomes, esse movimento

[...] incorpora diferentes gerações, identidades negras, formas de ação, mas que mantém consenso sobre o reconhecimento da nossa ancestralidade africana, a perversidade estrutural do racismo e sua repercussão violenta na vida das pessoas negras. Também tem concordância em relação à responsabilidade do Estado de continuar implementando políticas de igualdade racial e de ações afirmativas como uma das formas de correção de desigualdades históricas. É ainda consenso a urgente superação do genocídio da juventude negra e da violência contra a mulher negra (GOMES, 2019, p. 158).

Cabe ressaltar que antes da promulgação da lei 10.639/03 e das exigências impostas pelo PNLN para aprovação das coleções didáticas não era raro certos livros didáticos apresentarem estereótipos preconceituosos com relação aos negros.

Em um texto publicado por Ricardo Oriá, em 1996, o historiador aponta que os livros didáticos expunham textos, expressões e imagens, que reproduziam a visão de uma sociedade elitista e excludente sobre os negros, mascarando as contradições sociais e os conflitos de classes para difundir e perpetuar, por gerações, determinadas ideias, valores, preconceitos, estereótipos e visões deturpadas no imaginário de professores e alunos da rede básica de educação.

Segundo Oriá:

Em síntese, o negro, de modo geral, é representado no livro didático da seguinte forma:

- Negro associado a preguiçoso, a mau, a animal, a feio, a favelado, a incapaz., a louco, a palhaço;
- Negro exercendo atividades inferiores da nossa sociedade;
- Negro caricaturado;
- Negro resignado;
- Negro humilhado pelo branco;
- Negro apresentado como objeto, sem nomenclatura (apelidado), sem família, sem origem
- Estereótipos explícitos em relação ao negro nos textos;
- Depreciação da cultura e do aspecto físico do negro;
- Agressão verbal ao negro;
- Total ausência do negro em vários livros;
- Negro como minoria;
- Negro em último lugar;
- Ausência de pai e mãe negros (ORÍ, 1996, p. 161-162).

O autor traz elementos que permitem pensar que, por gerações, os livros didáticos contribuíram para construção de uma imagem sobre o negro, alimentando discursos de ódio, racistas e asquerosos, presentes em nossa sociedade, que não apenas reforçam os estereótipos, mas que os construíram. Ora, as crianças ou jovens, professores, entre outros leitores (inclusive de descendência africana), que se depararam com essas representações sobre o negro constituíram-nas como “verdades”, visto que o livro didático, muitas vezes, é tido como portador da “verdade” histórica. O pesquisador ainda ressalta que é possível observar a falta de referências à história e cultura africanas, o que “faz com que a criança negra não se identifique com a escola de padrões eurocêntricos e ocidentais, que ignora a riqueza de sua identidade étnico-cultural” (ORÍ, 1996, p. 161).

Vogt e Brum (2016) relatam que as iniciativas do poder público no desenvolvimento de políticas públicas que busquem inserir temáticas que tratem da história e da cultura afro-brasileira foram essenciais para a mudança dos conteúdos

expostos nos livros didáticos. As coleções passaram a ser obrigadas a apresentar reflexões mais profundas sobre a escravização e o protagonismo plural dos movimentos negros no desenvolvimento do país, com mobilizações e pautas reivindicatórias para o alcance da cidadania e do combate ao preconceito. Assim:

A criação da Lei 10.693/03 ajudou, e muito, nas discussões em sala de aula a respeito dos negros. Por causa dela, muitas escolas conseguiram “enxergar” seus alunos afrodescendentes além do dia da consciência negra. A lei passou a induzir também a maneira como os livros didáticos são escritos (VOGT; BRUM, 2016, p. 71).

É possível aferir que a inserção de História e Cultura da África nos editais do PNLD e a melhoria das metodologias didáticas orientadas aos professores ocorreram principalmente em função da Lei 10.639/03, que atuou excepcionalmente na devida inclusão desses conteúdos em sala de aula. Tal concepção exigiu que as editoras adaptassem os conteúdos dos livros didáticos, cumprindo com as determinações legais e as normativas para poderem ser inseridas no processo de avaliação dos materiais. A remodelação dos conteúdos para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pode ser observada nos editais a partir de 2008, permitindo que o negro fosse tratado dentro de seu contexto histórico e cultural, a fim de desconstruir e retirar de circulação representações como as que foram apontadas por Ricardo Oriá, garantindo à população negra visões positivas sobre sua ancestralidade, sua cultura, enfim, sua forma de estar no mundo.

### 2.1.2 A Inserção da Lei 10.639/03 nos Editais do PNLD

Compreendemos que o PNLD é principal documento norteador da produção de livros e materiais didáticos, uma vez que estes estão não apenas em consonância, mas seguem outros documentos importantes para a educação, como BNCC, diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais, LDB e políticas públicas para educação. Nos editais, são estipulados prazos, se os livros serão consumíveis ou não, formatos, orientações para a produção didática em suas instâncias mais detalhistas, como designação de caracteres por páginas, número de páginas, homogeneização dos formatos, grafia etc. (tanto no livro do aluno, como no manual do professor), até questões mais complexas, como as relegadas a didática, pedagogia, conceitos, metodologia, ciência, formação cidadã, entre outros aspectos.

Assim, as preocupações das editoras também estão relacionadas ao ponto de vista editorial do que seja um bom livro em relação à avaliação do PNLD.

Segundo Munakata:

Do ponto de vista editorial, um bom livro não é apenas aquele que contenha um bom conteúdo, “sério”, mas o que seja bem feito não apenas em relação à exatidão das informações ou da ortografia, mas também no que respeita à coerência do estilo e da normalização. Deve-se grafar “Avenida Paulista” ou “avenida Paulista”; “ano de 2012” ou “ano de 2.012”; “Lênin” ou “Lenine”, “século XXI” ou “século 21”, etc.? Essas questões são meras convenções e irrelevantes para o leitor, mas, já que o livro deve assumir uma materialidade em geral, tinta e papel, é preciso decidir como fazê-lo de modo a conferir uma aparência homogênea e coerente (MUNAKATA, 2012, s/p).

O que Munakata aponta é importante à medida que as editoras vão buscar seguir o que o PNLD propõe. Portanto, quanto mais clara estiver a orientação, provavelmente a interpretação geral do edital, em seus pormenores, fará a coleção ser aprovada, no caso dos conteúdos, da iconografia, de atividades e outros aspectos que compõem o livro didático – não somente aprovada, mas ainda bem avaliada nos guias dos livros didáticos de História. Acreditamos que, não por acaso, muitas vezes nos deparamos com livros didáticos muito parecidos, embora de editoras e/ou coleções diferentes.

A respeito da lei 10.639/03, esta é citada diretamente no edital de 2008 para os anos finais do ensino fundamental. Nos editais anteriores, a questão do preconceito racial estava relacionada ao critério de formação da cidadania. O edital de 2005 se refere à questão do preconceito de origem e cor:

Contribuição para a construção da cidadania.

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:

(1) veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 39).

Um dos critérios eliminatórios das obras associados à contribuição para a construção da cidadania era que a obra não poderia veicular preconceitos de origem, cor, etnia, gênero e qualquer tipo de discriminação. O objetivo central da História era tornar os sujeitos cidadãos conscientes de sua própria realidade, através

de uma efetiva dimensão de contemporaneidade, na construção de relações humanas que levam em consideração as representações de mundo e de história. No ensino fundamental, como critérios de qualificação, os materiais didáticos deveriam disponibilizar informações e imagens que levem os jovens aprendizes a promoverem positivamente a imagem dos negros e afrodescendentes, respeitando e valorizando a diversidade.

No edital de 2008, a lei 10.639/03 se apresenta como critério de exclusão, comuns a todas as disciplinas.

No item III: critérios eliminatórios:

(iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 61).<sup>13</sup>

A partir de 2008, são colocadas orientações, do nosso ponto de vista, mais bem definidas no sentido do que o PNLD poderia esperar das coleções, em critério de qualificação em relação à lei, avançando na melhoria dos conteúdos. No critério de qualificação, do item sobre a formação da cidadania, o texto é ampliado, para a valorização positiva da imagem dos afrodescendentes.

São os seguintes os critérios de qualificação.

3) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;

4) promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígena brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio científicos;

5) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 32).

---

<sup>13</sup> BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção das obras didáticas a serem incluídas nos guias de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental**. PNL-2008. Brasília: MEC, 2008.

Evidenciamos algumas mudanças, como aprofundamento e ampliação do texto, no que se refere à formação da cidadania como item de qualificação das coleções. Como pesquisadora, podemos aferir que tais mudanças textuais estão relacionadas com a busca da efetivação da lei 10.639/03. Todos os editais a partir de 2008 citam a lei como critério de eliminação da obra. No edital que segue, de 2011, a lei aparece a partir de um tópico relacionado à legislação, “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais”, citando a lei *ipsis literis*. No item “Dos princípios e critérios para a avaliação das coleções, destinadas aos anos finais do ensino fundamental”, o texto é o mesmo de 2008. Observa-se que é necessário promover positivamente a imagem da cultura afro-brasileira, que aborde as relações étnico-raciais, dos preconceitos, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

No edital de 2015, para o Ensino Médio, é apresentado no item “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” a exigência do cumprimento da lei, citando-a. Também é mencionado o cumprimento das Parecer CNE/CP n. 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No item “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, é apontada a exclusão de coleções que não obedecerem a alguns princípios, entre eles veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). O texto é muito semelhante (praticamente igual) ao de 2005, no item sobre os critérios de exclusão, e não há nada especificamente relacionado aos negros. Entretanto, nos critérios de eliminação para a disciplina de História, é citado: “desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.54).

A análise dos editais permitiu compreender como a lei foi inserida nesses documentos, considerando, como já foi dito, que se trata de um documento que norteia a produção didática no Brasil. Nesse sentido, o edital, por se tratar de um

documento técnico, por assim dizer, não se aprofunda na questão da lei 10.639, mesmo nas partes específicas dos critérios de eliminação da disciplina de História. Ainda, que não seja função do edital se aprofundar, a pesquisa, demonstrou pouca inserção em relação as palavras como negros, África, africanidades, afro-brasileiros, afrodescendente, racismo, antirracista, antirracismo, entre outras, que demarcam epistemológica, histórica e socialmente conceitos importantes sobre a discussões recentes da História africana, a valorização da identidade negra, as tradições e também a esfera política.

Ressaltamos que editais públicos, embora sejam documentos técnicos, não são neutros, pois resultam de discussões que perpassam diversos campos do conhecimento, da vida política, dos movimentos sociais, da cultura, e traduzem as reivindicações de grupos sociais por direitos, representatividades, ocupação de espaços etc. Os editais do PNLD são parte de uma política pública para a educação e a cultura, bem como de um projeto para a sociedade. Assim, compreendemos que as mudanças ocorridas nos livros didáticos de História em termo qualitativos, no que concerne à obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, em todos os níveis de ensino da rede privada e pública do sistema educacional, têm se relacionado mais com a avaliação vinda dos pareceristas e adaptadas nos guias dos livros didáticos, junto, obviamente, ao acúmulo da experiência das editoras e suas equipes e aos debates próprios do campo da História.

### 2.1.3 Os Guias de Livros Didáticos de História

O guia de livros didáticos é um elemento chave para a concretização do PNLD e o fortalecimento das avaliações, apresentando “análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023). Em suas versões mais atuais, o material é disponibilizado em formato digital, possibilitando aos educadores acessar o conteúdo completo do manual do professor, a partir de chave de acesso sob domínio dos diretores das instituições escolares, que podem repassá-la aos docentes.

Através de avaliações criteriosas dos pareceristas a respeito das coleções submetidas, os guias têm a intenção de ser um instrumento de apoio ao professor

no momento da escolha das coleções a serem utilizadas em sala de aula nos próximos três anos. Segundo Moreira e Pereira:

O Guia é um impresso, portanto, que tem como público leitor os professores em atuação nas escolas públicas do país; é publicado de três em três anos e seu pressuposto, assim como do PNL D como um todo é, além de fornecer o material para as escolas em momento de seleção de materiais didáticos para o ano seguinte, convidar o professor para a da escolha do material didático realizando uma análise que o que ele encontra nos livros didáticos enviados pelas editoras à escola em momento pré escolha e o que ele poderá ler e refletir a partir do que está contido no Guia do PNL D. Espera-se que a leitura do Guia possa subsidiar a escolha dos docentes, favorecendo a dinâmica de escolha coletiva, uma vez que a escola elege uma mesma didática por área para adoção por todos os professores/turmas (MOREIRA; PEREIRA, 2009, p. 70).

Esses documentos têm três funções essenciais, entre elas: orientar os educadores da rede escolar pública na escolha das obras a serem adotadas em suas estratégias pedagógicas em sala de aula, destacando as inúmeras possibilidades de atividades a serem implementadas de acordo com o projeto político pedagógico (PPP); descrever os pressupostos da avaliação pedagógica, que devem seguir as determinações do respectivo edital e outras normativas relevantes para a educação nacional; e expor análises reflexivas e críticas sobre os materiais e sua relação com o processo de ensino aprendizagem, favorecendo a mediação pedagógica.

No que se refere à disciplina de História, alguns critérios de avaliação que são observados atentamente pelos pareceristas tornaram-se comuns em todos os editais, compondo as análises críticas nos guias; como critérios eliminatórios destacamos: anacronismos, voluntarismos, nominalismos, erros de informação, coerência e adequação metodológica. Como critérios classificatórios, podemos citar: atualização historiográfica e pedagógico-metodológica; explicitação da opção metodológica; toda a análise que parte de um problema ou conjunto de problema; o livro didático não poderá incorporar estereótipos como a identificação exclusiva da História a alguns heróis ou a utilização de caricatura de períodos ou personagens, o que é extremamente nocivo ao ensino de História; a apresentação e efetiva discussão das fontes históricas; problematiza o presente em relação ao passado; relaciona o conhecimento novo com a experiência do aluno; trabalha com a historicidade dos conceitos; textos complementares presentes nos livros didáticos

devem atender a pluralidade das fontes; as imagens e recursos visuais devem fazer parte dos objetivos dos textos, constituindo-se não apenas em ilustrações, entre outras, de ordem técnicas, No guia de 2007, há uma ficha para avaliação sobre se apresenta e como, as fontes históricas em sala de aula, considerando seus gêneros iconográficos, textuais, sonoros e orais.

Nas coleções, esses critérios acompanharam o próprio debate historiográfico, principalmente considerando a ampliação das fontes históricas para ofício do historiador e os próprios debates ligados ao ensino de História. Debates estes que também traziam a questão das fontes para sala de aula, que, no início da década de 1990, já estava consolidada por intermédio de obras, que buscavam alternativas para superar a visão da escola como um espaço de reprodução, de modo a perceber este como produtor de conhecimento (CUNHA, 2011, p. 23-38).

De 1997 a 2002, os guias se apresentavam como um catálogo, expondo orientações para os professores sobre como preencher a ficha de avaliação e apontando as coleções com um asterisco (\*) para as não recomendadas e dois asteriscos (\*\*) para as recomendadas<sup>14</sup>, em uma lista constando os nomes das obras, autores e editoras, sem mais informações, e o atendimento aos professores poderia ser feito via ligação por telefone. A partir de 2002, os guias passaram a mostrar as avaliações dos pareceristas, por áreas, com textos sobre os aspectos críticos positivos e negativos relacionados às coleções. Nesse guia, há algumas transformações, destacando-se que “talvez a mudança mais significativa tenha sido a descentralização do processo de avaliação, com a participação de universidades de diferentes estados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 12).

Um estudo comparativo feito por Moreira e Pereira sobre a aprovação de coleções presentes nos guias de História de 2005 e 2008 demonstrou que os critérios de avaliação foram se modificando e se tornando mais sofisticados.

As transformações são claras quando comparamos os dois guias. Estão presentes na organização, em relação às coleções aprovadas, aos critérios avaliativos e aos métodos de análise e apresentação das coleções. Das 22 coleções aprovadas em 2005, 11 foram aprovadas em 2008-sendo que 1 foi reformulada. Já o guia de 2008

---

<sup>14</sup> Cabe destacar, que as recomendações do MEC a respeito dos livros avaliados, eram destacadas por menções: 1999- recomendada com distinção (3 estrelas), recomendada (2 estrelas), recomendada com ressalvas (1 estrela), não recomendadas e excluídas. No guia de 2002: Recomendada com distinção (\*\*\*), recomendadas (\*\*), recomendadas com ressalva (\*). Em 2005 e 2008 aparecem como: suficiente, bom e ótimo, até a exclusão deste tipo de classificação.

aprovou 19 coleções, redução de 3 em relação a 2005. A permanência de 11 coleções de um guia para outro, assim como a aprovação de 8 novas coleções, aparece como indício de uma mudança mais profunda que poder estar vinculadas, ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação (MOREIRA; PEREIRA, 2009, p. 71).

Com relação aos livros de História, houve a necessidade de incorporar renovações historiográficas, como os novos temas e problemas históricos, a história das minorias –mulheres, negros e indígenas –, e das classes menos abastadas, sem criar estereótipos. Isso está presente em todos os PNLDs e guias, pelo menos desde finais de 1990 e início da década de 2000.

Para Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 228), os livros publicados a partir da segunda metade da década de 1990 em diante certamente mudaram aspectos relacionados aos conteúdos e metodologias e se preocuparam em abrir espaço para outras discussões no campo da História. Contudo, as alterações no campo da renovação e da incorporação historiográfica passaram a ser realizadas a partir de inúmeros *links*, boxes, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens – que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolviam aspectos da vida cotidiana, privada e das minorias fossem abordadas numa perspectiva mais crítica.

Ainda que tenha existido avanços teórico--metodológicos nos livros didáticos, é possível afirmar, com base na análise dos guias, que muitos ainda apresentam versões eurocêntricas, cronológicas e tradicionais da História. Isso porque, segundo Katia Abud:

Observa que essa permanência se deve ao enraizamento, em nossa cultura – em quase dois séculos de ensino de História –, de uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica, que as reformas realizadas nesse período não conseguiram superar. Ainda segundo essa historiadora, a maioria das escolas e professores estaria presa aos antigos padrões herdados dos vetustos Imperial Colégio de Pedro II e IHGB (XAVIER *apud* ABUD, 2011, p. 35).

A questão exposta demonstra algumas permanências no ensino de História e nos livros didáticos que são entraves para o desenvolvimento de uma aprendizagem, que leve os sujeitos envolvidos, de uma forma consciente, perceberem que a História é uma forma de orientação para vida prática. No caso

dos livros didáticos, como discutimos anteriormente, é parte importante na formação de sentidos históricos projetados na consciência histórica dos sujeitos.

Neste item, vamos apresentar as análises críticas presentes nos guias de livros didáticos no que se refere à questão da lei 10.639/03 e à historiografia. Os guias são dos anos finais de ensino fundamental dos anos de 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014. Os 1988, 1991 e 1992 apenas disponibilizavam a lista dos materiais a serem utilizados, mas sem abordar aspectos relevantes do processo de avaliação, os critérios utilizados na escolha dos livros didáticos e outras orientações que pudessem facilitar o trabalho docente. Nossa análise, então, parte do guia de 2002, por este conter as resenhas críticas sobre as coleções de forma mais contundente.

O guia de 2002, da coleção “Saber e Fazer História”, foi recomendado com ressalvas, e um dos aspectos que destacamos na análise foi a questão da historiografia e as renovações. No guia, é apontado que a coleção, apesar de propor o afastamento do paradigma tradicional, modelos interpretativos que privilegiam a visão “dos de baixo”, a inserção dos novos sujeitos mediada pelas categorias de gênero, etnia e geração, o que percebemos é que há uma forte presença de paradigmas tradicionais. Sobre esses aspectos que envolvem a historiografia, o parecer avaliou que:

Ainda que se discutam e apresentem tais possibilidades, verifica-se uma deliberada opção “que teve como referência o paradigma tradicional” ou ainda “, que ela [obra], não foi concebida dentro dos paradigmas pós-modernos ou da chamada Nova História. (...) A respeito da historicidade dos conceitos e as categorias centrais do conhecimento histórico, também foram devidamente trabalhadas, apesar dos conteúdos nem sempre terem recebido um tratamento adequado ou incorporarem a **renovação historiográfica** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 359).

Apesar de os conteúdos não serem evidenciados mediante qualquer incidência de preconceito, a formação da cidadania não se mantém como um eixo estruturador do ensino. Embora a coleção tenha sido bem avaliada nos quesitos sobre a historicidade dos conceitos e categorias centrais do conhecimento histórico, deixou a desejar na questão da renovação historiográfica. Já na apresentação da coleção, os pareceristas colocam que essa tem os conteúdos dispostos em uma temporalidade linear e consagra-se uma visão eurocêntrica da História, afirmando

que a renovação historiográfica não foi incorporada. A avaliação dos textos didáticos, ainda, aponta uma ausência de articulação entre presente e passado.

No guia de 2005, coleção “Saber e Fazer História” (como em 2002), é apontado que está organizada em um viés linear e eurocêntrico, valorizando a periodização tradicional, e os conteúdos são analisados à luz das abordagens que enfatizam as grandes linhas políticas e econômicas. No guia, a avaliação em relação à historiografia é apresentada da seguinte forma:

Embora a historiografia tradicional seja criticada, reafirma-se a política e a economia como fundamentais na investigação histórica. Explicita-se a opção pelos conteúdos mais recorrentes do saber histórico escolar, trabalhado cronologicamente na direção do passado para o presente, apesar da crítica a historiografia tradicional. A utilização das fontes históricas é valorizada e propõe-se a História integrada como abordagem. (...) A **renovação historiográfica** está incorporada, sobretudo nos excertos encartados ao longo da narrativa principal. Por vezes, procura evidenciar diferentes interpretações sobre o mesmo acontecimento histórico, e os sujeitos históricos são apresentados imersos nas questões do seu tempo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.164).

Sobre a questão da renovação historiográfica, a coleção é avaliada positivamente, destacando que está incorporada a narrativa principal, embora, como foi dito, em alguns momentos da obra, ainda que na narrativa se faça uma crítica à historiografia tradicional, acaba incorrendo nesta, uma vez que nos livros a abordagem cronológica, política e econômica é a tônica da coleção. Uma questão que nos chamou a atenção será apresentada neste trecho da análise:

Embora as referências bibliográficas sejam atualizadas, não ficam nítidas as suas contribuições para a construção do texto que, em linhas gerais, obedece a padrões a muito estabelecidos nos livros didáticos, que são nítidas as suas contribuições, na medida em que a ênfase nos conteúdos, se dá pela periodização dos acontecimentos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.165).

No momento anterior, a avaliação aponta para uma renovação historiográfica, entretanto coloca que, embora as bibliografias sejam atualizadas, ao que tudo indica, não implicou em modificar ou renovar a abordagem, continuando a enfatizar uma periodização linear, centrada nos aspectos econômicos e políticos, “tradicionalmente” abordados nas narrativas principais. Esse é um dos indícios que sugere que as referências bibliográficas foram atualizadas, porém não no texto

principal, em relação aos conteúdos substantivos, principalmente ao destacar “que em linhas gerais, obedece a padrões a muitos estabelecidos nos livros didáticos”. Muitas vezes, as coleções apenas “aparentam uma nova roupagem”, quando na verdade reiteram os mesmos textos, fazendo modificações que não alteram o sentido, porque, também, não alteram as narrativas principais, não incorporam de fato os novos debates da historiografia, reafirmam imagens (como é o caso dos sujeitos escravizados) que reforçam o senso comum e não contribuem para desconstruir visões preconceituosas que permeiam nossa sociedade.

Essa é uma questão central nesta tese, “as reiteraões” que os livros didáticos reproduzem. Vamos nos aprofundar sobre essa problematização na próxima seção, porém destacamos a questão, pois a análise nos guias é mais um indício que confirma a hipótese de que nessa coleção pelo menos (embora saibamos que é recorrentes em outras coleções) há pouca renovação historiográfica e mais reiteraões de textos anteriores. No parecer do guia 2002 para 2005, há poucas diferenças nas avaliações.

Com relação aos pareceres referente ao guia de 2008, sobre a coleção “Saber e Fazer História”, são tecidas críticas positivas sobre a execução das propostas da concepção de História em relação aos textos e às atividades propostas, apontando que apresenta um conhecimento atualizado da bibliografia, incorporando atualizações mais recentes da historiografia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Embora nesse guia a questão da apresentação da História por um viés linear e eurocêntrico não apareça como crítica, pois aponta que a bibliografia foi incorporada por meio de textos, principalmente em atividades, sobre a narrativa principal não é mencionado nada a respeito. A análise cumpriu os critérios propostos, como metodologia, concepção de história e cidadania, porém sem estarem elencados de forma pontual, como nos guias anteriores. Os itens foram diluídos em um texto geral e mais sintético.

Quanto à lei 10.639/03, não há nada mencionado estritamente a respeito, porém o parecer faz a seguinte colocação, citando a população negra em relação com a cidadania: “embora a noção de cidadania seja valorizada em toda a obra, grupos sociais como os afro-brasileiro e as mulheres são pouco enfatizados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 107). Em outros guias, não apareceu uma

menção direta em relação aos povos afro-brasileiros, esta está alocada na “formação para cidadania”.

Na avaliação referente ao guia de 2011, a coleção “Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil” é assinada por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. O guia apresentou as avaliações com base nos critérios anteriores, porém, em relação à lei 10.639, podemos evidenciar que se tornou destaque nos pareceres, tanto referente aos povos de origem africanas como também de indígenas. Assim, o guia faz uma análise bastante apurada e mais longa a respeito da coleção do que o anterior.

Nesse guia, chamou a atenção o fato de que o parecer destaca várias vezes a avaliação em relação ao texto principal, o que demonstra uma importância quanto a estes, não que seja o todo do livro. É claro que compreendemos que as obras se fazem em uma complexa teia de saberes, entretanto nossa percepção é de que os textos principais carregam a tonalidade das abordagens historiográficas, entendendo que esta não é única. Podemos aferir que, quando professores e alunos utilizam os L.D.H. como ferramenta, em geral dão mais atenção a esses textos. Por exemplo, o professor, quando elabora questões de prova com base nos textos, faz a partir principalmente desses textos. As renovações, quando aparecem somente por meio de boxes e seções, assemelham-se a um apêndice dos textos principais, sem, contudo, modificar a abordagem. Queremos dizer que, muitas vezes, são apresentadas novas vertentes da historiografia, mas sem interferir diretamente nos textos principais.

A respeito dessa questão, o guia avaliou que a coleção se estrutura como linear e eurocêntrica, com ênfase na História política e econômica. Avalia que a obra traz uma variedade de fontes e textos complementares, com diversas interpretações, dando condições de trabalhar o processo de construção do conhecimento histórico, “embora esta não seja a tônica da abordagem do texto base<sup>15</sup>”. Sobre esses textos, expõe que: “o texto básico é descritivo, por vezes factual, e nem sempre promove a relação entre a reflexão que conduz e a experiência social dos alunos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 94).

A respeito da historiografia, alocada na avaliação da metodologia da História, o guia destaca que:

---

<sup>15</sup> Nesse guia, os textos principais são chamados de texto-base.

A metodologia da História utilizada é fundamentada numa perspectiva cronológico-linear e privilegia o estudo das sociedades ocidentais e da política. Centrando a proposta nessa abordagem historiográfica, priorizam-se aspectos político-administrativos e/ou de viés macroeconômico. Se considerarmos particularmente o texto-base, em que predomina a descrição e a apresentação dos conteúdos sem uma devida problematização, verificamos que o relacionamento complexo entre passado/presente não constitui tônica da obra (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.96).

O trecho nos levou a uma reflexão, considerando obviamente que os avaliadores se modificam, assim como visões sobre a História. Porém, em guias anteriores, as obras de Cotrim haviam sido elogiadas nos quesitos relacionados à conexão entre passado e presente, o que nos leva a aferir que não há como afirmar que a qualidade das coleções segue uma linha evolutiva, que só vai melhorando conforme a experiências das editoras e dos autores. Essa questão sobre os avaliadores e os avanços na pesquisa no campo do Ensino de História provocou mais cobranças em torno dos aspectos teóricos e metodológicos. As permanências (reiteraões) que ocorrem de uma coleção para outra, muitas vezes feitas sem os cuidados de preservar aquilo que em avaliações anteriores foram elogiadas, na ânsia de modificar as coleções para atender o critério de renovação, de não ser um “copia e cola”, de coleções passadas, acabam selecionando e organizando esse reaproveitamento de forma não satisfatória. Por isso, uma coleção que apresentou uma organização melhor em aspectos pedagógicos e metodológicos, em um edital do PNLD, em outros anos, pode ter uma crítica negativa no que se refere ao mesmo critério.

Sobre a avaliação relacionada à construção da cidadania, a inserção da História e cultura africana foi contemplada de forma mais direta. A coleção teve a obra elogiada positivamente, tematizando as relações étnico- raciais e incentivando o repúdio ao preconceito e à discriminação. Entretanto, é possível perceber, no que se refere à questão dos povos africanos, embora seja contemplada, que não faz a partir de problematizações que favorecem a valorização da História e a cultura desses povos, como preconiza a lei. Portanto, atende ao critério de eliminação, mas é insuficiente no critério de classificação.

A temática africana aparece, a partir do 7º ano, integrada ao processo de colonização no Brasil. São apresentadas as civilizações subsaarianas e uma breve discussão sobre a importância da História

Africana. No 8º ano, o tema aparece vinculado ao contexto imperialista e seus impactos no continente africano. No 9º ano, reaparece associado aos processos de independência e seus desdobramentos pós-colonização. 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 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 97).

Observamos ainda que, embora a coleção aborde os conteúdos substantivos apresentando a temática africana, é possível perceber que o viés cronológico e linear em que é trabalhada a temática torna-se bem tradicional, uma vez que pelo menos desde o recorte da análise desta tese, ou seja, a partir das obras de 1987, a inserção dos africanos na História é feita dessa forma cronológica, e estes aparecem apenas nos conteúdos relacionados à colonização. No parecer do guia, é colocado, a partir de uma visão “essencialmente eurocêntrica”, momentos que podem contribuir com a valorização das tradições africanas, que são encontrados nas atividades.

O guia de 2014, sobre a coleção “Saber e Fazer História”, em trechos que se referem direta ou indiretamente à historiografia, expõe que a abordagem predominante centra-se na história política ordenada de forma linear, tomando por referência a divisão temporal fundamentada na história europeia. Tem uma crítica positiva, no estabelecimento da relação entre presente e passado, enfatizada principalmente na abertura do capítulo e por meio das atividades. Entretanto, no que se refere ao texto principal, aponta que:

A narrativa principal do texto é intercalada com seções que fomentam a leitura de documentos históricos e a exposição de diferentes opiniões sobre uma determinada temática, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades, nuançando, dessa forma, o tom linear do texto-base (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.128).

A respeito da historiografia, não foi citado o conceito em si, mas no comentário é possível perceber quais perspectivas a avaliação propõe sobre a coleção (ou mantém), visto que menciona que é possível trazer nuances, por meio das seções, de diferentes opiniões para o tom “linear do texto-base”. Se considerarmos os outros pareceres, percebemos que se trata de uma permanência, na escolha feita pelos autores, Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e a editoração.

No que concerne à História da África e à lei referida, o parecer aponta que a obra propõe o combate racial, principalmente ao abordar a História e Cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. A imagem desses povos é apresentada em diferentes temporalidades, apesar de não ter um tratamento equilibrado ao longo dos volumes. Chama atenção principalmente para os personagens que tiveram participação na política, negros que se destacaram na literatura e campanhas abolicionistas.

Esse guia, contudo, merece uma ressalva, no sentido de que apresenta no parecer aspectos relacionados diretamente com a historiografia africana e a percepção sobre ultrapassar a imagem do negro como sujeito escravizado.

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 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 129).

Ao nosso ver, o parecer apresenta uma crítica negativa ao incorrer que a coleção concede menos atenção à produção historiográfica recente sobre a História da África, porém aponta uma crítica positiva ao expor que demonstra a imagem dos africanos e afrodescendentes em diferentes situações que permitam perceber a diversidade étnica e cultural para além da escravização. Essa é uma questão fundamental na nossa tese, visto que é justamente tal problemática que nos cerca: se as obras proporcionam a construção de memórias diferentes da lembrança dos negros, apenas como sujeitos escravizados, ou se ficam apenas reiterando tal imagem, o que não contribui de fato para a desconstrução de estereótipos racistas.

Na visão geral sobre a coleção, assim como nos demais pareceres, aponta que a organização se faz cronologicamente, disposta em capítulos sobre a História da Europa, Brasil, América, África e Ásia. Aponta também que a crítica, o debate e a discussão de ideias estão presentes entre as atividades disponibilizadas, enfocando a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a convivência pautada em direitos

democráticos. No que se refere aos textos principais, coloca que estão articulados com seções, buscando contemplar várias dimensões da aprendizagem.

No que se relaciona à historiografia, sobre o “componente curricular de História”<sup>16</sup>, a organização segue em uma relação de linearidade temporal. A coleção tem por eixo principal, uma abordagem em que predomina a temática de natureza política. Outras abordagens se efetivam em seções e atividades, no modo que empregam as fontes históricas, entretanto não há mais menções a respeito do texto principal.

Na coleção, investe-se no diálogo passado-presente e se faz referência às mudanças no campo historiográfico, com a exploração de novos objetos e às mudanças dos objetivos dos historiadores, reafirmando essas alterações nas considerações sobre fonte histórica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 42).

No que se refere à abordagem da temática africana e afro-brasileira, foi feita uma análise considerando alguns subitens, como inscrição formativa e cronológica, densidade na orientação teórico-metodológico para o professor, visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo e promoção da educação para as relações étnicos raciais.

Cabe pontuar, em razão de seu mérito, que a obra apresenta “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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). No entanto, a produção historiográfica sobre o protagonismo dos expoentes negros em sua luta com a escravização não recebe maior atenção, pois a temática permanece embasada na história europeia e na trajetória da colonização e da independência. Neste item, vamos apresentar as análises críticas sobre a coleção “História Global. Geral e Brasil” presentes nos guias de livros didáticos de História dos anos de 2008 (primeiro PNLEM), 2012 e 2015, último guia publicado com base no recorte temporal estabelecido pela pesquisa.

---

<sup>16</sup> Diferentemente de outros guias, em que era elencado o tópico metodologia da História, nesse guia aparece como componente curricular de História. Essa nomenclatura vem sendo utilizada mais recentemente. Cabe ressaltar que a avaliação apresenta mais detalhes na exposição da avaliação das fontes históricas, temporalidade, relação entre texto-base e atividades, temática africana, indígena, entre outros. São abordados textos críticos e gráficos, demonstrando o desempenho da coleção por meio de subitens, como vamos demonstrar adiante com a imagem do gráfico sobre o desempenho da coleção em relação à temática africana.

O guia de 2008 foi o primeiro a ser publicado em relação ao ensino médio, atendendo ao PNLEM, no qual foi analisada a coleção em volume único, “História Global. Brasil e Geral. 1ª edição, 2005”. No guia, a coleção é apresentada de forma relativamente positiva, destacando quanto à metodologia da História, e que a obra enfatiza a historicidade das interpretações do passado, em seus contextos de produção cultural, permitindo observar que a História é feita de uma seleção, que perpassa filtros culturais, problematiza a relação passado-presente, entre outros aspectos. Porém, a respeito da historiografia, principalmente no que se refere à narrativa principal, consta que:

A renovação historiográfica pretendida não está presente da mesma forma em toda a obra. Também, não ocorre de maneira uniforme nos capítulos, pois nem sempre é incorporada ao texto didático, permanecendo, nessas ocasiões, localizada apenas em quadros laterais (...). Ao longo da obra, as divergências interpretativas sobre um determinado processo ou fato, assim como as tensões entre as diferentes versões dos sujeitos históricos acerca do que está sendo vivido, são pouco valorizadas. Em vários capítulos, o conteúdo do texto principal mantém-se preso à descrição factual e aos temas já consagrados nos livros didáticos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.79).

Assim, a coleção “História Global e Geral” reforça a perspectiva tradicional presente em outras coleções no que se refere às abordagens de conteúdos substantivos. Em outro trecho, o parecer expõe que “mesmo não havendo identificação da História, com a História dos heróis, fatos e datas, em alguns capítulos dão grande destaque à atuação de líderes políticos, muito em função da opção por uma narrativa e factuais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 79). É possível observar que, assim, como em outras coleções, a “renovação” historiográfica se dá por meio de recursos alternativos, como boxes e seções de atividades, sem alterar a narrativa principal.

O edital do PNLD, publicado em 2007, referente ao processo de 2008, apresentou o não cumprimento da lei 10.639/03 como critério de exclusão. Ainda, no critério sobre a formação da cidadania, estipulou que se promovesse positivamente a imagem de afrodescendentes, cultura, valores, tradições, organização dos saberes sociocientíficos e, ainda, abordasse a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando construir uma sociedade antirracista, justa e igualitária.

O guia referente ao ano de 2012 (PNLEM) apontou diversas questões muito próximas às consideradas nos guias relacionados aos anos finais do ensino fundamental. Sobre a coleção “História Global. Brasil e Geral”, de autoria de Gilberto Cotrim, o parecer coloca logo na apresentação que, seguindo uma ordem cronológica intercalando História Geral e do Brasil, o enfoque historiográfico ficou centrado na História política e econômica, de cunho informativo. Segundo o guia, a opção pelo recorte cronológico da História não exclui outras abordagens, desde que trabalhadas a partir dos textos complementares, atividades e várias fontes apresentadas.

A respeito da historiografia, as renovações ficaram mais centradas em boxes, seções e atividades. Segundo o guia:

Nas atividades e ao longo do texto principal, as problematizações são esparsas, priorizando-se a narrativa linear. A incorporação da renovação historiográfica está mais afeta aos boxes, textos complementares e atividades, não estabelecendo diálogo efetivo com o texto principal (...)pela pouca relação que se estabelece com o texto principal, a reflexão crítica acerca do conteúdo estudado não se desenvolve em toda a sua potencialidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 89).

Pelo excerto acima, é possível perceber que há uma preocupação em relação à renovação historiográfica não se efetivar de fato no texto principal, visto que, via de regra, ocorre por recursos alternativos dentro dos capítulos como boxes, seções e atividades. No caso do parecer desse guia, observamos que o texto principal é carregado por uma perspectiva historiográfica linear e tradicional, ao enfatizar aspectos econômicos e políticos, que podem, com certeza, corresponder aos paradigmas tradicionais da História. Em momentos anteriores já discutimos a questão, com base nas avaliações de outros guias, que acabaram trazendo que esse tipo de enfoque pode não valorizar a figura do herói, mas também não dá voz a outros sujeitos da história e não permitem outras interpretações.

A respeito da História e cultura africana e afro-brasileira, segundo o guia, os três volumes abordam tais conteúdos, mas no primeiro, em especial, há um capítulo dedicado a discutir a história africana, para além do contexto da colonização. Na coleção são enfocados os aspectos legais em relação à lei 10.639.

Assim como nas avaliações anteriores, o guia de 2015 coloca que a coleção privilegia uma abordagem linear e cronológica, constando em seus capítulos a

divisão da História da Europa, América, África, Ásia e Brasil, com ênfase na História política e econômica. Entretanto, expõe que tais perspectivas podem ser rompidas em seções, boxes e atividades com propostas capazes de contribuir para a compreensão histórica, sendo ponto forte da coleção.

Na análise, é apontado que a coleção trata os conteúdos históricos como resultado da operação historiográfica suscetível a interpretações e críticas. O texto-base, mas principalmente seções, boxes e atividades, contribuem para a formação do pensamento histórico e a formação cidadã. No que diz respeito ao componente curricular de História e sua ciência, expõe que:

Apresenta discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações cotidianas do tempo em que o aluno vive. Entretanto, tais aspectos são mais presentes nos boxes e nas seções do que no texto base (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. p.70).

Pela citação, observa-se o mesmo que nas coleções anteriores; ainda que o texto da análise crítica não utilize a palavra “historiografia”, as críticas demonstram a relação quando descreve a coleção como linear, cronológica, com enfoque econômico e político, e isso, com certeza, voltado ao texto-base, visto que em outros momentos elogia seções e boxes, que apresentam outras vertentes da História.

Sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, avalia que os textos e atividades complementares relacionam-se com os conteúdos do texto-base, destacando que várias dessas seções ou boxes tratam de temas sobre a África e os africanos. Também aponta como aspectos positivos o fato de abordar aspectos do cotidiano das pessoas escravizadas, incluindo conquistas, conflitos, resistências à escravização e violências diversas imputadas a elas. É, ainda, destacada a utilização de historiadores africanos ao tratar da História da África e dos afrodescendentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 72).

Um dos critérios específicos para a avaliação do livro didático para o Ensino Médio de 2015 associa-se com a necessidade de desenvolver abordagens qualificadas para inclusão dos conteúdos de História da África e história e cultura dos afrodescendentes. O guia orienta os professores a desenvolverem atividades associadas a essa temática, estimulando a análise historiográfica.

Na coleção “História Global.Brasil e Geral”, isso é organizado de modo intercalado, adotando um recorte social, político e econômico da História da África, com textos originados de uma análise historiográfica com profunda interpretação e passível de críticas e reflexões significativas. Em todos os volumes são destacados assuntos sobre essa temática. No 2º ano, é observado um capítulo exclusivo sobre escravização e resistência.

Cabe citar que:

A História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas recebem orientações gerais no Manual, enfatizando os aspectos legais de obrigatoriedade do ensino dessas temáticas. Os textos e atividades complementares relacionam-se com os conteúdos, destacando-se que vários deles tratam de temas sobre África, africanos, indígenas e descendentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 71).

A coleção contextualiza a vivência dos escravos africanos, porém evidencia conquistas, formas de resistência à escravização, conflitos e violências diversas. Nessas obras, observou-se a elogiável iniciativa de adotar historiadores africanos em algumas passagens para relatar os acontecimentos históricos da África e seus descendentes.

Como demonstrou a análise dos documentos, as coleções de autoria de Gilberto Cotrim apresentaram perspectivas historiográficas que podemos classificar como tradicionais, ao considerar o próprio parecer nos guias que avaliou como linear, eurocêntrica e centrada em aspectos políticos e econômicos, principalmente no que se refere ao texto principal. As renovações historiográficas aparecem em recursos alternativos, que nem sempre coadunam com o texto principal ou aparecem como complemento, não se efetivando na abordagem dos conteúdos em si. Isso porque, como pretendemos mostrar a seguir, há reiterações de textos em diversas coleções, algumas abordagens que estão presentes desde os finais da década de 1980, numa versão *ipsis literis* de textos de coleções passadas ou adaptações, que não podem ser consideradas inovações, pois apresentam o mesmo viés. No caso das coleções de autoria de Cotrim, podemos evidenciar muito mais permanências do que mudanças, como buscamos demonstrar mais adiante.

### **3 FORMAÇÃO DO SENTIDO HISTÓRICO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Agora, apresentamos o campo de pesquisa que tem como objeto o livro didático de História, com o intuito de situar os debates historiográficos que envolvem esse artefato cultural. Em seguida, tratamos de algo que nos é essencial nesta tese, a formação do sentido histórico e os livros didáticos de História. Por meio dos pressupostos teóricos do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, buscamos compreender como esses materiais contribuem para a formação da memória coletiva e da consciência histórica sobre os temas históricos. No caso desta pesquisa, nos referimos especificamente à formação de sentidos e memória histórica, relacionada à historiografia a respeito da escravização africana e afro-brasileira. Demonstramos os principais modelos interpretativos, que tratam dessa historiografia, a fim de perceber os debates colocados por diversos pesquisadores que têm como objeto o tema histórico da escravização. Concluímos o capítulo fazendo uma apresentação das obras de Gilberto Cotrim selecionadas para análise.

#### **3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA**

Neste momento da pesquisa, procuramos demonstrar alguns trabalhos que tiveram o livro didático como objeto de pesquisa, que são exemplo e não esgotam a escrita da história (historiografia) sobre o livro didático de História, visto que se trata de uma produção extensa. Em bancos de dados como o Repositório Capes, no qual fizemos diversos levantamentos, quando se busca por “Livros didáticos de história”, há cerca de 1.479.010 itens entre teses e dissertações. Isso sem levar em conta diversos artigos, textos em anais, entre outros, sobre o tema. Inúmeros pesquisadores e diversas pesquisadoras que se debruçaram sobre as investigações em Ensino de História escreveram sobre os livros didáticos, com artigos que contribuíram de forma significativa para o campo de pesquisa.

Muitos desses pesquisadores, como Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, Arlete Medeiros Gasparello, Cristiane Bereta da Silva, Daniel Hortêncio de Medeiros, Sandra Regina de Oliveira, Flávia Caimi e Margarida Dias de Oliveira, com obras citadas neste capítulo, demonstraram nas últimas décadas do século XX e início do XXI a complexidade que envolve analisar esse material. Considerado muitas vezes o

primo pobre da literatura, de menor valor intelectual, tais representações foram sustentadas pela falsa impressão de se tratar apenas de um instrumento simplificador dos conhecimentos elaborados na academia.

Entretanto, as pesquisas apontam para um panorama bem diferente do citado acima, buscando entender esse livro imerso em uma teia de articulações e possibilidades de compreensão. Allain Choppin (2004) afirma que a História dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países. O historiador dedicou-se a pesquisar as produções didáticas e coordenou o programa para pesquisa desse material, chamado *Emanuelle*, iniciado na década de 1980, reunindo exemplares de manuais didáticos de diversos países da Europa e América Latina, tornando-se um centro importante de referência para as pesquisas sobre produções didáticas. No Brasil, é possível identificar diversos centros de pesquisas e universidades envolvidas, como o Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo (CHOPPIN, 2004).<sup>17</sup>

O *Livres* (2003) é um projeto de pesquisa inserido no projeto temático *Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos* (USP), que tem como uma das idealizadoras do projeto a pesquisadora Dra. Circe Bittencourt e outros diversos especialistas. Tal projeto se constitui em um banco de dados dos livros escolares que pode, inclusive, ser consultado através da internet. No *site* do *Livres* são fornecidos referenciais e fontes por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, além de legislação, programas curriculares e catálogos de editoras.

Outro importante projeto que vem contribuindo com as pesquisas em torno de livros e materiais didáticos é o Memorial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2010), ligado ao departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenado pela pesquisadora Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira<sup>18</sup>. Assim como o *Livres*, o Memorial do PNLD reúne um acervo rico em livros didáticos e pesquisas relacionadas ao tema. O acervo dá acesso digital a obras

---

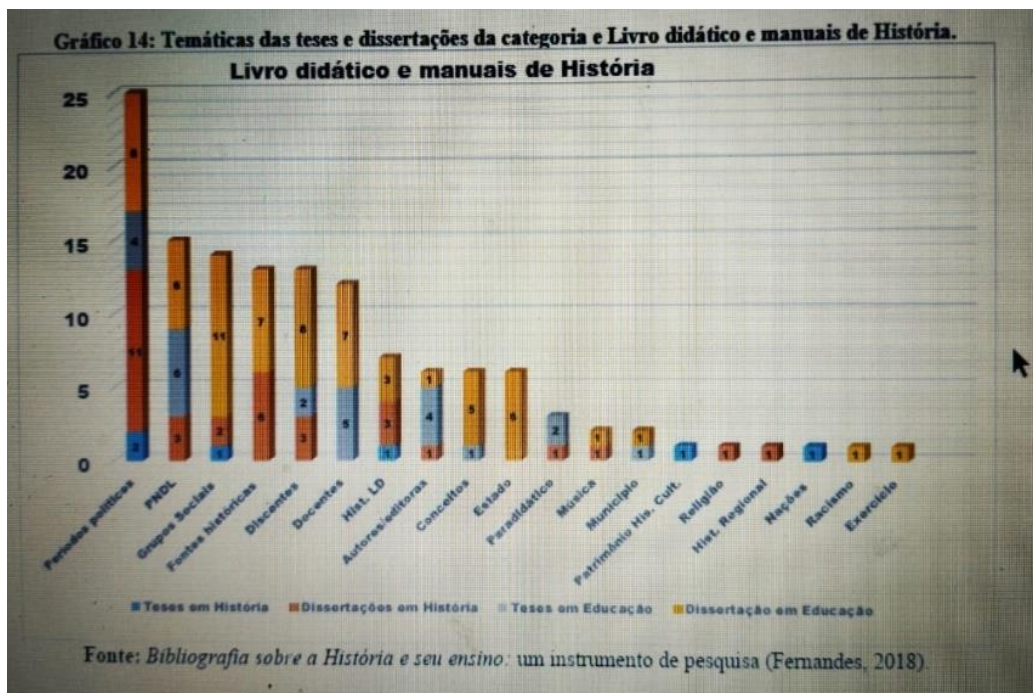
<sup>17</sup>Podemos destacar, ainda, outros centros internacionais de pesquisa sobre livros didáticos, como: Georg Eckert Institute for International Textbook Research (Alemanha), The Textbook Colloquium (Reino Unido), International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) (Noruega), Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares) (Espanha), Les Manuels Scolaires Québécois (Canadá), Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) (Espanha) e Redes de Estudios en Lectura y Escritura (RELEE) (Argentina).

<sup>18</sup> No período de 2004 a 2015 foi assessora do Ministério da Educação como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

inscritas em edições do PNLD de todas as disciplinas de ensino fundamental e médio, até o ano de 2018, além de artigos acadêmicos e outros acervos.

As pesquisas sobre livros didáticos no Brasil, especificamente o livro de História, têm contemplado diversas perspectivas de análises que envolvem temáticas como imagens, conteúdos, formas, *design*, fontes históricas, historiografia, mercado editorial, políticas públicas educacionais e marcos reguladores, ideologias, valores, multiculturalismos, gênero e pautas identitárias. A figura a seguir contém um gráfico que representa algumas temáticas abordadas em pesquisas que têm o livro didático de História como objeto de pesquisa.<sup>19</sup>

**Figura 1** – Gráfico representando algumas temáticas abordadas em pesquisas sobre didáticos de História



Fonte: FERNANDES (2021).

Na figura acima, mostramos as temáticas pesquisadas em teses e dissertações referentes aos estudos relacionados ao ensino de História. As

<sup>19</sup> O quadro é parte da dissertação de mestrado de: FERNANDES, Denis Rodrigo Damasceno. **A História do ensino de História no Brasil (1987-2017)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

pesquisas mais frequentes estão ligadas com políticas públicas, PNLD, grupos sociais, fontes históricas, discentes, livros didáticos de História, autores e editoras, conceitos, Estado, paradidáticos, música, município, patrimônio e história cultural, religião, história regional, nações, racismo e exercícios. Abaixo, segue quadro que reúne alguns autores e temáticas citados nesta parte da pesquisa com longa tradição nos estudos referentes a livros didáticos de História no campo de Ensino de História no Brasil. Eles foram apresentados por períodos cronológicos.

**Quadro 2 – Pesquisas sobre livros didáticos por décadas**

| <b>DÉCADA</b> | <b>TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO</b>   | <b>PRODUÇÕES</b>   |
|---------------|---|--|
| 1970/1980     | Investigação sobre o caráter ideológico nos conteúdos escolares                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circe Maria Fernandes Bittencourt – <i>O saber histórico em sala de aula</i> (1997)</li> <li>• Circe Maria Fernandes Bittencourt – <i>Livro didático e saber escolar (1810-1910)</i></li> <li>• Kazumi Munakata – <i>Produzindo livros didáticos e paradidáticos</i> (1997)</li> </ul>                      |
| 1990          | Críticas aos estereótipos e/ou ausência de grupos étnicos e minoritários          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arlette Medeiros Gasparello – <i>Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)</i> (2002)</li> <li>• Cristiani Bereta da Silva. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História” (2007)</li> </ul> |
| 2000          | Relação entre conteúdo escolar e os métodos de aprendizagem no Ensino de História | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Daniel Hortêncio de Medeiros – <i>A formação da consciência histórica</i></li> </ul>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p><i>como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático</i> (2005)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maria Inês Sucupira Stamatto – <i>Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história</i> (2008)</li><li>• Célia Cristina de Figueiredo Cassiano – <i>O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)</i> (2007)</li><li>• Leila Leite Hernandez – <i>A África em sala de aula: visita a história contemporânea</i> (2008)</li><li>• José Luiz Oliveira de Paula – <i>A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio</i> (2004)</li><li>• Maria Cristina Dantas Pina – <i>A escravidão no livro didático de História: três autores exemplares (1890-1930)</i></li><li>• Sandra Ramos Freitas – <i>Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino da</i></li></ul> |
|--|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p><i>História da Cultura Afro-brasileira e Africana</i> (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evandro Rodrigues – <i>A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes</i> (2018)</li> <li>• Marlene R. Cainelli e Sandra R. F. de Oliveira – <i>As histórias difíceis, temas controversos: a escravização dos africanos nos manuais escolares brasileiros aprovados pelo Programa Nacional de Avaliação de Livros Didáticos</i> (2019)</li> <li>• Flávia Eloisa C – “Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes(2018)</li> </ul> |
|--|--|--|

Fonte: A autora/obras analisadas.

A investigação histórica das disciplinas escolares nos últimos anos tem procurado entender não apenas os processos de sua constituição e consolidação, mas também as modalidades de sua difusão e apropriação, seja pelas diferentes propostas curriculares, seja por livros didáticos e publicações educacionais. Nesse viés, livro didático vem sendo incorporado como importante fonte de análise e pesquisa para se investigar a escolarização dos saberes e como seu ensino tem sido organizado e praticado ao longo do tempo.

Conforme Cristiani Bereta Silva (2007), no final da década de 1970 e ao longo da década de 1980 as pesquisas realizadas sobre o livro didático de História destacavam o papel político e ideológico presente nos conteúdos escolares. A

conjuntura política do período serviu de base para uma série de pesquisas que buscaram flagrar, nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros, a ideologia subjacente ao regime militar.

Segundo Maria de Fátima da Cunha (2010), pode-se dizer que esse tipo de análise veio na esteira do livro de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que parecem verdade* (1980), referência para a década de 1980, no Brasil, no que tange à crítica aos livros didáticos. Nele, os autores buscaram investigar como certas temáticas (os menos favorecidos, o trabalho, a escola, a família, entre outros) eram tratadas de uma maneira falsa, grotesca e risível e que, através destas, as crianças eram educadas para uma realidade inexistente. Assim, quando os problemas e as respostas a eles fornecidos eram dados, não diziam respeito à vida real, mas, preparados para aceitar os abusos, os sofrimentos e a injustiça e ficarem satisfeitos com a situação. Enfim, para Eco e Bonazzi, os livros de leitura contavam mentiras, educavam os jovens para uma falsa realidade e enchiam suas cabeças com lugares comuns, com atitudes não críticas<sup>20</sup>.

Para o pesquisador de livros didáticos Kazumi Munakata (1997), nessas mesmas décadas foram publicados artigos e livros que analisavam a ideologia presente nos conteúdos veiculados nos livros didáticos de História. Segundo o autor, não por acaso, esses livros e as disciplinas correlatas à época como Estudos Sociais eram particularmente visados por essa vertente de análise. Munakata aponta que nos anos 1970 e 1980 publicaram-se artigos, livros e textos sobre livros didáticos de História

(...) cuja maioria tem operado em termos da análise ideológica, examinando os seus textos quanto à consistência teórica e aos conteúdos veiculados. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas publicações já indicavam o teor das acusações: “versão fabricada”, “história mal contada”, “belas mentiras” (MUNAKATA, 1997, p. 28).

As investigações realizadas por Munakata em livros didáticos ressaltaram que muitas pesquisas buscaram compreender como as demandas sociais foram incorporadas nesse tipo de material. Segundo o pesquisador, a partir da década de 1980, mas principalmente no decorrer da de 1990, em relação à disciplina de História, as pesquisas caminharam no sentido de valorizar diferentes relações,

---

<sup>20</sup> Essa obra tornou-se referência para as pesquisas que tomavam os livros didáticos como portadores de certas “verdades”.

sujeitos e ações históricas: mulheres, negros, indígenas, movimentos sociais etc., bem como abordagens que privilegiassem a reflexão crítica, a promoção da cidadania, entre outras questões. Convém lembrar que essas demandas foram criadas a partir de diferentes lugares sociais, com reivindicações específicas. A ampliação das pesquisas históricas e do “repensar do ensino de História”<sup>21</sup>, acompanhado por um processo de alterações nas relações entre o conjunto Estado, Indústria Cultural e Academia, contribuíram para a construção de um movimento que passou a exigir mudanças e renovação dos livros didáticos.

Em 2004, ou seja, há quase 20 anos, a historiadora Circe Bittencourt indicava que as pesquisas já não mais centravam-se apenas no cunho ideológico:

O estágio atual demonstra que as análises têm buscado ultrapassar as constatações de seu caráter ideológico, cuja denúncia é importante, mas não conduz a uma compreensão mais significativa dessa produção. As preocupações atuais recaem na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos na literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e diferentes usos que professores e alunos fazem do material (BITTENCOURT, 2004, p. 306).

Silva (2007) aponta que a partir da década de 1990 outras abordagens, que não apenas as ideológicas, passaram a ser alvo das preocupações de pesquisadores/as, tais como a relação entre conteúdos escolares e acadêmicos e ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários, entre tantos outros. Nos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre o livro didático de História têm investigado os discursos veiculados sobre determinadas noções de “nação”, “cidadania”, “identidade”, “gênero”, entre outras vertentes.

Os debates acadêmicos que passaram a ser travados, sobretudo a partir da década de 1980, trouxeram temas variados a respeito dos movimentos sociais, além da emergência de políticas públicas educacionais que atendessem os anseios da população, que lutava pela redemocratização brasileira.

Entre os trabalhos que podem ser citados na década de 1980, destacamos: Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, *O livro didático de história no Brasil: a versão*

---

<sup>21</sup> Esse momento se refere à segunda metade da década de 1980, em que se passou a discutir novas propostas curriculares para o ensino de História, novas metodologias, entre outros aspectos. Um exemplo que podemos citar é a obra “Ensino de história: revisão urgente”, de 1987.

*fabricada*, em que a autora discute os aspectos relacionados à comercialização e à adoção dos livros didáticos; em sua parte final, levanta alguns problemas relativos à ideologia veiculada nos livros didáticos de História do Brasil; Guacira Lopes Louro, em *Que história estamos ensinando* (1983), questiona a metodologia e a concepção de História presentes nos livros didáticos, apresentando, sinteticamente, dois métodos de análise: o positivismo e o materialismo histórico; Kátia Maria Abud, em *O Livro didático e a popularização do saber histórico* (1984), aponta que os livros didáticos têm sido um dos canais mais utilizados para a transmissão e manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a história do Brasil – utilizando em sua pesquisa livros didáticos da década de 1970; por fim, Maria do Carmo Brandt Galvão Galzerani, com seu *Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre livros didáticos* (1988), analisa as pesquisas realizadas na época sobre o livro didático, identificando uma tendência em classificar as obras como “boas” e “ruins” em relação à sua ideologia; ela argumenta que essa visão binária e simplista não leva em conta a complexidade das relações entre o conteúdo, a forma e o contexto social e histórico em que os livros são produzidos.

As discussões que se seguiram na década de 1980 trouxeram as reformas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, da criação da Lei de Diretrizes e Base (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio –1997 e 1998 –, respectivamente, bem como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, criado pelo Decreto 9.154 de 01/08/1985. Também é preciso salientar os pactos internacionais para a educação, como a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (Conferência Jomtien, 1990) (CASSIANO, 2007, p. 37-51). Tais marcos foram importantes para a configuração de olhares críticos e vigilantes sobre os livros didáticos, pois passou a estabelecer recursos regulares para sua compra e distribuição em todo o país<sup>22</sup>.

Entre outras medidas, a partir de 1996, passou-se a submeter, primeiramente, livros didáticos e, em seguida, coleções didáticas inscritas no programa a avaliações sistemáticas através do PNLD. Os resultados dessas avaliações eram e são

---

<sup>22</sup> O Banco Mundial passou a ser um dos financiadores para a compra de livros didáticos em diversos países.

divulgados nos Guias de Livros Didáticos<sup>23</sup>, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar professores e professoras em suas escolhas. Com relação aos livros de História, especificamente, a preocupação com a “renovação historiográfica” está explicitada como um dos critérios de avaliação das coleções didáticas no PLND. O estudo sobre a necessidade de incorporar renovações historiográficas como os novos temas e problemas históricos, entre eles a história das mulheres, a história e cultura das comunidades africanas e afro-brasileiras e indígenas (principalmente a partir da lei 10.639/03), entre outras, aliadas ao próprio desenvolvimento da “mercadoria” livro didático nos últimos anos, podem revelar situações singulares e, também, algumas armadilhas sobre como o conteúdo pode ser tornar superficial na escrita da História escolar em livros didáticos.

Para Silva (2007), os livros publicados a partir da segunda metade da década de 1990 em diante, certamente, mudaram aspectos relacionados aos seus conteúdos e metodologias e se preocuparam em abrir espaços para outras discussões no campo da História<sup>24</sup>. Contudo, as alterações, no campo da renovação e incorporação historiográfica passaram a ser realizadas a partir de inúmeros *links*, boxes, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens – que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolvam aspectos da vida cotidiana, privada e, assim, por associação histórica, como a história das mulheres e das relações de gênero, relações identitárias relacionadas aos negros e indígenas fossem abordadas. No que tange a mudança na estrutura gráfica, podemos ressaltar que

Alguns sinais mais visíveis desta transformação foram a mudança do formato que, de 14x18cm passou a 21x28cm, e o aspecto visual das capas que, de austeras e rígidas passaram a oferecer um visual mais direcionado ao público escolar, com ilustrações e imagens (FREITAS; RODRIGUES, 2007, s/p).

---

<sup>23</sup> Os Guias de Livros Didáticos foram criados em 1997, com o intuito de divulgar a avaliação dos materiais didáticos.

<sup>24</sup> As pesquisas realizadas por Júlia Simões Moreira e Júnia Sales Pereira demonstraram, por meio de uma análise comparativa entre as aprovações de coleções didáticas de história dos PNLDs de 2005 e 2008, que o programa modificou os critérios de avaliação, tornando-se mais exigente. As pesquisadoras constataram por meio do Guia dos Livros Didáticos que diversas coleções aprovadas em 2005 foram reprovadas em 2008, o que indica tais mudanças.

As obras relacionadas a livros didáticos de história acompanharam, sobretudo, os debates em torno da História e seu ensino, a exemplo da organizada por Circe Bittencourt, *O saber histórico em sala de aula* (1997), que contou com autores e autoras como Kátia Abud, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria de Lourdes Mônico Janotti, entre outros, que naquele momento discutiam a produção do conhecimento histórico em sala de aula. No capítulo intitulado “O livro didático entre texto e imagens”, Bittencourt analisa as representações visuais presentes nos livros didáticos de História e sua relação com o texto escrito. Segundo a autora, as imagens presentes nos didáticos muitas vezes não são utilizadas de forma adequada, servindo apenas como ilustrações do texto, sem trazer informações relevantes sobre o período histórico estudado. Além disso, podem estar carregadas de estereótipos e preconceitos que reforçam uma visão eurocêntrica da História. Bittencourt defende a importância de utilizar as imagens de forma crítica, como fontes históricas que podem complementar e até mesmo questionar as informações apresentadas no texto. Para isso, é necessário um trabalho cuidadoso de seleção e análise das imagens, levando em conta seu contexto histórico e suas intenções ao serem produzidas.

A leitura de algumas coleções de História, publicadas entre final da década de 1990 e início de 2000, certamente permite constatar avanços teóricos e metodológicos incorporados aos livros didáticos. Porém, não obstante essas constatações, nessa mesma leitura podem revelar algumas incômodas permanências ainda presentes.

Um breve exame dos livros didáticos aprovados pelo PNLD a partir, principalmente, da década de 2000, revela que, mesmo incorporando recentes avanços teóricos, o ensino de História preserva marcos cronológicos estabelecidos ainda no século XIX, baseados principalmente na história quadripartite. Tal questão, em nossa hipótese, recai no fato de que essa permanência pode ser explicada por meio de “um enraizamento, em nossa cultura – em quase dois séculos de ensino de História –, de uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica, que as reformas realizadas no período contemporâneo não conseguiram superar” (ABUD, 1984 p. 81-87).

A respeito de temas que envolvem as populações originárias das etnias indígenas e africanas, Bittencourt chamou atenção para o fato de que os

pesquisadores têm se preocupado com permanências de visões deformadoras, calcadas em estereótipos. A autora descreve algumas situações que envolvem as representações em livros didáticos de determinadas etnias:

As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a incorporação da mão de obra escrava africana, embora alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. (...) As populações negras tal como aparece nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação dos pesquisadores. Existem análises recentes conforme o levantamento de Flávia Rosemberg, sobre a temática do racismo em livros didáticos brasileiros (BITTENCOURT, 2004, p. 305).

Evidentemente, houve esforços para o melhoramento da qualidade (teórica, estética e metodológica) das produções didáticas, porém esses esforços realizaram de certa forma uma operação de “incorporação” que se revela problemática. Reuniram-se os chamados novos temas e problemas a saberes históricos já consagrados nos livros didáticos e que, mesmo sendo construídos e reconstruídos constantemente, revelam ritmos, substancialmente mais lentos, para mudanças efetivas do ponto de vista epistemológico.

O pesquisador Jean Carlos Moreno (2013) buscou compreender as relações entre a produção didática e a circulação de modelos identitários a partir das representações sobre a colonização da América portuguesa. Na pesquisa, o manual didático é entendido como meio de comunicação e o autor (ou autoria) como mediador cultural. Moreno explicita de forma minuciosa os mecanismos de produção, circulação e apropriação das representações históricas pelos materiais didáticos, e para isso selecionou três períodos da produção didática nacional, entre 1971-1979, 1985-1992 e 2005-2011. O recorte de análise privilegiou capítulos de livros didáticos de História que demonstravam o “encontro entre dois mundos”, referente à chegada dos portugueses no território indígena (Brasil), buscando perceber como os didáticos de História representaram esse momento entre os povos originários e os colonizadores.

Algumas pesquisas, que privilegiam a escrita da história escolar em livros didáticos de História, chamaram a atenção para o aspecto simplificador e, algumas vezes, superficial de determinados temas abordados. O risco presente nessa análise é a desconsideração do objetivo primeiro do livro didático: a síntese do conteúdo

exigido pelo currículo escolar que é mediado pela academia. Consideramos, aqui, as relações complexas que se estabelecem entre a academia e a produção didática, por meio do estudo do historiador Luís Fernando Cerri:

O fator produção acadêmica é central para o livro didático, uma vez que ele tende a corresponder a uma espécie de “decantação” dos conteúdos, ou seja, mediar, sobretudo, os conhecimentos já consolidados, aceitos intersubjetivamente, e dessa forma considerados importantes para explicação histórica e para o aprendizado da História na sociedade (CERRI; RIBEIRO, 2007, p. 75).

No entanto, é necessário considerar as colocações feitas por André Chervel sobre a relação entre a história escolar e sua ciência de referência. No âmbito da história das disciplinas escolares, o autor chama atenção para o fato de que:

Estas não são nem uma vulgarização e nem uma adaptação das ciências de referências, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar (...). Devemos entender que escola também produz conhecimento histórico, esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social (CHERVEL, 1990, p. 177-229).

Outra modalidade de pesquisa evidenciada é aquela que se preocupa com a função do livro didático e suas práticas efetivas em relação à sua utilização e materialização como veículo de conhecimentos específicos. Nela está compreendida a relação entre professor e aluno, que no universo dos didáticos pressupõe uma função específica para o livro, sobre seus usos e apropriações. Segundo a pesquisadora Maria de Fátima da Cunha, a utilização do material didático por professor e aluno subentende as diferentes formas de apropriação do material, com o professor buscando aspectos conceituais e metodológicos e os alunos usando como ferramenta para aprendizagem (CUNHA, 2012).

Uma abordagem interessante quanto à utilização e apropriação do material didático, em termos práticos a serem observados, é apresentada por Munakata, quando chama atenção para determinadas relações que se criam com esse material no universo escolar.

A rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado [...]; ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado [...]; ser transportado de volta para casa; ser aberto de novo; se ‘estudado’ (MUNAKATA, 1997, p. 204).

Outras abordagens, desenvolvidas em torno das pesquisas sobre livros didáticos de História, são as que evidenciam períodos da história política e educacional brasileira, demonstrando uma relação fundamental entre o Estado e a produção didática, inserida em contextos históricos específicos. As políticas e os programas educacionais que envolvem o livro didático estão submetidos a projetos internacionais e nacionais para educação (que são datados e representam demandas políticas do momento), o que significa projetos e concepções políticas-sociais para essa área que envolvem complexidades relacionadas a projeto de identidades, nação, cidadania etc. Considerando tal questão, segundo a pesquisadora Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007), não por acaso, o Estado apresenta-se como o maior comprador desse tipo de produção literária no mercado editorial (CASSIANO, 2007).

Sobre as pesquisas que envolvem a avaliação de livros didáticos (principalmente por meio do PNLD), podemos citar as realizadas pela pesquisadora Margarida Maria Dias de Oliveira, em parceria com outros autores, publicando diversos trabalhos pensando a questão. A obra *O livro para que(m) se avalia? Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)* (2014), organizada por Oliveira e Aryana Costa, insere-se nesse lugar de renovação das pesquisas sobre o livro didático. Composta de seis capítulos, é dedicada às políticas de avaliação dos livros didáticos em diferentes países. Um dos méritos do livro é a possibilidade de conhecermos outros processos de avaliação e, por comparação, observar as semelhanças e diferenças entre as políticas públicas brasileiras e as dos demais países, favorecendo a visualização da qualidade e complexidade do nosso modelo avaliativo.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup>Ver: PARA QUE(M) se avalia? Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal) – OLIVEIRA; COSTA (RHH). **Resenha Crítica**, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/para-quem-se-avalia-livros-didaticos-e-avaliacoes-brasil-chile-espanha-japao-mexico-e-portugal-oliveira-costa-rhh/#more-4229>. Acesso em: 13 maio 2022.

Circe Bittencourt (1993) faz uma análise sobre o livro didático que expõe evidências que a relação entre projetos educacionais governamentais e produção do material didático não compreende uma relação mecânica. Uma dessas evidências se apresenta quando demonstra que, apesar, da diversidade de políticas educacionais ao longo da história do Brasil, estas não significaram transformações diretas e imediatas na apresentação do livro didático.

Além disso, apesar das possíveis alterações nas produções didáticas (talvez mais enfáticas em seus aspectos estéticos), os manuais não se modificaram radicalmente, pois, embora a utilização e interpretação sobre eles suscitem variações didáticas, houve muitas reedições de livros em diferentes momentos históricos, flagrando a não correspondência direta entre novos projetos pedagógicos e inovações historiográficas.

A respeito das editoras e seu papel no processo de produções do livro didático, Circe Bittencourt demonstra a trajetória da produção didática no século XIX no Brasil. Segundo a autora, foi nas províncias (atuais estados) que surgiram as primeiras obras didáticas nacionais dedicadas ao ensino das primeiras letras e as de gramática. Apesar do surgimento e domínio das editoras particulares nesse século no Brasil, após a nossa independência estas não tiveram autonomia para elaboração dos livros escolares:

A produção de obras didáticas nas províncias [...] necessitava do aval do poder educacional para sobreviver, pois dependia da aprovação das autoridades educacionais para a circulação e adoção de livros nas escolas. Autores e editores de livros didáticos tiveram que se submeter às imposições governamentais, tendo o agravante de ser o governo o principal consumidor dessa literatura (BITTENCOURT, 1993, p. 99).

Considerando as diferentes temporalidades e seus contextos históricos, é possível afirmar que no século XIX, assim como na atualidade, um dos principais sustentáculos das editoras é o Estado e, que este, a partir de seus projetos educacionais e políticos, ao mesmo tempo que sustenta (financeiramente)<sup>26</sup> tais

---

<sup>26</sup> No ano de 2021, o faturamento de exemplares vendidos para o governo federal foi de R\$ **1.881.752.357**, e o relacionado à venda de didáticos para o mercado foi de R\$ **1.201.777.371**. Fonte: CÂMARA Brasileira do Livro. Disponível em: <https://cbl.org.br/>. Acesso em: 11 maio 2023.

editoras, exerce o controle sobre elas ou, melhor dizendo, sobre suas produções voltadas ao público escolar.

Bittencourt (1993) aponta outras características da composição e venda desses livros. Quanto à sua fabricação, aborda dois aspectos básicos: a relação entre autores e editores e a investigação de seu formato tipográfico, capa, paginação, qualidade do papel, enfim, as relações entre signos e imagens, concretudes que direcionam o leitor em sua apropriação da palavra escrita e os elementos que incitam o seu consumo. Quanto à venda desse produto, a autora apresenta um estudo sobre a forma e estratégia de vendas: no momento que se revela a transição do livro como objeto de conhecimento para objeto mercadológico.

Kazumi Munakata(1997) buscou estabelecer um olhar analítico sobre o que denomina um “*circuito de produção, distribuição, divulgação*” da mercadoria livro didático. Denotou em suas pesquisas as relações e “peculiaridades” entre empresa editorial, editor, autor, redator, crítico e mídia. A partir disso, estabeleceu a relação do mercado editorial com o Estado, indicando o crescimento do primeiro e as implicações referentes à complexidade desse mercado editorial na atualidade brasileira. Sua pesquisa nos revela, com mais clareza, as implicações do processo de produção, considerando a influência da indústria cultural, um fator importante em pesquisas sobre livros didáticos como mercadorias: “mas exatamente porque a indústria cultural passou a condicionar o quê e como ensinar (no caso, em História) é que talvez seja interessante examinar mais de perto esta mercadoria peculiar que ela produz, em vez de torcer o nariz e encerrar a análise” (MUNAKATA, 1997, p. 34).

Embora Munakata enfatize o papel da indústria cultural na construção do livro como mercadoria (e/ou como veículo de conhecimento), o autor coloca que esta não pode ser considerada, sozinha, determinante para estabelecer um juízo de valor sobre a obra nem sobre os escritores, imbricados nesse ciclo de produção. Cada uma das fases desse circuito é considerada pelo autor importante, o que impede de cometermos o engodo da desvalorização dos autores desses livros.

Em uma vertente, bem próxima aos trabalhos de Munakata, que analisam o livro didático sob a perspectiva de sua produção, editoração e circulação como objeto mercadológico, estão as pesquisas desenvolvidas por Décio Gatti Júnior (2005) sobre o livro didático e o ensino no Brasil entre as décadas de 1970-1990. O autor analisou duas fontes principais: obras didáticas e depoimentos de autores e

editores de livros didáticos de História, evidenciando mudanças em diversos aspectos, com a formação de uma poderosa indústria editorial.

Na perspectiva dos estudos sobre historiografia em livros didáticos de História, podemos citar o artigo de Maria Inês Sucupira Stamatto, “Historiografia e ensino de História através dos livros didáticos de História” (2008). Nele, a pesquisadora enfoca o livro didático como expressão concreta da historiografia e da pedagogia, como produto de uma época. Na obra, são apresentadas, inicialmente, com base nos estudos de Iglesias (2000), três momentos da historiografia brasileira: 1) Dos primeiros dias até a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); 2) Da criação do IHGB até a reforma de Francisco Campos; 3) Desta reforma, com o estabelecimento de Cursos de História nas faculdades de Educação, Ciências e de Letras, até o final do século XX. No trabalho, Stamatto acrescentou mais duas fases: 4) Com estabelecimento oficial da disciplina Estudos Sociais e os cursos de pós-graduação em História até os novos parâmetros para educação nacional; 5) A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional- LDBEN/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/1997 (STAMATTO, 2008).

Ainda, sobre a questão do estudo da historiografia em livros didáticos, a pesquisadora Luciana Calissi (2003) aponta para abordagens que examinam esse material sob a perspectiva das linhas historiográficas e/ou tendências metodológicas adotadas por manuais didáticos. São estudos que, segundo a pesquisadora, precisam estar atentos, que, em se tratando da produção editada, pelos menos nos últimos vinte anos, dificilmente um livro se encaixaria em uma única orientação teórica ou historiográfica.

De forma geral, faz-se necessário ressaltar que as propostas de pesquisa sobre o livro didático de História não buscam atribuir um juízo de valor sobre as coleções, mas abordar através de um viés investigativo como estas apresentam diversos aspectos a serem considerados em relação ao livro didático como objeto de pesquisa e às demandas sociais, pedagógicas, metodológicas, teóricas, entre outras, que o compõem.

Na atual conjuntura política e educacional, com a implantação da nova Base Nacional Curricular Comum (2017), muitos trabalhos vêm sendo realizados, principalmente, no sentido de crítica à chamada “Reforma do Ensino Médio”<sup>27</sup>. Tais

---

<sup>27</sup> O Projeto de Lei 5230/23, proposto pelo governo federal, redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O texto, que tramita na Câmara dos Deputados, é uma alternativa à reforma do

críticas recaem sob diversos pontos, como falta de participação e diálogo com a comunidade educacional, como professores e estudantes, sendo imposta ao sistema educacional “de cima para baixo”; redução de carga horária de disciplinas, com a flexibilização dos currículos, destinando a carga horária a disciplinas específicas à escolha dos estudantes, trazendo prejuízos a uma formação dos sujeitos, destinando maior carga horária a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, o que levou à desvalorização das ciências humanas e das artes, estas consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã; desigualdade de acesso, uma vez que se entende que a oferta de formação pode estar limitada a instituições mais privilegiadas, enquanto escolas com menos recursos podem oferecer apenas uma formação básica; formação profissional precoce, já que os estudantes são obrigados a fazer certas escolhas profissionais sem terem tempo de explorar as diversas áreas do conhecimento e descobrir suas verdadeiras aptidões.

As reformas da BNCC alteraram significativamente as formas e o conteúdo de elaboração dos livros didáticos de História, uma vez que é um dos documentos norteadores de tais materiais. Alguns trabalhos recentes que podem ser destacados são: Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi, com “Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a escola” (2021); Paulo Augusto Tamanini e Vanusa Maria Gomes Noronha, que escrevem “O ensino de História e a BNCC: Livros Didáticos sob uma análise comparativa” (2019); e Sonia Regina Miranda e Fabiana Rodrigues de Almeida, com “Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro” (2020).<sup>28</sup>

Como é possível perceber por meios dos exemplos citados e com obras datadas<sup>29</sup>, as pesquisas sobre livros didáticos de História são profícuas. Trata-se de um campo que, embora tenha se firmado a partir da década de 1980, juntamente com as

---

Ensino Médio de 2017. A proposta modifica pontos, como: carga horária; disciplinas obrigatórias; formação de professores; e os chamados “itinerários formativos”, criados pela reforma de 2017 para permitir ao estudante completar a grade curricular com áreas do conhecimento de seu interesse. Fonte: AGÊNCIA Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/tag/agencia-camara-de-noticias/> Acesso em: 13 dez. 2023.

<sup>28</sup> Os trabalhos citados como exemplo aparecem na primeira página da plataforma de artigos científicos *Google Acadêmico*, sendo estes os que estão entre os mais citados.

<sup>29</sup> Utilizamos o termo “datada” porque, assim como qualquer trabalho intelectual, as ideias, abordagens e análises são produzidas por autores dentro de certos contextos históricos, cujos enfoques sociais, pedagógicos, teóricos e metodológicos são mais evidentes, de acordo com as demandas discutidas entre os pares, por meio de ambientes de produção acadêmica.

pesquisas relacionadas ao ensino de História, tem demonstrado que o livro didático, seja como fonte, seja como objeto de pesquisa, ou mesmo os dois, apresenta-se como um artefato cultural importante para desvendar nuances relacionadas a seu momento histórico de produção, às demandas envolvidas, ligadas aos grupos sociais, às políticas públicas, às discussões acadêmicas e pedagógicas, entre outros aspectos. De uma forma mais sistematizada, vamos apresentar alguns trabalhos que foram e são importantes nas pesquisas e discussões relacionadas ao livro didático de História entre as décadas de 1980 e 2000.<sup>30</sup>

Nas décadas que se seguiram a partir dos anos 2000, diversas teses, dissertações, livros, artigos científicos e monografias contemplaram o livro didático como objeto de pesquisa, e muitos pesquisadores e pesquisadoras, como os já citados, permaneceram no campo, tornando-se referências. Nesse período, destacamos: Arlette Medeiros Gasparello e “Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)” (2002), em que a autora buscou compreender como esses materiais didáticos contribuíram para a formação da identidade nacional e a construção de uma narrativa histórica hegemônica; e Daniel Hortêncio de Medeiros, com “A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático” (2005), tese que tem como referencial a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, constatando que os materiais didáticos não são capazes de mediar uma visão sobre a experiência do tempo de maneira que o passado passa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea.

Um trabalho de bastante destaque foi o realizado por Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, intitulado “*Mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)*” (2007). Nele, a autora analisa a evolução do mercado de livros didáticos no Brasil desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, até a entrada do capital internacional espanhol no setor, em 2007. Aborda como o PNLD foi responsável por mudanças significativas no mercado de livros didáticos, como a ampliação do número de títulos disponíveis e a melhoria da qualidade dos materiais. Também analisa a entrada do capital estrangeiro no setor e suas consequências para a indústria nacional de livros didáticos. Por meio da análise

---

<sup>30</sup> As obras apresentadas foram levantadas por meio das ferramentas da plataforma de pesquisa *Google Acadêmico* e no repositório de teses e dissertações da Capes.

desse processo histórico, Cassiano faz reflexões importantes sobre a política editorial brasileira, a dinâmica do mercado editorial de livros didáticos e a influência de fatores econômicos e políticos na produção e circulação desses materiais educacionais.

A respeito da escravização africana e afro-brasileira, assim como a abordagem da história africana nas pesquisas que têm o livro didático de História como objeto, houve um aumento significativo após a promulgação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da valorização da cultura e história das comunidades africanas e afro-brasileiras, que busca principalmente contribuir para a desconstrução de preconceitos raciais contra negros, presentes em nossa sociedade, sobretudo valorizando a história dos povos africanos. As investigações, buscaram principalmente tecer críticas a estereótipos relacionados à passividade de africanos escravizados, ressaltando as resistências e sociabilidades construídas pelas comunidades africanas que se estabeleceram no Brasil a partir do século XVI. No tocante aos africanos como pessoas escravizadas, as pesquisas foram pautadas, sobretudo, na historiografia mais recente desenvolvida no Brasil e com foco nos negros como sujeitos ativos de sua própria história e da busca de sua liberdade. Diversos trabalhos buscaram trabalhar representações dos negros em livros didáticos por meio dos textos principais, seções de atividades, boxes, iconografia como fontes históricas, entre outras abordagens.

São muitos os trabalhos que investigam a representação dos negros em livros didáticos de História, como o artigo de 1996, de Ricardo Oriá, “O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações”. Neçe, o pesquisador demonstrou por meio de uma análise crítica acerca da imagem do negro sua história e cultura na produção editorial e procurou perceber até que ponto (daquele momento) a literatura didática incorporou novos temas e objetos da produção historiográfica brasileira acerca dos negros. Uma das questões evidenciadas pelo autor é que a produção didática, naquele momento, era associada “a preguiçoso, a mau, a animal, incapaz, resignado, caricaturado, humilhado pelo branco, sem família e sem origem” (ORÍÁ, 1996, p. 162), entre outros aspectos, que só destacaram pontos depreciativos. O autor conclui que dificilmente as crianças negras poderiam

se identificar com uma história com padrões eurocêntricos, e que os livros didáticos acabavam por ser um instrumento difusor de preconceitos raciais<sup>31</sup>.

Após a década de 2000, principalmente atendendo a lei 10.639/03 e as exigências que se criavam no PNLD, os livros didáticos passaram a trazer novas perspectivas sobre os negros, buscando demonstrar a história e cultura africana a partir do prisma de valorização. Ainda assim, muitas vezes a escrita da história escolar em livros didáticos sobre o tema trazia como permanência uma ênfase maior quando o assunto era a escravização de pessoas africanas.

Após a promulgação da lei 10.639/03 e a sua inserção nos currículos escolares, diversos trabalhos de pesquisa foram desenvolvidos relacionando a lei e a representação dos negros em livros didáticos de História, a efetivação da lei na prática docente, a historiografia sobre a escravização em livros didáticos, a resistência africana etc., assim como estudos voltados para a História e cultura de matrizes africanas. Podemos citar os seguintes trabalhos: Leila Leite Hernandez, com *A África em sala de aula: visita a história contemporânea* (2008); José Luiz Oliveira de Paula e *A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio* (2004); Maria Cristina Dantas Pina, com *A escravidão nos livros didáticos de História: três autores exemplares (1890-1930)* (2009); Sandra Ramos Freitas e *Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana* (2010); Evandro Rodrigues, com *A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes* (2018); e Marlene R. Cainelli e Sandra R. F. de Oliveira, com seu *“As histórias difíceis, temas controversos: a escravização dos africanos nos manuais escolares brasileiros aprovados pelo Programa Nacional de Avaliação de livros didáticos”* (2019). Além de todos esses, há um sem-número de artigos, dissertações, teses, livros e demais produções acadêmicas.

---

<sup>31</sup> Trabalhos como os de Ricardo Oriá mostram a urgência que se tinha naquele momento em criar uma lei específica para que se buscasse valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, com o intuito de desconstruir justamente estereótipos que reforçavam a ideia de submissão racial e o racismo.

### 3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA<sup>32</sup>, HISTORIOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO

O L.D.H, na nossa percepção, pode ser compreendido como um artefato cultural de suma importância na formação do pensamento histórico de alunos e professores em determinado tempo histórico. Isso porque a escrita da história em L.D.H., ou seja, a narrativa contida nesse tipo de livro, é responsável por contribuir para formar uma “memória histórica” sobre diversos fatos do passado. Ainda, devemos considerar que esse tipo de livro é forjado em uma teia complexa, que envolve os saberes relacionados à questão da cognição (aspectos da aprendizagem) e da historiografia (ciência de referência), as editoras e o mercado, e que sofre influência, também, da indústria cultural como mercadoria (MUNAKATA, 2012, s/p).

Portanto, não se trata de um livro neutro, elaborado simplesmente para ser um manual de memorização (embora, não raro, seja, a visão que a “sociedade” tem desse livro). As abordagens históricas construídas por meio das narrativas em textos didáticos, por si, já demonstram uma escolha feita por autores e editores (e uma série de outros profissionais) a respeito de qual sentido histórico se pretende construir, somado a documentos como currículos nacionais, diretrizes educacionais, entre outros, que, também contêm uma projeção sobre o cidadão que se pretende formar. Considerando as questões expostas, seguiremos pensando como ocorre a formação de sentido no pensamento histórico e as relações entre os conceitos substantivos e a historiografia presentes no L.D.H.

### 3.3 ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO E OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS

Diversos historiadores e filósofos se dedicaram a compreender a formação do sentido histórico, seja considerando o “fazer do historiador” na construção da narrativa histórica científica e/ou como esta compõe a memória coletiva e, por conseguinte, a formação de identidades sociais. Nesta pesquisa, a questão da formação do sentido histórico está relacionada com a importância dos L.D.H. para a

---

<sup>32</sup> A partir deste momento utilizaremos a sigla L.D.H para se referir ao livro didático de História.

formação da memória histórica, considerando que a História se torna um tipo de orientação para a vida prática, uma vez que, “desde que faça sentido falar de pessoas fazendo escolhas, a história supre alguma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas” (LEE, 2011, s/p).

A discussão que envolve a formação de sentido histórico como racionalização dos acontecimentos do passado materializados por meio de narrativas vem sendo desenvolvida, pelo menos, desde o final do século XIX. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão, apresentou uma abordagem filosófica abrangente em relação à formação de sentido histórico em sua obra *Fenomenologia do espírito* (1807). Embora não seja uma obra estritamente histórica, contém elementos importantes para a compreensão do processo de formação de sentido histórico.

Hegel via a história como um processo dialético, no qual ideias, conceitos e valores em constante transformação se desenvolvem ao longo do tempo. Ele argumentava que a história era guiada por um “Espírito” (*Geist*), uma força dinâmica que impulsionava a evolução das sociedades humanas. Para Hegel, a história não era apenas uma sequência linear de eventos, mas um movimento progressivo em direção a um maior desenvolvimento e realização das potencialidades humanas.

Outros historiadores contemporâneos também apresentaram de forma direta ou indireta a formação de sentido histórico, como é o caso de Reinhart Koselleck, Historiador alemão conhecido por sua contribuição para a chamada “história dos conceitos”. Koselleck investigou a formação de conceitos e sua relação com o tempo histórico em obras como *Futuro passado* (1979) e *Estratos do tempo* (2000).

Hans-Georg Gadamer, em sua obra *Verdade e método* (1960), trabalha a formação do sentido histórico por meio de uma abordagem hermenêutica. Ele enfatiza que a compreensão histórica não é objetiva, mas sim influenciada pelas pré-compreensões e perspectivas do historiador. Gadamer destaca a importância do diálogo entre o horizonte do historiador e o horizonte do passado, bem como a influência da tradição na interpretação histórica. Também ressalta a necessidade de considerar o horizonte de compreensão de cada período histórico para formar um sentido histórico mais profundo. Essa é sua obra principal sobre o assunto.

Frank Ankersmit, filósofo conhecido por suas contribuições à filosofia da história, em *Sublime historical experience* (2005), enfatiza a importância da linguagem na construção do sentido histórico. Ele argumenta que a linguagem desempenha um papel central na mediação entre o passado e o presente,

permitindo que a experiência histórica seja comunicada e compartilhada. Através da narrativa histórica, os historiadores constroem uma realidade interpretativa que nos permite compreender e dar sentido aos eventos passados.

Paul Ricoeur, Filósofo e historiador francês, investigou a natureza da interpretação histórica e a relação entre história e memória. Sua obra *A memória, a história, o esquecimento* (2007) aborda questões centrais sobre como o sentido histórico é construído. Também, Michel de Certeau – um dos principais teóricos da história cultural, explorou como as pessoas comuns constroem narrativas históricas a partir de suas experiências cotidianas. Seu livro *A escrita da história* (1975) discute a relação entre a escrita da história e a formação de sentido histórico.

Para pensar a questão da formação de sentido histórico a partir do L.D.H. e o público ao qual ele se destina, vamos nos centrar nas teorias desenvolvidas pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Nossa escolha recai no fato de que esse autor, em suas obras, buscou compreender como a História fornece elementos que constituem a consciência histórica dos sujeitos, orientando-os em seus modos de vida, no sofrer e no agir humano. Sobretudo, nossa opção está pautada no fato de que esse pensador, nos últimos anos, vem relacionando a teoria da História com o campo da aprendizagem histórica, a partir da Didática da História, entendida como uma subdisciplina da Ciência Histórica que: “investiga a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz nem ao ensino escolar da História nem às elaborações da história sem forma científica”(SADDI, 2012, p.215). Tais aproximações permitem estabelecer relações concretas sobre a formação de sentido na consciência histórica, de alunos e professores, que têm como ferramenta em seu cotidiano em sala de aula o L.D.H.

Ao longo de sua trajetória como pesquisador, Rüsen desenvolveu a teoria da consciência histórica, presente em diversas obras. Segundo ele, trata-se de uma operação complexa, que se refere ao manejo do tempo, em suas diversas temporalidades (presente, passado e futuro), e não conhecer o passado. Assim, a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e criar expectativas de futuro (RÜSEN, 2015); pode se dizer, ainda, que a consciência histórica se materializa por meio da narrativa. Para Rüsen, a narrativa histórica pressupõe três procedimentos: conteúdo, forma e função. Conteúdo se refere à experiência histórica; forma, à interpretação histórica; e função, à orientação histórica. Assim, segundo o historiador, a construção do sentido

histórico na consciência histórica ocorre por meio de quatro operações fundamentais:

Todo o pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo. Para decifrar esse desempenho mental como fundamento da consciência histórica humana, a atividade mental da constituição pode ser desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, mais ainda, imbricados: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação (RÜSEN, 2015, p. 42).

O sentido é a conexão interna entre essas atividades, e a orientação em seu processo interno constrói uma identidade, e na externa uma práxis, na qual o sujeito experencia a mudança temporal por meio da percepção e interpretação dos acontecimentos, criando um sentido histórico que orienta a estar no mundo de uma maneira própria. A percepção e a interpretação estão relacionadas a como os sujeitos percebem a realidade, motivando-os diante dos desafios da vida, seu fazer, a maneira como se posicionam em meio aos acontecimentos tanto do presente como do passado. O sentido, então, é a base da formação da consciência histórica, construído por meio das operações citadas, que fundamentalmente estão no âmbito cultural.

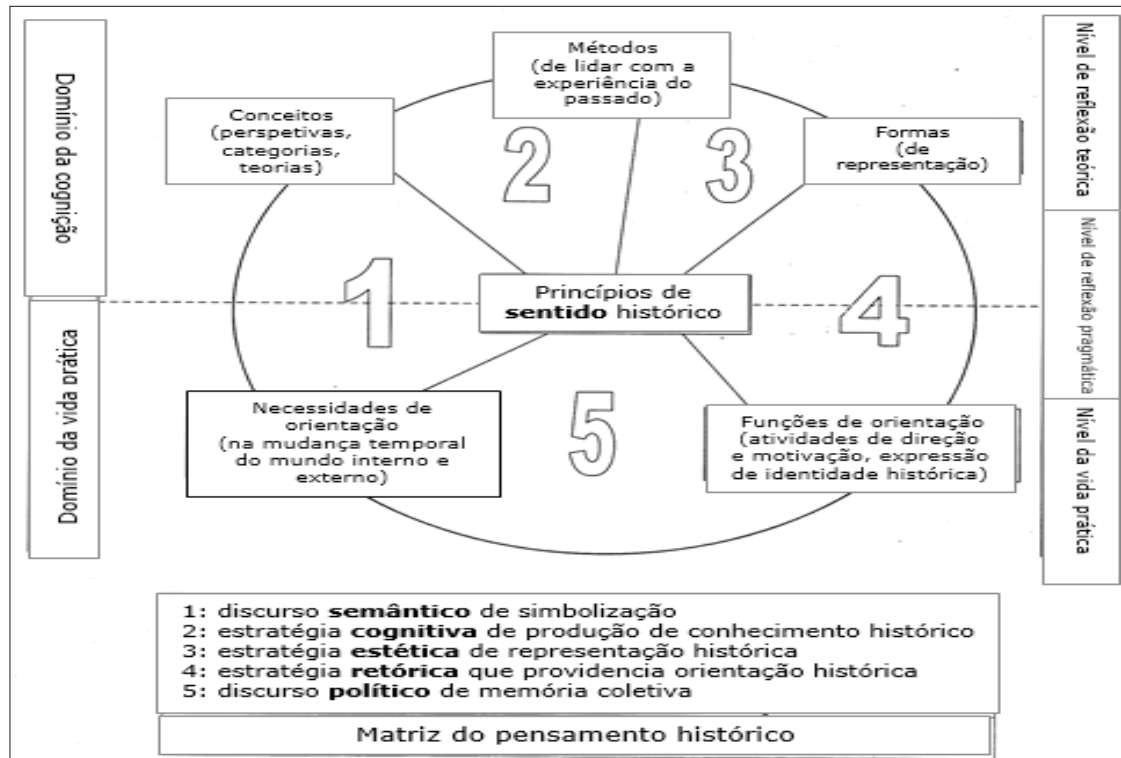
Para Rüsen:

Sentido é a categoria central e fundamental que define o âmbito cultural na vida humana, sustentando, de forma determinante, todo e qualquer desempenho cultural do homem (...). É um produto do espírito humano com o mundo em que o homem vive adquirir um significado viabilizador da vida. Sentido, se refere, de um lado, a sensibilidade do homem como porta de entrada da experiência, como entrelaçamento do espírito humano com o mundo em que se encontra; do outro lado, o sentido integra essa experiência do mundo no horizonte da determinação intelectual do agir e do sofrimento humano. No íntimo do homem, sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. Sentido torna possível a orientação (RUSEN, 2015, p. 42).

O sentido, constrói sua lógica e razão na experiência de vida dos sujeitos e como estes interpretam o passado, que perpassa a produção histórica especializada (como ciência) pelo contato que temos com a História por toda nossa vida (não só

no ambiente escolar). Com base nessa linha epistemológica de pensamento, Rüsen criou uma matriz do pensamento histórico.

**Figura 2 – Matriz do pensamento histórico**



**Fonte:** Rüsen (2015, p. 73).

Na matriz, os princípios dos sentidos históricos atravessam o campo da produção de conhecimentos especializados compostos de: concepções (perspectivas, categorias, teorias); métodos (da elaboração da experiência do passado, historiografia); e formas (de apresentação). O conhecimento produzido pela academia assume na memória histórica dos sujeitos um tipo de identidade, assim se supre uma carência de orientação, na qual eles vivenciam as mudanças temporais, tanto como indivíduos quanto como seres coletivos.

Esse conhecimento coletivo, segundo Rüsen, se ancora na cultura histórica, que é limitada ao tempo a que está submetida. O que isso quer dizer? Que as sociedades selecionam no presente as imagens sobre o passado que devem ser lembradas, e tal fato relaciona-se diretamente com o passado e o presente e as perspectivas de futuro. Segundo o historiador, é possível compreender a cultura histórica como “uma dimensão da memória histórica na vida pública que se traduz em aspectos estéticos, políticos e científicos interagindo entre si e que dão sentido a História”

(RÜSEN, 1994, p. 4). Um exemplo que pode ser dado são os fundamentos e as conquistas de direitos de diversos tipos de movimentos sociais, que, embasadas em suas histórias de luta, são capazes de construir o presente sem esquecer o passado (selecionando o que deve ser lembrado em suas dimensões estéticas, políticas e cognitivas), como o Movimento dos Sem Terra, o Movimento Negro, o Feminismo, entre outros.

Cultura histórica, para Rösen:

Se refere às diferentes estratégias de pesquisa científica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, da ocupação do tempo livre e de outros procedimentos da memória pública de modo a reconhecer, nelas, diferentes formatos de única faculdade mental. A expressão reúne universidades, escola, administração, mídia e outras instituições culturais em conjunto de tempos da memória coletiva e integra a função do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, do encobrimento, do esclarecimento e de outros modos de rememoração na unidade abrangente da memória histórica (RUSEN, 2022, p. 27).

Pensando a questão da atribuição e formação do sentido histórico na constituição da cultura histórica e da consciência histórica, Rösen ainda coloca que:

Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e agir humano no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais tem de sofrer e agir, mudanças que por sua vez- são (co) determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p.217).

É possível afirmar, assim, que o L.D.H. contribui para a constituição da cultura histórica de uma sociedade (como também é parte dessa cultura), na construção de uma memória histórica que orienta não só a prática escolar, mas interfere nos modos de perceber, experienciar e interpretar a História, influenciando no agir humano. Os textos didáticos, pensados para um público específico, apresentam narrativas intencionais, que buscam estabelecer de forma plausível uma coerência entre presente, passado e futuro. As demandas sociais do presente e as perspectivas de futuro podem aparecer em boxes e atividades, visando formar atitudes críticas

reflexivas, por exemplo, sobre assuntos como racismo, direitos humanos, questões ambientais, gênero, entre outros, vistos como importantes na formação cidadã para uma sociedade mais justa e igualitária.<sup>33</sup>

As abordagens dos acontecimentos do passado no L.D.H ocorrem, principalmente, por meio dos conteúdos ou conceitos substantivos, que em geral são apresentados nos textos didáticos principais<sup>34</sup>. Os L.D.H. são responsáveis por apresentar o passado como conhecimento histórico científico, porém em sua forma didática. Assim, devemos entendê-lo, em sua historicidade, como parte da cultura histórica do seu tempo, considerando que “a cultura histórica sedimenta uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico que está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas” (MARTINS, 2019, p. 23).

Dessa forma, os conceitos (conteúdos históricos), segundo alguns autores, como Isabel Barca, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt, podem ser compreendidos como conteúdo (ou conceito) de primeira ordem, envolvendo os de segunda ordem (metahistórico), que estão fundamentados, principalmente, na teoria e metodologia da História. Essa questão será ‘abordada no próximo tópico. Neste momento, importa saber que estes são a base para a formação do sentido histórico na perspectiva de orientação da vida prática, como “espinha dorsal” dos L.D.H.<sup>35</sup>

Ao pensar a questão da formação de sentido como uma relação complexa que se estabelece na consciência histórica, tornando-se, por meio da percepção e interpretação da História, uma orientação, cabe nos perguntar: ancorados em quais bases “concretas” esses sentidos se sedimentam? É justamente nos conceitos substantivos fundamentados na historiografia que são desenvolvidos na consciência histórica. Tais conceitos se apresentam na vida dos sujeitos desde o seu nascer, pois vêm carregados de uma cultura cotidiana (SILVA; SOUZA; SCORSATO, 2020).

---

<sup>33</sup> Estas questões estão explícitas em documentos como a Base Nacional Curricular Comum, em diretrizes nacionais, estaduais e municipais e na Lei de Diretrizes e Base- LDB.

<sup>34</sup> A denominação “textos principais”, utilizada em nossa pesquisa, é referente aos textos que estão fora de boxes, atividades ou outros recursos apresentados pelo L.D.H.

<sup>35</sup> Em seu trabalho “O livro didático ideal” (2011), Rüsen, buscou apontar alguns aspectos meta-históricos a ser analisados nos livros didáticos como: utilidade para a percepção histórica; utilidade para interpretação histórica e utilidade para orientação histórica. Nesta pesquisa, optamos por analisar os conteúdos substantivos, entretanto, os conceitos de segunda ordem ou meta-histórico, também, são possibilidades de análises em potencial para pensar o livro didático de história. Os conteúdos substantivos são atravessados, pelos conceitos de segunda ordem.

Os conceitos substantivos estão articulados com os de segunda ordem ou meta-históricos. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

conteúdos substantivos ou de primeira ordem, conteúdos de história, é dizer, o que conhecemos do passado na forma de dados, personagens, conceitos e acontecimentos. Conceitos estratégicos, de segunda ordem ou metaconceitos, conteúdos sobre a história que podemos denominar metodológicos, pois remetem à forma como se investiga e constrói o passado e o significado que lhes outorgamos, categorias vinculadas ao trabalho do historiador, e que se tornam habilidades (SCHMIDT, 2019, p. 10).

Devemos dar atenção para o fato de que o conceito ou conteúdo substantivo muitas vezes é compreendido como eventificações e personagens históricos, sem muitas conexões com os de segunda ordem. Não raro, nos L.D.H., estes são reduzidos a narrativas tidas como tradicionais e cronológicas e, em alguns casos, apontando causas e consequências de uma forma quase maniqueísta. A pesquisa realizada por Ana Paula Rodrigues Carvalho procurou demonstrar a importância dos conceitos substantivos para o desenvolvimento de uma estrutura utilizável e coerente do passado<sup>36</sup>, na aprendizagem da História, chamou a atenção para o fato de que:

Trata-se de um conceito muitas vezes negligenciado entre os pesquisadores do ensino de história. Mesmo entre as pesquisas dedicadas a investigação dos conceitos substantivos, estes são definidos apenas como conteúdo/ informação de um dado tema, como, por exemplo, escravidão ou ditadura. Estas definições superficiais refletem a desconsideração de um elemento que é relevante para a formação de uma estrutura utilizável do passado, essencial para orientação temporal – e, portanto, da própria aprendizagem histórica. (CARVALHO, 2021 p. 30)

Carvalho, assim, apresenta discussões teóricas que demonstram que os conceitos substantivos são muito mais complexos e ultrapassam ideias simplistas. A autora propõe um aprofundamento da ideia, que nos serviu para pensar os diversos

---

<sup>36</sup> Para fundamentar a ideia de estrutura utilizável do passado, Ana Paula Rodrigues Carvalho se ancorou nos estudos de Peter Lee. A autora expõe que: “Os conceitos substantivos remetem aos conteúdos da história e fornecem a matéria prima para construção da estrutura utilizável do passado. Tal estrutura deveria abarcar [...] um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma” (LEE, 2006 *apud* Carvalho, 2021, p. 28).

sentidos que estes podem adquirir. Citaremos alguns exemplos presentes na pesquisa.

Jacques Haenen e Hubert Schrijnemakers, propuseram uma tipologia dos conceitos substantivos dividindo-os em conceitos únicos e temáticos. Os conceitos únicos são específicos para um dado contexto histórico, como "Dia D" ou "Napoleão", enquanto os conceitos temáticos abrangem diferentes períodos e contextos, como "revolução" ou "guerra". Essa distinção ajuda os alunos a compreenderem a diversidade e a regularidade dos conceitos históricos, fornecendo as bases para o desenvolvimento do pensamento histórico (...). Os conceitos substantivos temáticos, são conceitos que abrangem e transcendem diferentes períodos e tempo, os quais reúnem ideias que podem ser aplicadas em múltiplos contextos históricos, por exemplo, revolução, guerra, depressão, liberdades e monarquia (CARVALHO, 2021 p. 34).

Outra forma de pensar os conceitos substantivos apresentadas por Carvalho foi a desenvolvida por Christine Counsell (2002).

A autora distingue os conceitos substantivos entre “ponta dos dedos” (fingertips) e sedimentado (residue). Aquele seria um conhecimento substantivo temporário, detalhado, construído pelos alunos durante uma pesquisa específica sobre um determinado tema e disponível na memória para executar uma tarefa. Este conhecimento substantivo pode esvanecer com o tempo, mas o objetivo é fazer com que algo permaneça. Já o conhecimento substantivo sedimentado é o que permanece. Um conhecimento duradouro a respeito das estruturas e características de diferentes períodos históricos, uma compreensão ampla das cronologias, instituições e valores que marcam cada um deles (CARVALHO, 2021, p. 35).

Como é possível perceber, os conceitos ou conteúdos substantivos devem servir para “sedimentar” o conhecimento histórico na consciência histórica dos sujeitos. Uma noção fragmentada e/ou maniqueísta da História, que não contribua para a formação de um sentido histórico mais aprofundado, torna-se um amontoado de informações desconexas, que não contribuem para que a História sirva de orientação para a vida prática. A natureza do conhecimento histórico, ou seja, como esses conceitos se fundamentam, como são construídos, também possuem seus próprios processos, que são datados<sup>37</sup> e situados dentro da historiografia.

---

<sup>37</sup> Carvalho, ao tratar do conceito de democracia em sua tese, chama atenção para o fato de que os conceitos têm sua historicidade, questão importante a considerar, para que não haja anacronismos.

Os conceitos substantivos e a historiografia estão intimamente ligados, uma vez que a esta última pode ser considerada uma forma (apresentação) da História ciência, e por meio dela ocorrem debates no campo da pesquisa que produzem o conhecimento histórico especializado, como imperialismo, escravização, neocolonialismo, entre outros, e que antes de estarem presentes de forma substantiva em textos didáticos, perpassam a historiografia, muitas vezes aquelas mais tradicionais, inclusive. Ao considerar o papel da historiografia no aprendizado histórico, Estevão Rezende Martins coloca que:

Na sequência de mediações do aprendizado histórico, a historiografia tem um papel de conexão entre o tempo presente e a experiência do passado inscrita nas fontes. Sua narrativa media, para a sociedade, o material empírico coletado na pesquisa e nela processado. A historiografia serve logicamente em seguida de matéria prima, de fundamento, para a concepção do ensino de história (currículos, programas, manuais e demais estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no sistema escolar formal). (...)Na historiografia se encontram ao menos três grandes componentes: a concepção do sentido histórico do objeto estudado; o enquadramento teórico – explícito ou implícito – do tema e de sua relevância para o tempo contemporâneo; a projeção de uma explicação racional do agir humano passado como proposta de agir presente e futuro. (...)aprendizagem histórica, promovida pela historiografia e nela realizada, contribui decisivamente para a fundamentação da identidade e é uma constante histórica da reflexão de todo agente social, indivíduo ou grupo (clã, gens, etnia, tribo, segmento, estamento, classe) (MARTINS, 2019, p. 24-25).

Considerando o exposto, quando relacionamos a historiografia aos L.D.H., devemos lembrar que os conceitos substantivos em L.D.H. são apresentados através de uma seleção, que envolve não apenas a escrita didática da história em textos principais, mas em imagens, fontes primárias e secundárias (é bem comum, em L.D.H, aparecer citações de historiadores em boxes ou seções sobre o tema em questão), em atividades, entre outros aspectos. A estruturação de cada capítulo, como o todo, certamente pressupõe escolhas pedagógicas, metodológicas, teóricas e historiográficas, que buscam construir por meio da escrita didática coerência e plausibilidade histórica à luz da ciência.

A ciência da História cabe criar formas de apresentação dos conceitos substantivos concebidos e vivenciados historicamente. Estas “formas de apresentação” (historiográficas) estão presentes na formação dos estudantes de História nas universidades. Por outro lado, livros

didáticos e paradidáticos são concebidos com o intuito de apresentar, aos alunos da escola básica, os conceitos substantivos em diferentes momentos históricos com uma linguagem mais acessível. A ciência da História também participa do processo de compilação de livros didáticos e paradidáticos à medida que fontes historiográficas, documentos históricos e linguagens influenciadas por escolas teóricas da historiografia, se encontram nesse processo (ALVES, 2018, p. 108).

Assim, os conceitos substantivos apresentados nos livros estruturam aquilo que se pretende ensinar em História; são compostos de escolhas de linhas historiográficas e visões da história, que partem da escolha de diversos agentes, como autores, editores etc., orientados pelas políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), currículos como a BNCC e também o mercado editorial. Nesse processo complexo, seus leitores também se apropriam da História e criam as próprias concepções a respeito dos temas históricos. Obviamente que a mediação do professor é fundamental, mas não devemos esquecer que, como material de estudo, o L.D.H., por décadas, tem ocupado um lugar central como ferramenta de ensino, o que também pode levar a compreendê-lo como detentor de “verdades”.

Aonde queremos chegar? Com a explanação feita, entendemos que as formas como os sujeitos escravizados vindos da África foram e são representados nos L.D.H., por meio dos conceitos substantivos, com base em linhas historiográficas diversas, visto que um L.D.H., muitas vezes, apresenta vertentes distintas e até mesmo, contraditórias, são responsáveis por criar uma memória histórica sobre esses sujeitos e sua atuação na sociedade. Muitos L.D.H. apresentaram (ou apresentam) linhas historiográficas percebidas como superadas e/ou revisadas, que ainda insistem em representar africanos apenas em sua condição de escravizados (seja como “coisa”, “rebelde”, “passivo” etc.), o que reforça a ideia de submissão em torno das populações descendentes desses povos, assim como limita o seu papel de agente histórico.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema

escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87 *apud* GAMA, 2021).

Como já mencionamos, o L.D.H, como objeto cultural, pode revelar nuances da cultura histórica em seu momento de produção, como aponta a historiadora Maria Cristina Dantas Pina: “O livro didático de história do Brasil nos diz muito do seu contexto de produção e das concepções dos seus autores e da sociedade” (PINA, 2009, p. 166). Pina, ao analisar a temática da escravização nos livros didáticos de História, no período entre 1890- 1930, observou que os autores de manuais didáticos, hoje canônicos, como João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), apresentaram em suas obras visões politicamente conservadoras, fundamentadas nos estudos realizados, principalmente, por correntes historiográficas construídas por intelectuais ligados ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838. Tais estudos valorizavam a raça tida como “branca” na formação da identidade brasileira. Também apontou que tais livros serviram como disseminadores do projeto de uma nação liberal que pretendia a manutenção das classes dominantes e a hierarquização das raças.

Portanto, ao buscar analisar a historiografia sobre a escravização africana e afro-brasileira em L.D.H., temos que levar em conta que não se trata de escolhas neutras. Os projetos desenvolvidos pelas editoras para os L.D.H. se apropriam dos debates historiográficos e de projetos políticos, culturais e econômicos, valores morais e éticos, como parte da cultura histórica do seu tempo. Ainda, na sua produção, em alguns casos, apresentam inovações historiográficas, em outros reiteram antigas visões ancoradas em paradigmas ou perspectivas tradicionais da História, que podem contribuir para a manutenção de estereótipos com relação aos negros.<sup>38</sup>

A seguir, vamos apresentar, por meio de pesquisadores, que, assim como nós, buscaram perceber as apropriações entre historiografia e L.D.H. na produção destes materiais didáticos no que se refere à escravização africana e afro-brasileira. Aqui, chamamos a atenção que a inserção da lei 10.639/03 influenciou diretamente

---

<sup>38</sup> Essa discussão sobre a reiteração de textos didáticos apresentados nos L.D.H. será feita de forma aprofundada, em momento posterior.

a produção de tais materiais, buscando valorizar a história e a cultura dessas populações, principalmente com o intuito de superar o racismo contra os negros.

### 3.4 O AUTOR GILBERTO COTRIM E AS COLEÇÕES

Como já mencionamos na introdução, o critério de seleção para escolha das coleções escritas por Cotrim recai sob o fato de este ter um *status* de permanência na aprovação contínua do PNLD, praticamente desde sua criação, em 1985<sup>39</sup>. Somada a essa informação, as entrevistas com editores de empresas renomadas como a Saraiva, presentes na obra do historiador Décio Gatti Júnior, podem confirmar que as coleções de autoria de Cotrim tiveram grande circulação no sistema público de educação, bem posicionadas no mercado editorial, principalmente por meio das compras governamentais.

Como o Cotrim sempre se posicionou bem no mercado, quando havia venda ao governo, ele se posicionava bem na venda ao governo também. Assim como no mercado, ele também é sempre um dos três primeiros na venda ao governo (FACCIOLI; FRUET *apud* GATTI JÚNIOR, 2004, p. 180).

Gilberto Cotrim fez algumas parcerias com Álvaro Duarte de Alencar, no livro **Para uma geração consciente**, e com Jaime Rodrigues, na coleção **Saber e Fazer História. História Geral e do Brasil** (década de 1990). Sobre Alencar, não encontramos nenhuma informação sobre a sua formação e vida profissional, nem em trabalhos acadêmicos cujas obras foram citadas. No caso de Jaime Rodrigues, é bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professor de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sendo ex-professor de História nas redes públicas e particulares de ensino.

---

<sup>39</sup> Referência: PNLD 1988 FAE: manual para indicação de livro Didático Programa Nacional do Livro Didático 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-1988>. Acesso em: 22 jun. 2023. Nesse manual, é indicada a obra **História Geral. Para uma geração consciente** (Cotrim e Alencar). Entretanto, no levantamento que fizemos no LIVRES, biblioteca de livros didáticos ligada à USP, há livros de 1983 (coleções de OSPB) e 1984 (História do Brasil), ou seja, anterior à criação do PNLD (1985). Nesse período, a aprovação era feita por livro, não por coleção.

As coleções analisadas nesta tese foram produzidas no final de 1980, 1990 e 2000. As coleções relacionadas ao Ensino Fundamental<sup>40</sup> são: **História do Brasil. Para uma geração consciente** (1987), **História e Consciência do Brasil** e **História Reflexão** (década de 1990), **Saber e fazer. História geral e do Brasil** (década de 2000). Em Ensino Médio<sup>41</sup>: **História do Brasil. Para uma geração consciente**, **História do Brasil. Um olhar crítico**, **História e Consciência do Brasil**, **História Global** (década de 1990), **História Global. Brasil e Geral** (década de 2000)<sup>42</sup>. Tais coleções foram publicadas pela editora Saraiva.

Figuras 3 a 7 – Capas dos exemplares de Ensino Fundamental



Fonte: Autora/obras analisadas.

<sup>40</sup> A nomenclatura utilizada como Ensino Fundamental, em alguns momentos de produção das obras, tem níveis diferentes, como de 5º a 8º ano; no entanto, a partir de 2005 houve uma ampliação, com a lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Já a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

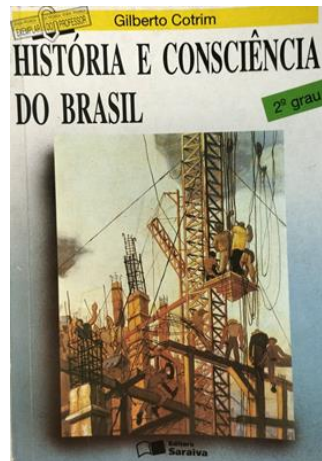
<sup>41</sup> Embora utilizemos o termo “Ensino Médio”, em alguns dos períodos em que essas coleções foram publicadas os currículos apresentavam uma nomenclatura a esse nível de ensino como 2º grau.

<sup>42</sup> Falta inserir as coleções após 2010 até 2018.

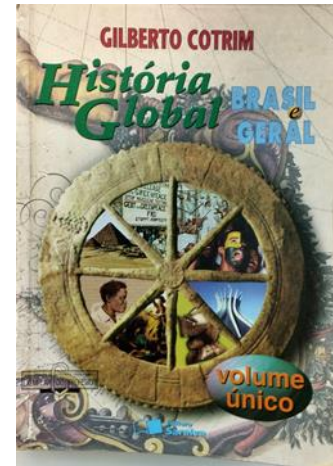
Figuras 8 a 14 – Capas dos exemplares de Ensino Médio



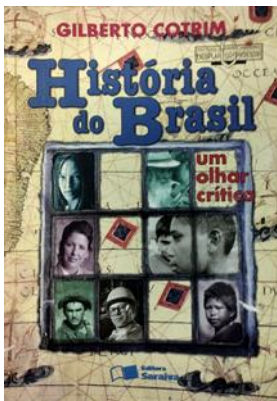
1989



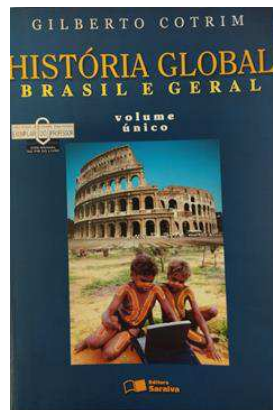
1997



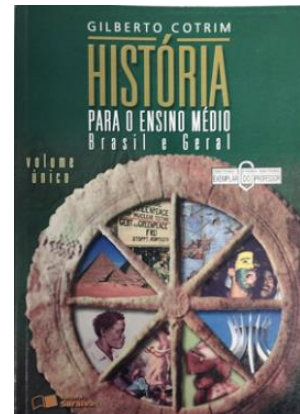
1997



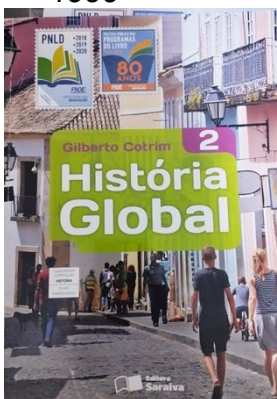
1999



2002



2004



2016

Fonte: Autora/obras analisadas.

Adiante, vamos apresentar de forma descritiva como as coleções estão estruturadas e suas apresentações iniciais. A escolha pelos livros relacionados a essas coleções está condicionada ao objeto da pesquisa sobre a escravização africana e afro-brasileira, portanto são apresentados apenas os exemplares que

versam sobre o tema<sup>43</sup>. Vamos iniciar pelos livros voltados ao Ensino Fundamental (1º grau), e em seguida os de Ensino Médio (2º grau).

### **Coleções voltadas ao Ensino Fundamental (1º grau)**

Década de 1980

- **História do Brasil. Para uma geração consciente.**

Os livros referentes ao Ensino Fundamental (1º grau), cujo título é “História do Brasil”, 1987, 1º volume, traz um subtítulo: “Do descobrimento à independência”; e seu 2º volume, “Da Independência à Nova República”, com autoria de Gilberto Cotrim e Álvaro Duarte de Alencar. Feito em brochura, na capa do 1º volume são apresentadas ilustrações de homens negros escravizados, trabalhando nas moendas de cana-de-açúcar, uma igreja em estilo barroco e uma imagem que parece representar a figura de Tiradentes. Já no 2º volume, imagens de jovens segurando a bandeira do Brasil, uma ilustração, cuja imagem que se destaca mais é de uma locomotiva e uma pintura, acreditamos que com referência ao Império, visto que não há legendas ou referência. Na contracapa, são dadas algumas informações, como nome dos autores, número da edição, título e subtítulo da coleção e um aviso de que os livros são não consumíveis, e a logomarca da editora Saraiva.

---

<sup>43</sup> No Ensino Fundamental, os temas são abordados, geralmente, nos 7º e/ou 8º anos atuais, que correspondem aos 6º e 7º anos, dos currículos anteriores à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou os níveis para nove anos.

**Figura 15** – Capa de “História do Brasil”, 1987, 1º volume



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

Na abertura do capítulo, há um texto fazendo menção ao “Amigo Estudante”, expondo que o objetivo da coleção é ajudá-lo a se situar dentro do tempo histórico e das lutas históricas do povo, visando uma sociedade mais justa e digna. Também expõe a organização do livro e explica que o estudo da História do Brasil é fundamental para sua formação, como participante na sociedade, mas é preciso que desenvolva “senso crítico e a reflexão histórica” (destacado em negrito), o que aponta para a importância do raciocínio histórico em sua formação. Em seguida, os autores colocam que:

Estudar História não é decorar mecanicamente datas, nomes e fatos do passado. Estudar História é formar gerações conscientes. Esperamos que você seja capaz de extrair do estudo consciente da História do Brasil lições de participação e de esperanças por dias melhores (ALENCAR; COTRIM, 1987, s/p).

Em seguida, temos o sumário. Nas páginas de conteúdo (capítulos), é possível perceber uma quantidade extensa de textos principais, algumas imagens, sendo a maioria em preto e branco e boxes com textos complementares sem referências, parecendo adaptações didáticas de textos historiográficos. Na abertura, também é demonstrado quais boxes e seções compõem a coleção: “Objetivo do estudo”, em que o assunto do capítulo é rapidamente explicado; “Texto”: apresenta a matéria, juntamente com alguns mapas e imagens; “Resumo histórico”: com pontos-chave do texto; “Análise e compreensão e Visão de conjunto”: exercícios destinados à verificação e fixação da aprendizagem; e “Reflexão histórica”: tema para debates, relatórios e seminários (ALENCAR; COTRIM, 1987, s/p).

## **Década de 1990**

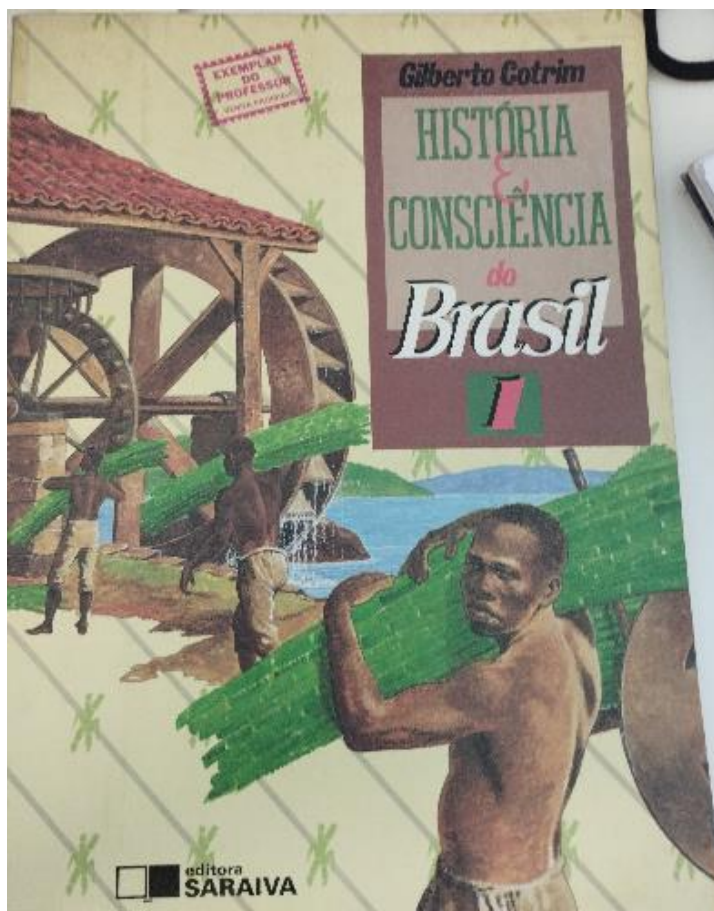
- **História e Consciência do Brasil**

Nessa coleção, assinada somente por Cotrim, no volume 1 há o subtítulo “Da conquista à independência”; no volume 2, “Da Independência aos dias atuais”. Nos exemplares analisados dos anos de 1992, 1993 e 1995<sup>44</sup>, no volume 1 a imagem da capa contém uma ilustração de homens negros escravizados carregando feixes de cana-de-açúcar, levados para moendas, que estão ao fundo, junto a outros escravizados. Já no volume 2 na capa há uma grande locomotiva, possivelmente fazendo alusão ao progresso. Em seguida, vem a contracapa, com título da coleção, nome do autor, nível de ensino (1º grau) e aviso de que o livro é não consumível, mais logomarca da editora. O formato é brochura.

---

<sup>44</sup> Trata-se de edições diferentes, porém com dados em comum, como imagem da capa, informações da contracapa e apresentação, modificando apenas o número da edição: 1995, 8ª edição; 1992, 2ª edição; 1993, 5ª edição.

**Figura 16** – Capa de “História e consciência do Brasil”, 1º volume



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

A seguir, vem a apresentação do autor voltada aos estudantes; nela, é esclarecido que se trata de uma nova coleção, com alguns princípios, como:

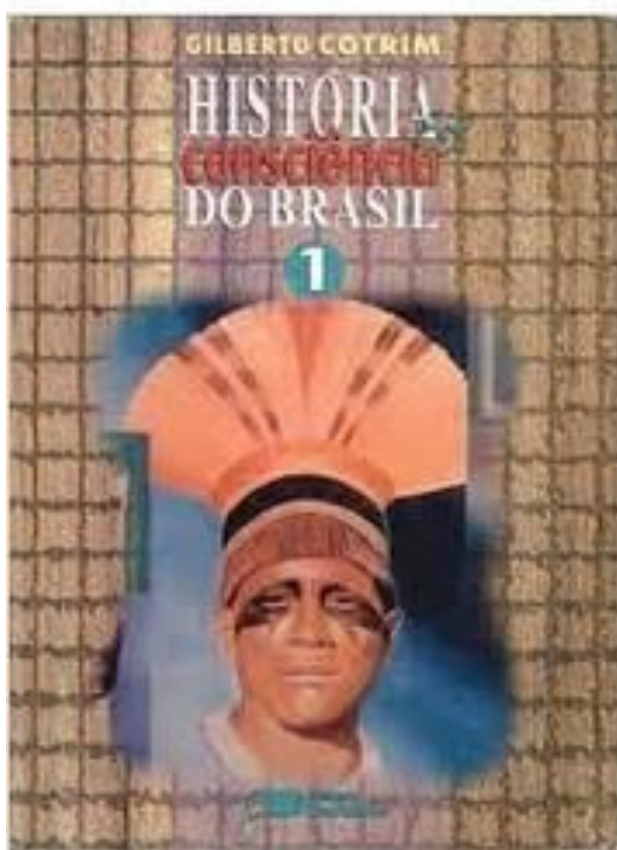
Porque o aluno raciocina somos contra decoreba. Porque o aluno quer as “verdades”, somos sinceros e sem mistificações. Porque o aluno detesta coisas confusas, escrevemos um texto claro e direto. Porque o aluno é jovem e criativo, escrevemos um livro com enfoque moderno, crítico e criativo (COTRIM, 1992, s/p).

O texto de abertura ainda ressalta que se escreve uma história contra exploradores e corruptos, de modo a desenvolver a reflexão crítica e estimulando nossa participação na realidade social: “estudar história é adquirir consciência do Brasil. Consciência do que fomos, para transformar o que somos” (COTRIM, 1992; 1993; 1995, s/p).

A seguir, vêm o sumário e as páginas de conteúdo. No capítulo, os temas e subtemas apresentam os conteúdos, e no plano gráfico as imagens são todas coloridas. Há boxes com textos complementares, em geral sem referência bibliográfica, mais próximo de um texto didático. Também há uma seção específica, “Leitura e reflexão”, seguindo para o final, com a seção “Sinopse histórica”, e adiante os exercícios. Essas seções são muito semelhantes às anteriores.

Nos livros dos anos de 1996 (10ª edição) e 1997 (12ª edição), a coleção sofre algumas modificações: o livro é em espiral, e a capa do volume 1, “Da conquista à independência”, apresenta um homem indígena, em estilo foto-retrato; e no volume 2, “Da independência aos dias atuais”, há uma mulher branca com o rosto pintado.

**Figura 17** – Capa de “História e consciência do Brasil”, 1º volume, anos 1990



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

A coleção apresenta disposições na estrutura das páginas de conteúdo semelhantes às anteriores, com mudanças mais na parte gráfica, nas cores dos

textos (títulos, subtítulos etc.), e as imagens são todas coloridas. Na apresentação de início, manteve os qualitativos das edições anteriores, como uma “coleção crítica e dinâmica”, sem intuito de desenvolver a memorização do conteúdo, mas sim uma reflexão. Coloca que a coleção expõe uma síntese da História do Brasil, porém trazendo alusão aos novos temas da História. Sobre a parte didática, também afirma que traz atividades “especiais”.

Escrita de forma clara e concisa, essa coleção foi elaborada para manter um ensino crítico e dinâmico. Além dos conteúdos básicos, dedica atenção aos novos temas dos estudos históricos, como cotidiano, a vida privada, a visão dos vencidos e a mentalidade dos grupos sociais. No plano didático, a preocupação fundamental foi despertar a participação ativa dos estudantes nas aulas de História. Nesse sentido, foram criadas atividades especiais que, em torno do tema estudados, estimulam o questionamento, o debate, a pesquisa, a criatividade, a análise, a síntese, a relação, passado- presente e a interpretação de mapas (COTRIM, 1997, s/p).

Por meio de boxes, mostra alguns conceitos e suas definições. A seção anterior, “Leitura e reflexão”, foi substituída por “Texto e reflexão”, com trechos de textos historiográficos, mas nesse exemplar, em alguns boxes, com referência bibliográfica, em outros, não.

Sobre os aspectos didáticos, a coleção apresentou algumas inovações em relação às edições anteriores. As propostas “especiais” para atividades ficaram por conta das seções “Compreendendo o texto”, que propôs síntese e comparação, e “Desenvolvendo a reflexão” e “Debate histórico” – nesta última, pedindo aos alunos que discutissem a questão com os colegas e fazendo questionamentos entre o passado e o presente. Para citar um exemplo, sobre o capítulo que abordou o fim do Segundo Império no Brasil, a seção “Debate histórico” propôs:

Discuta com seus colegas o seguinte tema: O Império caiu, porque não ia mais de encontro com as necessidades e anseios dos diversos setores da sociedade da época. E, hoje? Você acha que o governo está conseguindo suprir as necessidades do povo? De que modo? Em caso negativo, o que deveria ser mudado? (COTRIM, 1997, s/p)

Como é possível perceber, os exemplares de 1996 e 1997 sofreram algumas mudanças, mas o teor do conteúdo e a organização continuaram, se não igual, muito semelhantes às edições anteriores. Já a parte que envolve o aluno, de fato, se

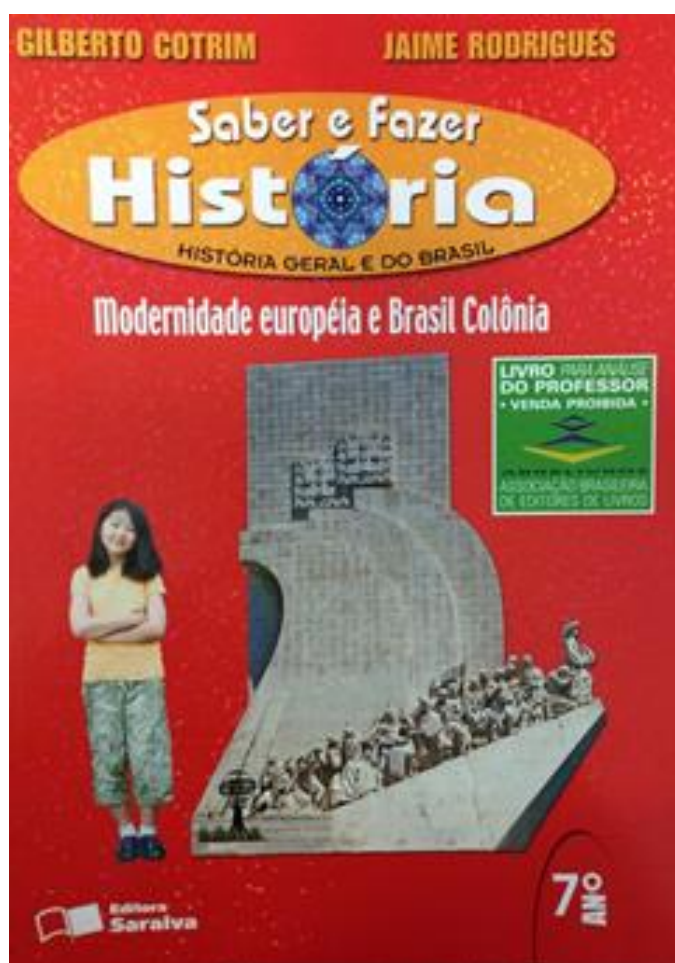
dinamizou ao propor questões incentivando a problematização do passado para estabelecer relações com o presente.

### Década de 2000

- **Saber e fazer História. História Geral e do Brasil**

Coleção de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Seu formato se apresenta em espiral e brochura, e o exemplar de 2007 (3ª edição) tem em sua capa o subtítulo “Modernidade europeia e Brasil Colônia”, com a cor vermelha de fundo, e a imagem de uma menina de traços orientais e o monumento dos bandeirantes. Na contracapa, são apresentadas informações sobre a formação dos autores, número da edição, títulos, nome dos ilustradores (Alex Silva e Selma Caparroz) e logomarca da editora.

**Figura 18** – Capa de “Saber e fazer História. História Geral e do Brasil”, 2007



Fonte: Autora/obras analisadas.

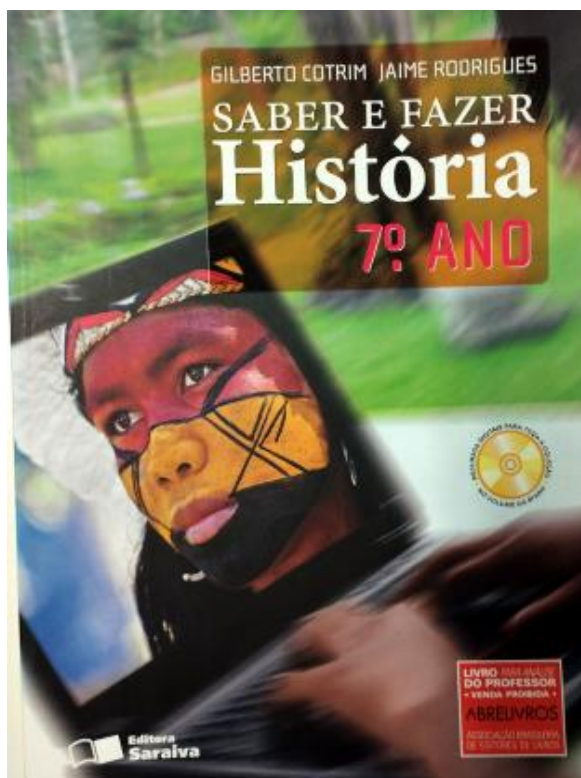
Na apresentação, os autores informam que a coleção foi totalmente reformulada, com objetivo de estimular a participação dos alunos nos estudos históricos, ganhando mais vida e dinamismo. Também ressalta um enfoque na reflexão para o desenvolvimento da cidadania.

Toda a coleção ganhou mais vida e dinamismo. Os capítulos foram escritos em linguagem cativante. O visual foi enriquecido com novas soluções gráficas. Novos temas históricos foram abordados. Novas atividades foram desenvolvidas. Acreditamos que a reflexão histórica seja instrumento dos mais valiosos para a construção da cidadania. Por isso, esperamos que esta coleção ajude o estudante – ao longo dos seus estudos- a ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos (COTRIM; RODRIGUES, 2007, s/p).

Após, a apresentação dos autores, segue o sumário. Nos capítulos, constam os temas e os subtemas. Os livros têm uma qualidade e quantidade maior de imagens, e os textos principais diminuíram de tamanho, dando mais espaço a boxes, imagens e outras seções. Nessa coleção, foram ampliados os números de seções com atividades, que em geral acompanham um excerto de textos historiográficos (com referência) ou documentos históricos, com atividades a serem realizadas pelos alunos. São elas: “Outras histórias”, “Investigando”, “Documento histórico”, “Outras palavras”, “Monitorando e conferindo”, “Voltando aquele assunto” e “Oficina da História”. Além da ampliação das seções envolvendo atividades com base em fontes históricas primárias e/ou secundárias, a coleção apresentou ao final do capítulo a seção “Para saber mais”, com sugestões de filmes, *sites* e livros. Outra inovação foi trazer as referências bibliográficas utilizadas no capítulo, ao final.

No livro da coleção **Saber e fazer História**, de 2012 (6ª edição), há uma cena em que um indígena aparece na tela de um computador com “alguém” com as mãos nos teclados, aparentemente fazendo uma pesquisa, dando a impressão que a intenção foi trazer um elemento tradicional representado pelo indígena e a modernidade, representada pelo computador (essa é nossa interpretação, visto que não há legendas). Na contracapa, temos o título da coleção, os autores com suas formações profissionais e a logomarca da editora.

**Figura 19** – Capa de “Saber e fazer História”, 2012



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

Na abertura, o texto é uma espécie de resumo dos textos anteriores, com enfoque no fato de a coleção apresentar aspectos relevantes da história mundial e do Brasil, expondo que o principal objetivo é promover a participação dos alunos na construção do conhecimento histórico. Ainda, expõe que:

Os capítulos são escritos em linguagem cativante. O visual é enriquecido com soluções gráficas que estimulam a leitura. Diversos temas históricos são abordados e explorados com auxílio de atividades, fotografias, produção de obras de artes e outros recursos. Acreditamos que a reflexão histórica é um instrumento valioso para a construção da cidadania. Temos a certeza que a coleção ajudará o estudante ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos (COTRIM, 2012, s/p).

Das coleções que observamos até o momento, esta traz um elemento diferente no sumário: antes do capítulo da formação da colonização (que está em todos os sumários), são apresentados “Os povos da África”, e na unidade 2, “Contatos e confrontos”. Acreditamos que vale a pena comentar aqui, pois percebemos que essa estruturação e esse novo capítulo se relacionam com as exigências da lei 10.639/03; porém, vamos nos aprofundar na análise mais adiante.

A respeito do projeto gráfico, realmente houve modificações, inclusive na textura das páginas, semelhantes às de revistas.

Destacamos aqui a seção “Em questão”, em que são apresentados trechos de obras historiográficas, com referências, buscando demonstrar diferentes nuances<sup>45</sup> do tema estudado, com uma proposta de atividade em grupo, para cada um dos grupos expor os argumentos dos autores. Também compõem a coleção as seções “De volta ao presente”, “Ler e compreender documentos”, “Outras Histórias”, “Oficina de História” e “Para saber mais”.

### **Coleções voltadas ao Ensino Médio (2º grau)**

Década de 1980

- **História do Brasil. Para uma geração consciente**

De 1989, essa coleção é escrita unicamente por Gilberto Cotrim. Nessa edição, a imagem da capa mostra um tamanho que corta metade do espaço, em diagonal, e de um lado aparece a imagem do mapa do Tratado de Tordesilhas, enquanto do outro há uma multidão, com as mãos levantadas; não há legenda, mas a impressão é que estão em uma votação, algumas com mãos erguidas e fechadas, fazendo alusão ao símbolo da luta “punho cerrado”, historicamente utilizado para representar união, força e resistência. Na contracapa, o nome da coleção e do autor, a edição, um indicativo de que obra é não consumível, o ano e o nível de ensino, especificado como 2º grau.

---

<sup>45</sup> Observamos isso no capítulo que tratou da escravização brasileira, com autores como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr. e Lilia Schwarcz.

**Figura 20** – Capa de “História do Brasil. Para uma geração consciente”, 1989



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

Na apresentação do livro, referida ao estudante, o texto é mais longo do que aqueles destinados ao Ensino Fundamental. O autor expõe alguns tópicos, que estão do lado esquerdo do texto principal, preconizando as perspectivas que a coleção propõe: “Histórias mal contadas são sempre chatas” – sobre isso, o autor expõe que a História não é decoreba e que não há nada mais chato que histórias mal contadas, explica, que se tornam particularmente graves quando:

Faltam pedaços na História: o pensamento desenvolvido pelo autor não possui coerência lógica (...). A História não convence: a narrativa deforma a realidade, glorificando “heróis” românticos e nacionalistas que conduzem o destino da pátria. Tudo num clima artificial de conto de fadas, com final feliz (COTRIM, 1992, s/p).

O tópico seguinte é “Precisamos participar da nossa História” e “o objetivo desta obra é fazer você participar” (aparecem juntos). Nele, o autor coloca que pretende mostrar uma História do Brasil em que apareçam os conflitos de classe e

as contradições socioeconômicas que persistem em nossos dias, por isso a coleção foi pensada para garantir uma participação consciente durante todo o curso. Chama a atenção para o fato de que o passado não pode ser visto como algo categórico e definitivo e que este é algo complexo, que deve ser interpretado e reconstruído pelo historiador. Convida o aluno a questionar, usando mais a reflexão do que da memória. O último tópico coloca que “A História nos convida a ser democráticos”, fazendo uma referência de que a História como ciência nos leva a ouvir e avaliar as diversas interpretações do passado, utilizando-as como tema de reflexão.

Não devemos perder de vista, o objetivo final do nosso curso que é fazer da reflexão histórica um instrumento capaz de aumentar nossa capacidade de sentir o presente e ampliar nossa visão sobre o futuro. Esperamos que esta História do Brasil. Para uma geração consciente possa ajudá-lo a entender melhor a realidade brasileira em evolução e a participar conscientemente da sociedade em que vivemos (COTRIM, 1992, s/p, grifo do autor).

Em seguida, temos o sumário. Nas páginas de conteúdo, há os temas e os subtemas, e as imagens são todas em preto branco, com os textos didáticos extensos. Ao final do capítulo, seções como “Resumo geral” e “Cronologia básica”, em que os temas abordados são apresentados de forma bastante tradicional, apontando para uma História política e descritiva dos fatos, percebida também na ideia de “cronologia básica”. Ou seja, contradiz bastante o que o autor coloca na apresentação, tanto no que se refere ao dinamismo como no próprio projeto gráfico. A última seção, denominada “Aprofundamento do estudo”, apresenta trechos de textos historiográficos – inclusive, está escrita ao lado do título, no canto direito, a palavra “historiografia. Já as atividades estão em um caderno à parte, chamado de “caderno de exercícios”.

Década de 1990

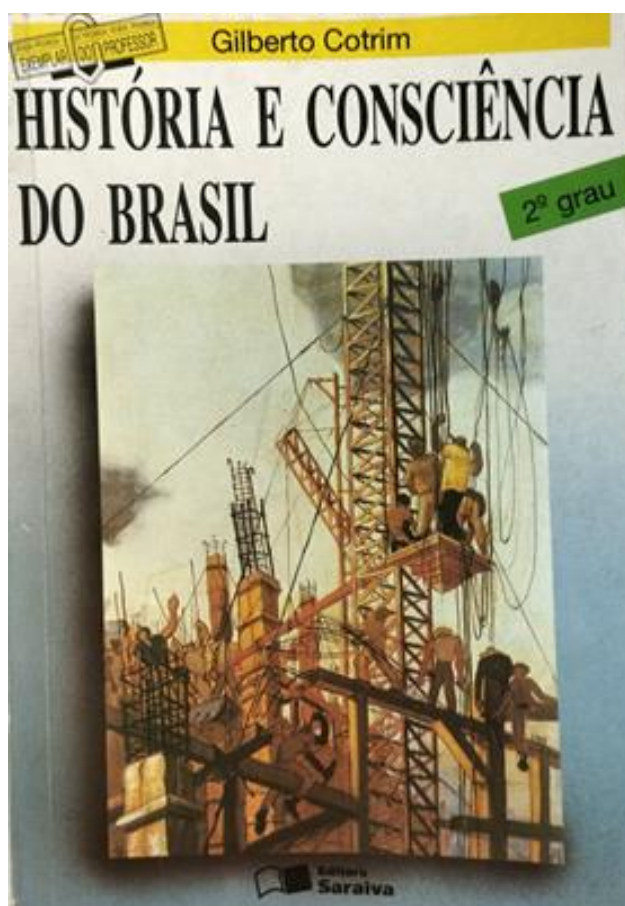
- **História e Consciência do Brasil**<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> O primeiro livro que analisamos da década de 1990 foi a edição da mesma coleção de 1992, **História do Brasil. Para uma geração consciente**, que repete exatamente formato, textos, enfim, é idêntico ao referido livro de 1989.

Com autoria única de Gilberto Cotrim, a edição de 1997 (5ª edição) tem uma capa com operários trabalhando em uma obra da construção civil e o título da coleção com a indicação para o 2º grau. Na contracapa, novamente o título, o nível de ensino (2º grau) e algumas informações profissionais sobre o autor: “Professor de História graduado pela USP e advogado inscrito na OAB-SP”, além do número da edição, ano e marca da editora.

**Figura 21** – Capa de “História e Consciência do Brasil”, 1997



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

Na apresentação, Cotrim escreve que traz uma visão clara e concisa dos principais tópicos da História do Brasil, apontando que o recorte vai da Colônia à República para atender um ensino “dinâmico, crítico e atualizado”. Em seguida, expõe os enfoques da coleção, apontando a questão dos novos temas, e, na parte didática, uma preocupação voltada aos estudantes que, em geral, pretendem fazer vestibular:

O livro apresenta um enfoque abrangente dos fatores econômicos, sociais e políticos e dedica atenção aos novos temas de estudos históricos, como: o cotidiano, a visão dos vencidos, a situação da mulher, a mentalidade de grupos sociais. Tudo exposto em linguagem acessível e didática, enriquecida por mapas, documentos e ilustrações. O livro conta com uma cronologia básica e um eficiente conjunto de exercícios extraídos dos vestibulares das melhores faculdades do país (COTRIM, 1997, s/p).

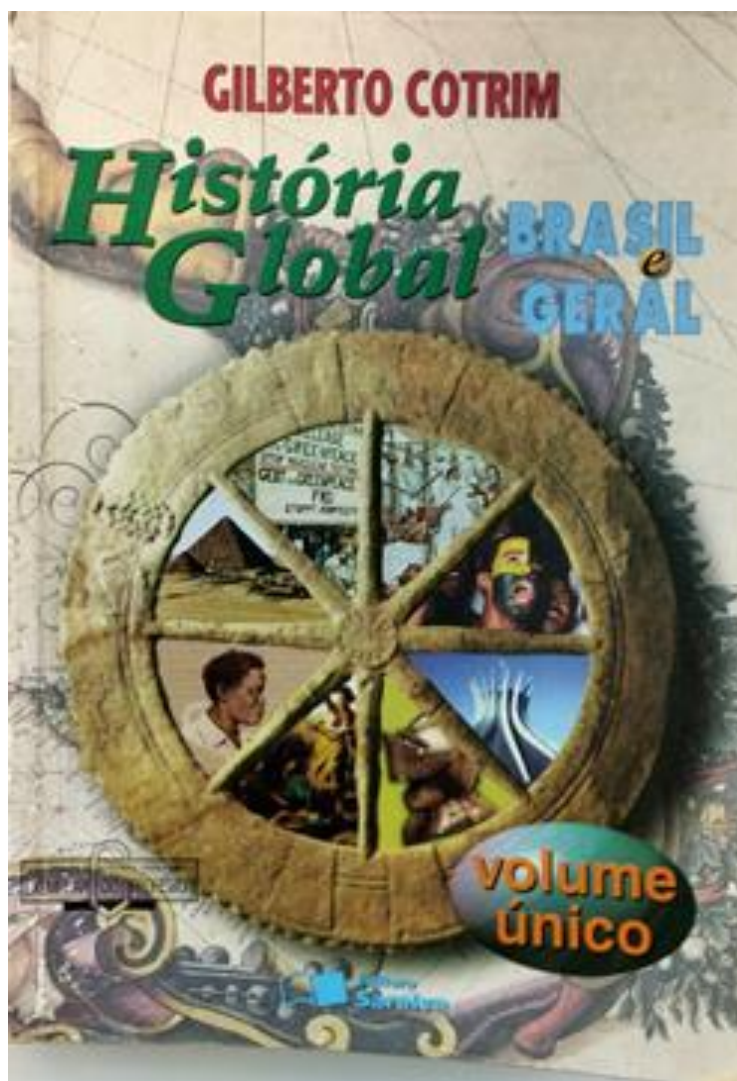
Cotrim segue comentando que o livro, como roteiro de estudos, apresenta uma abordagem possível do processo histórico, no entanto aponta que outras abordagens e leituras do processo podem ser realizadas. O conteúdo do livro, nesse sentido, é apenas um ponto de partida, e nunca o de chegada. O conteúdo deve ser debatido e ampliado, assim levando os alunos ao senso crítico, numa perspectiva conscientizadora. Ainda ressalta que a História não é decorar uma série de datas e nomes.

Segue com a apresentação do sumário. Nas páginas de conteúdo, há temas e subtemas, com alguns boxes e seções, imagens e mapas. Essas seções são: “Cotidiano na História”, com trechos de textos, nem sempre com referências bibliográficas ou dados, informações e imagens; “Aprofundando o tema”, esta sim com excertos de textos historiográficos, com referência; em seguida, atividades, cujo título da seção é “Entendendo o texto”, que traz perguntas a respeito do texto exposto na seção de aprofundamento. Já os boxes apresentam textos complementares.

- **História Global. Brasil e Geral**

Também de autoria única de Cotrim, nas edições de 1997 (1ª edição) e 1999 (5ª edição), há em sua capa, como “plano de fundo”, aparentemente um mapa do século XVI; no primeiro plano, é consta uma espécie de roda, com imagens referentes a eventos e personagens históricos. O livro é volume único. Na contracapa, temos o título, a imagem da capa, o nome do autor e informações sobre sua profissionalização: professor de História formado pela UPS e advogado inscrito na OAB-SP, além de número da edição, a referência como volume único e a logomarca da editora.

**Figura 22** – Capa de “História Global. Brasil e Geral”, 1997



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

A apresentação é mais sucinta do que as das edições da coleção anterior, embora reitere praticamente o mesmo texto. Inicia explicando que se trata de uma visão global, clara e concisa de tópicos que marcaram a História do ocidente, “desde a pré-história até os nossos dias, incluindo a História do Brasil”, com o objetivo de atender os currículos nacionais de História, de forma moderna, dinâmica e atualizada. Segue expondo os enfoques da coleção e quais as perspectivas didáticas.

Com enfoque abrangente dos fatos econômicos, sociais e políticos e com atenção aos novos setores de estudos históricos: o cotidiano, a vida privada, a situação da mulher, a visão dos vencidos. No plano didático, a preocupação principal foi despertar a participação dos alunos nas aulas de História. Nesse sentido, o texto foi enriquecido

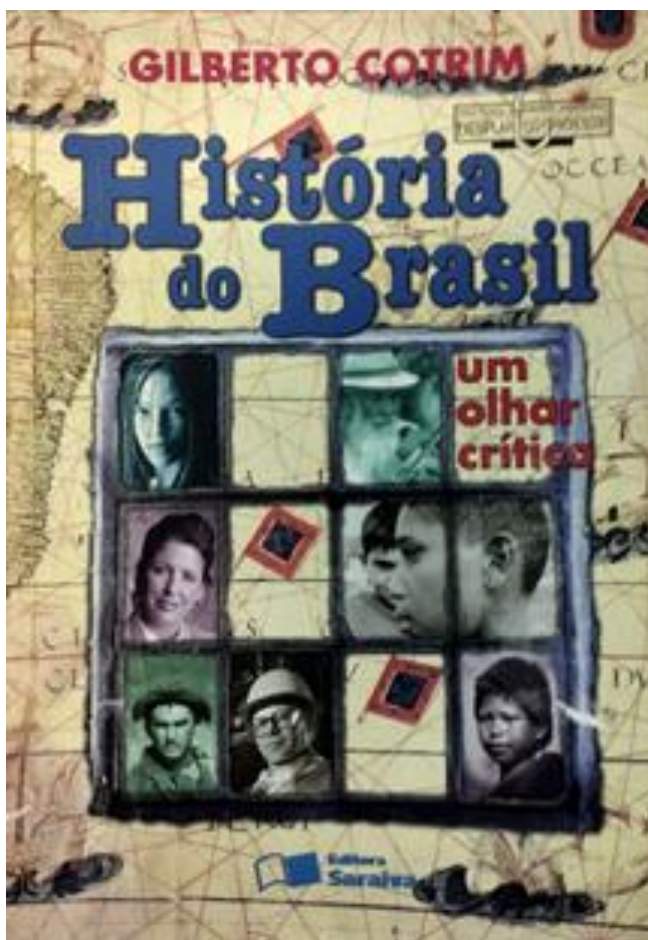
com mapas, documentos e uma atraente iconografia. Além disso, o livro conta com diversificadas atividades destinadas a monitorar a aprendizagem, desenvolver a reflexão e preparar os alunos para os exames vestibulares (COTRIM, 1997, s/p).

Ao final, repete a frase que entrou diversas vezes em outras edições, e a impressão que fica é de que se tornou uma espécie de bordão registrado das coleções: “Esperamos que os estudantes, por meio da reflexão histórica, ampliem **a consciência do que fomos e possa contribuir para transformar o que somos**” (grifo nosso). Na próxima página, apresenta o sumário e, em seguida, as páginas de conteúdo. Nessas páginas, estão os temas e subtemas, juntos aos textos principais. A coleção também contém boxes com o título “Definindo conceitos”, explicando seus significados, e outros boxes com dados e informações ou textos complementares, que parecem ter base na historiografia, porém sem citar as referências (um tipo de texto didático adaptado). Apresenta seções como “Cotidiano na História”, “Monitorando o estudo” e “Reflexão”, estas duas últimas com propostas de atividades.

- **História do Brasil. Um olhar crítico.**

Escrita também unicamente por Cotrim, de 1999 (1ª edição). Ao que indica, foi publicada concomitantemente à coleção **História Global**. Como já mencionamos, é uma prática comum do mercado editorial lançar mais de uma coleção com o mesmo autor ou autores diferentes em um mesmo período. Assim como na coleção **História Global**, a capa apresenta em seu plano de fundo um mapa aparentemente do século XVI, e no primeiro plano uma espécie de mural com referência a alguns personagens históricos, com uma mulher, crianças indígenas e homens. Na contracapa, o título da coleção, o autor e as informações sobre sua profissionalização, além da imagem da capa, número da edição, ano e logomarca da editora. Segue, em outra página, os dados técnicos.

Figura 23 – Capa de “História do Brasil. Um Olhar Crítico”, 1999



Fonte: Autora/obras analisadas.

A apresentação explica que a coleção elencou alguns tópicos da história brasileira da Colônia até a República, com o objetivo de integrar o “saber histórico escolar” com o nível de Ensino Médio. Aqui, podemos aferir que o autor faz referência ao campo das pesquisas em ensino de História ao utilizar o conceito de “saber histórico escolar”. Ao final da década de 1990, podemos afirmar que tal campo já possuía pesquisas consolidadas sobre o tema do saber histórico escolar.<sup>47</sup> No texto a seguir, essa relação pode ser confirmada pelo autor, ao informar que a

<sup>47</sup> O debate sobre o papel da escola na produção do conhecimento escolar ganha escopo quando, na década de 1980, vários autores, entre eles André Chervel, passam a criticar a noção da escola como uma simples reprodutora de conhecimento acadêmico. Na perspectiva do saber escolar, a escola também produz conhecimento histórico. Esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente. Ver: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod\\_folder/content/0/Chervel.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

coleção incorporou contribuições dos estudos mais recentes produzidos na área da pesquisa em ensino de História. Tal questão também se desdobra na parte didática.

O enfoque adotado procurou articular aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais da História do Brasil, incorporando contribuições mais recentes produzidas na área das pesquisas em ensino de História. No plano didático, a preocupação principal foi a de despertar a participação dos alunos nas aulas de História. Assim, foi criada a “Oficina da História”, na qual professores e alunos encontrarão sugestões de atividades com textos e documentos históricos de variadas fontes (iconográficas, música, etc.) (COTRIM, 1999, s/p).

O autor coloca, assim como em outras coleções, que a coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** apresenta uma interpretação possível do processo histórico e que outras diversas interpretações e recortes desse processo podem ser realizados, por isso o livro serve como ponto de partida, nunca de chegada. Segue o sumário, e em seguida as páginas de conteúdo, com os temas e subtemas e alguns boxes e seções. Nos boxes, certos textos apresentam-se com referências bibliográficas e outros não, e ainda outros apenas com informações e/ou dados. Como na coleção **História Global**, apresenta o box “Definindo conceitos”.

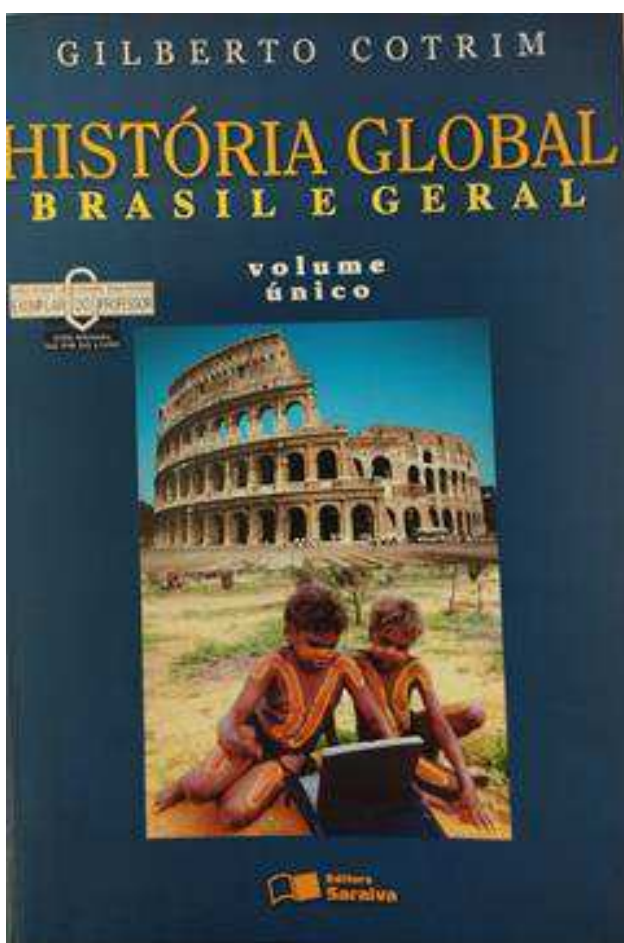
Nessa coleção, não temos a seção “Cotidiano na História”, mas há boxes com a mesma referência no título – por exemplo, no capítulo sobre a escravização africana, aparecem títulos como “Resistência cotidiana”, “Engenho: condições materiais e cotidianos dos escravos”, entre outros. Ao final do capítulo, o exemplar apresenta a seção “Oficina da História”, que abarcou no seu desenvolvimento duas subseções: “Compreendendo o tema” e “Desenvolvendo a reflexão”; nestas, o autor solicita aos estudantes que a partir de documentos históricos ou informações textuais “comparem”, “expliquem”, “apontem”, “conceituem” aspectos sobre o tema estudado. Nessa coleção, ao final, temos as referências bibliográficas utilizadas nos capítulos.

## Década de 2000

- **História Global. Brasil e Geral**

Coleção de 2002 (6ª edição reformulada – 1ª tiragem), volume único, de autoria de Gilberto Cotrim. Essa teve algumas mudanças em relação à anterior. Em sua capa, com fundo azul, traz o título, o nome do autor e uma imagem, que no plano de fundo tem o Coliseu e, no primeiro plano, duas crianças indígenas utilizando um computador (traz elementos da cultura tradicional indígena, caracterizado por meio de pinturas, e o elemento tecnológico moderno, o computador). A capa também informa que o manual do professor está ao final. Na contracapa, traz título, número da edição, ano, logomarca da editora e informações sobre o autor: “Professor de História graduado pela USP (Universidade de São Paulo). Advogado inscrito na OAB-SP. Mestrando em ‘Educação, Arte, História e Cultura’, pela Universidade Mackenzie”<sup>48</sup>.

**Figura 24** – Capa de “História Global. Brasil e Geral”, 2002



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

---

<sup>48</sup> Nessa coleção, diferentemente das demais, é apresentada uma informação acadêmica da vida profissional do autor.

A apresentação dessa coleção, dedicada aos alunos, como na edição da década de 1990, continua colocando que, de forma abrangente, procura demonstrar os processos históricos da história do Ocidente, incluindo o Brasil. Aponta para a incorporação de temas mais recentes da historiografia e do ensino de História, porém, diferentemente da anterior, não especifica detalhadamente o plano didático. Também especifica o objetivo da coleção.

Procuramos abranger os processos históricos das sociedades analisando aspectos econômicos, políticos sociais e culturais e incorporando, tanto quanto possível, as contribuições mais recentes da historiografia e do ensino de História. Esperamos transmitir-lhes um referencial teórico que o estimule a refletir sobre o fazer histórico e dele participar ativamente. Um dos nossos principais objetivos, vou levá-lo a estabelecer, principalmente por meio das atividades propostas, a relação entre **passado e presente**, entre a história que você analisa e a que vive, tornando significativo o seu aprendizado. (COTRIM, 2002, s/p, grifo do autor).

Segue afirmando que o recorte/interpretação do processo histórico que a coleção oferece é mais um entre tantos possíveis. Chama atenção para o fato de que é preciso discutir, debater e ampliar os conteúdos do livro. Termina com a frase “Esperamos que você, por meio da reflexão histórica sobre outras sociedades e culturas, possa ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos” (COTRIM, 2002, s/p, grifo do autor). Na página seguinte, apresenta o sumário.

Uma mudança que julgamos significativa foi a inserção da seção “Investigando”, na abertura do capítulo, juntamente com um box fazendo uma abordagem do tema a ser estudado. Nela, são apresentadas algumas questões para os alunos responderem, ou seja, levantarem um conhecimento<sup>49</sup> antes de adentrar o conteúdo propriamente dito. Nas páginas de conteúdo, a coleção está estruturada por meio de temas e subtemas, com a presença de imagens, mapas e boxes com textos contendo referências historiográficas.

Há também um box com a definição de alguns conceitos históricos, porém mais com o título “Definindo conceitos”, como na coleção anterior. Ao final dos capítulos, apresenta as mesmas seções “Monitorando” e “Oficina da História”, esta última solicitando que os alunos façam as seguintes atividades: “Relacionando o

---

<sup>49</sup> É importante esclarecer que são perguntas problematizadoras. Não aparecem com indicativos de que se busca levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Para citar um exemplo, sobre o capítulo da colonização, entre outras, é apresentada a pergunta: “Como a colônia portuguesa procedeu inicialmente para administrar o território da colônia?” (COTRIM, 2002, p. 208).

conteúdo”, para responder questões individualmente; “Desenvolvendo atitudes”, propondo trabalho de pesquisa em grupo; e “Integração disciplinar”, para a elaboração de um texto (não menciona se é individual ou coletivo). Ainda, nas últimas páginas, temos a seção “Para saber mais”, com sugestões de leitura, *sítes* e filmes. As referências bibliográficas utilizadas no exemplar vão aparecer ao final do livro, no manual do professor.

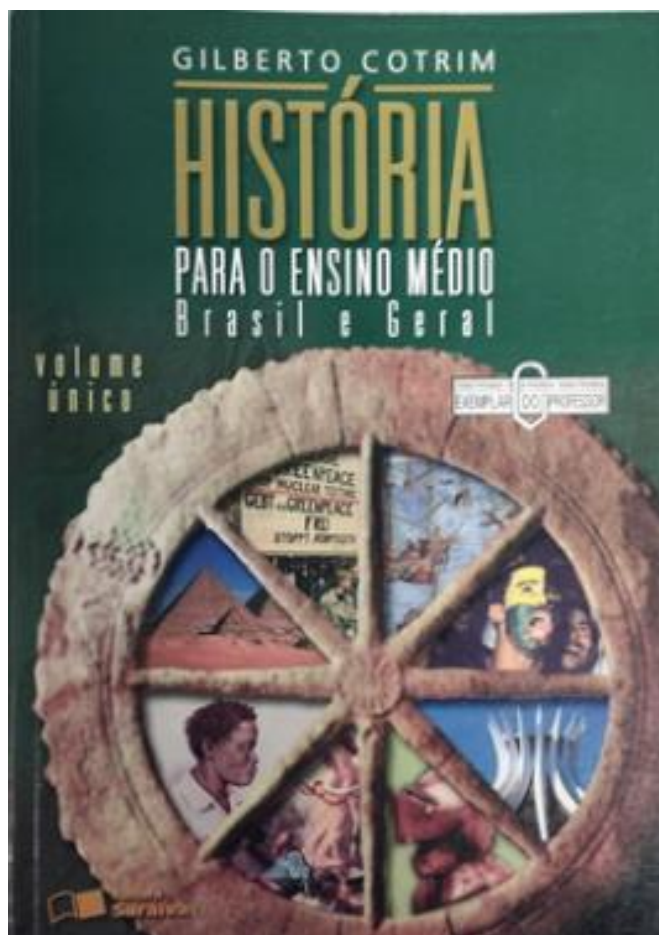
- **História para o Ensino Médio. Brasil e Geral**

A coleção **História para o Ensino Médio. Brasil e Geral** (3 edição, 2004/2005), escrita unicamente por Cotrim, é um volume único. Na capa, temos o nome do autor, o título, a indicação do volume e a logomarca da editora. O fundo é verde, com a utilização de uma imagem no primeiro plano, idêntica à de 1997, com uma espécie de roda com imagens das pirâmides do Egito, um jovem com a cara pintada de verde e amarelo, uma ilustração de uma pessoa negra, que remete ao período de escravidão, um recorte do quadro “A liberdade guiando o povo” (Eugène Delacroix), entre outras. Na contracapa, apresenta o título da coleção, o nome do autor e sua formação profissional. Nessa coleção também há um aviso de que se trata de uma edição especial da obra “História global”, exclusivamente para a série do livro “Paratodos”.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Fizemos buscas de várias formas na internet para saber mais sobre esse projeto intitulado livro “Paratodos”, entretanto não encontramos nenhuma informação a respeito.

**Figura 25** – Capa de “História para o Ensino Médio. Brasil e Geral”,  
2004/2005



**Fonte:** Autora/obras analisadas.

Percebemos, assim, que a apresentação desse livro é exatamente a mesma do exemplar de 1997 (1ª edição). Coloca que a coleção traz uma visão de história global, de forma clara e concisa, de tópicos que marcaram a história ocidental, desde a pré-história até os dias atuais, incluindo a história do Brasil.

O enfoque adotado procurou articular aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais da História do Brasil, incorporando contribuições mais recentes produzidas na área das pesquisas em ensino de História. No plano didático, a preocupação principal foi a de despertar a participação dos alunos nas aulas de História. Assim, foi criada a “Oficina da História”, na qual professores e alunos encontrarão sugestões de atividades com textos e documentos históricos de variadas fontes (iconográficas, música, etc.) (COTRIM, 1999, s/p).

Segue mencionando que, por meio da reflexão histórica, “amplie a consciência do que fomos, para transformar o que somos”. Apresenta o sumário, as páginas de conteúdo com temas e subtemas, boxes com textos sem referência bibliográfica, mapas e imagens coloridas. As seções trazem uma mesclagem de seções presentes em outros livros, como “Cotidiano na História”, “Monitorando o estudo” (com propostas de exercícios) e “Reflexão”, também com uma questão para o aluno responder.

- **História Global**

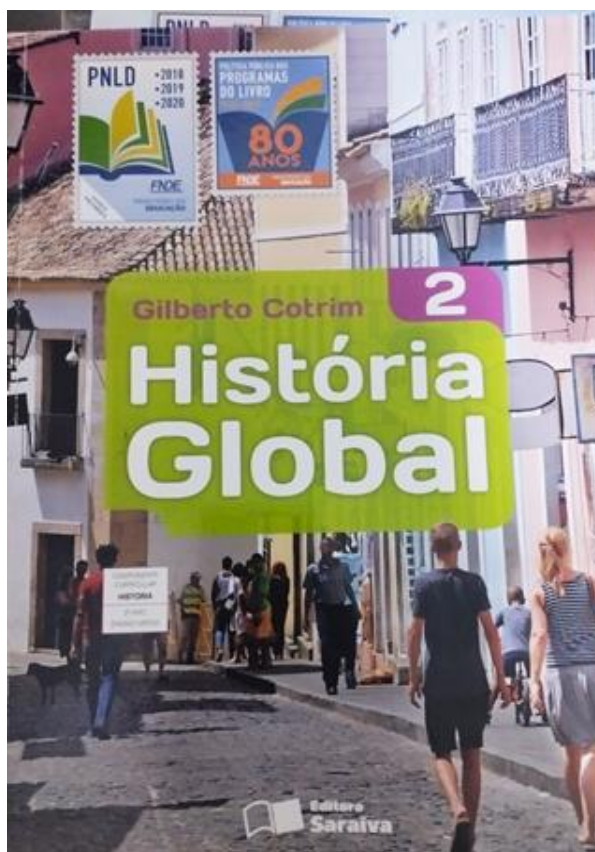
Essa coleção, das pesquisas que fizemos em relação ao nosso recorte, é a mais recente, lançada com autoria de Gilberto Cotrim. A edição que analisamos, é do segundo volume, 3ª edição, 2016, aprovada pelo PNLD para os anos de 2018, 2019 e 2020<sup>51</sup>. Na capa, temos o nome do autor, o título da coleção, seu volume, juntamente com os selos do PNLD e das “Políticas públicas dos programas do livro” (1937-2017), e um indicativo que se refere ao componente curricular de História<sup>52</sup>, 2º ano do Ensino Médio.

---

<sup>51</sup> Nenhuma das outras coleções que analisamos apresentou essa informação nem os selos do PNLD e o selo “Políticas públicas dos programas do livro” (1937-2017).

<sup>52</sup> Essa nomenclatura “componente curricular de História” é a mesma utilizada pela BNCC para se referir à disciplina a que o livro se destina.

**Figura 26** – Capa de “História Global”, 2016



Fonte: Autora/obras analisadas.

A imagem da capa mostra pessoas caminhando por uma rua estreita, com prédios e construções “antigas”, possível de observar pela arquitetura das janelas, das portas etc. Na contracapa, o título da coleção, 3ª edição, São Paulo - 2016, o volume 2, componente curricular de História, 2º ano, Ensino Médio, mais o nome do autor e sua formação profissional (a mesma apresentada na coleção anterior), além da logomarca da editora.

Este exemplar tem duas apresentações para os alunos; na primeira, o autor informa que o livro está integrado ao Programa Nacional do Livro e Material Didático, portanto se trata de um conteúdo que passou por uma rigorosa avaliação. Pede ao aluno que preserve bem o livro, pois este é reutilizável até 2020, e por fim explica que se o livro tiver alguma inconsistência pode comunicar ao FNDE por meio de um número de telefone de “0800...” ou no *site*.

Na abertura oficial, começa se referindo ao estudante e segue com um texto bastante sucinto, que vamos expor:

Esta obra apresenta uma visão geral de alguns conteúdos históricos sobre diversas sociedades e culturas, com destaque para aqueles sobre o Brasil. A proposta é convidá-lo a refletir sobre o fazer histórico e dele participar ativamente. Nos vários percursos desta obra, foi realizada uma seleção de temas e interpretações históricas. No entanto, outros caminhos podem ser trilhados. Por isso, este livro deve ser debatido, questionado e aprimorado por suas pesquisas. Espero que, ao estudar, você possa ampliar a consciência do que somos, para transformar o que somos (COTRIM, 2016, s/p).

Em seguida, temos uma seção chamada “Conheça o livro”, e nela é apresentada toda a estrutura do livro, desde a abertura do capítulo até a última seção. Nessa edição, a coleção contém imagens e textos, com um projeto gráfico bastante sofisticado e colorido. Na abertura do capítulo, há um pequeno texto a respeito do conteúdo e é apresentada a seção “Conversando”, que traz uma questão a ser respondida (uma espécie de problematização inicial) e uma imagem na contracapa. As páginas de conteúdo estão estruturadas em temas e subtemas, com boxes abordando diversos textos, que parecem complementar as páginas de conteúdo, e também contam com imagens e mapas.

As seções são: “Treinando o olhar”, que propõe atividades de leitura de imagens; “Investigando”, com atividades que buscam aproximar os temas históricos das vivências dos alunos; “Glossário” e “Em destaque”, com textos que ampliam o tema, alguns com imagens e mapas, com questões a serem respondidas; “Interpretar fontes”, que propõe a análise de fontes históricas, estimulando a interpretação e a reflexão, procurando aproximar os estudantes do ofício do historiador; e ao final “Oficina da História”, com atividades para o aluno “Vivenciar e refletir”, “Diálogo interdisciplinar”, “De olho na universidade” e “Saber mais”.<sup>53</sup>

A seguir, quadro com os conteúdos substantivos apresentados nas coleções didáticas de Gilberto Cotrim sobre a escravização africana e afro-brasileira.

---

<sup>53</sup> Textos informados pelo livro.

**Quadro 3** – Conteúdos substantivos apresentados nas coleções didáticas de Gilberto Cotrim

| <b>COLEÇÃO</b>  | <b>CONTEÚDOS</b>  | <b>CONCEITOS</b>   |
|---|---|--|
|   | <b>DECADA DE 1980 – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História do Brasil. v.1. 1987 (1º grau)</li> <li>• História do Brasil. v. 2. 1987 (1º grau)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A economia açucareira</li> <li>- O índio, o negro e europeu no sistema colonial</li> <li>-Mito da democracia racial</li> <li>-Quilombo dos Palmares</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escravos negros</li> <li>Escravidão</li> <li>Tráfico negreiro</li> <li>Miscigenação</li> <li>Raça</li> <li>Africanos</li> <li>Mercado de escravos</li> <li>Quilombo</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História do Brasil. Para uma geração consciente. 9. ed. 1989 (2º grau)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os principais grupos africanos</li> <li>- As duras condições de sobrevivência</li> <li>- Herança negra</li> <li>- O processo de abolição da escravatura</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Abolição</li> <li>Democracia racial</li> <li>Historiografia (...)</li> </ul>  |
|   | <b>DÉCADA DE 1990- ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. 1993</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. 1995 (1º grau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 2. 8. ed. 1995 (1º grau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 2. 12. ed. 1997 (1º grau)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A economia colonial</li> <li>- A formação do povo brasileiro</li> <li>-Mito da democracia racial</li> <li>- O elemento negro. O tráfico, as viagens, as mortes</li> <li>-Quilombo dos Palmares</li> <li>- Abolição da escravatura</li> <li>- O negro. Os povos africanos desterrados e escravizados</li> <li>-Os principais grupos africanos</li> <li>- A violência da escravidão</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escravos negros</li> <li>Escravidão</li> <li>Tráfico negreiro</li> <li>Miscigenação</li> <li>Raça</li> <li>Mercado de escravos</li> <li>Quilombo</li> <li>Abolição</li> <li>Democracia racial</li> <li>Historiografia</li> <li>Desterrados</li> <li>Escravizados (...)</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História e consciência do Brasil. 5ª ed. 1997. (2º grau)</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abolição da escravatura</li> <li>- As exigências do capitalismo industrial</li> <li>- A escravidão do índio x escravidão do negro</li> <li>- A formação da sociedade colonial</li> <li>- A Revolta dos Malês</li> <li>-Herança cultural</li> </ul>                          |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História e Reflexão. 3. ed. v. 2. 1996 (1º grau)</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-A abolição da escravatura. Uma exigência do capitalismo industrial e do desenvolvimento do país</li> <li>-Abolicionismo</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História Global. Brasil e geral. Volume único. 1 ed. 1997. (2º grau)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sociedade colonial</li> <li>- Formação do povo</li> <li>- O negro</li> <li>- Mão de obra escrava</li> <li>- Viagens e mortes no navio negreiro</li> <li>- Os principais grupos africanos</li> <li>- Escravidão e resistência</li> <li>- Abolição dos escravos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escravos negros</li> <li>Escravidão</li> <li>Tráfico negreiro</li> <li>Miscigenação</li> <li>Raça</li> <li>Mercado de escravos</li> <li>Quilombo</li> <li>Abolição</li> <li>Democracia racial</li> <li>Historiografia</li> <li>Desterrados</li> <li>Escravizados</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil: um olhar crítico. 1999 (2º grau)</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instalação da economia colonial: açúcar e tráfico negreiro</li> <li>- A escravidão africana: tráfico negreiro</li> <li>- Mortes nos navios</li> </ul>   |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os povos africanos desterrados e escravizados</li> <li>- Grupos africanos</li> <li>- Escravidão. As estratégias de resistência</li> <li>- Quilombo dos Palmares</li> <li>- Cultura afro-brasileira</li> <li>- Abolicionismo</li> </ul>  |  |
|   | <b>DÉCADA DE 2000 – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber e fazer História. 4. ed. 2007</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A economia colonial</li> <li>- O trabalho escravo: da escravidão dos indígenas à escravidão dos africanos</li> <li>- Escravidão e castigos</li> <li>- A escravidão africana: africanos escravizados e desterrados</li> <li>- A escravidão na África.</li> <li>- Africanos tornam-se mercadorias</li> <li>- O lucrativo tráfico negreiro</li> <li>- A luta dos escravos. Estratégias e resistências</li> <li>- Diferenças entre os escravos</li> <li>- Reação dos escravos</li> <li>- Negociações e conflitos.</li> <li>- Quilombos</li> <li>- Palmares</li> <li>- Impacto do tráfico negreiro na África</li> <li>- Revolta do Malês</li> <li>- Fim do tráfico internacional</li> <li>- Abolicionismo</li> <li>-Fim da escravidão</li> </ul> | Negociação e conflitos                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História global. Brasil e geral. Volume único. 6.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Economia açucareira</li> <li>- Açúcar e escravos</li> <li>- Mão de obra escrava</li> </ul>  | <p>Escravos negros<br/>Escravidão<br/>Tráfico negreiro</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>ed. Reformulada. 2002 (Ensino Médio)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Predomínio da escravidão africana</li> <li>- Condições da escravidão africana</li> <li>- Tráfico negreiro</li> <li>- Povos africanos desterrados e escravizados</li> <li>- Cotidiano dos escravos</li> <li>- Distinções entre os escravos</li> <li>- A luta dos escravos</li> <li>- Negociações e conflitos</li> <li>- A resistência quilombola</li> <li>- Quilombo dos Palmares</li> <li>- Consciência negra</li> <li>- Revolta do Malês</li> <li>- Fim do tráfico negreiro internacional</li> <li>- Abolicionismo</li> <li>- A população negra após o abolicionismo</li> </ul> | <p>Miscigenação<br/>Raça<br/>Mercado de escravos<br/>Quilombo<br/>Abolição<br/>Democracia racial<br/>Historiografia<br/>Desterrados<br/>Escravizados<br/>Negociações e conflitos</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História para o Ensino Médio. Brasil e Geral. Volume único. 4. ed. 2004 (Ensino Médio)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A empresa açucareira e o tráfico negreiro</li> <li>- Sociedade colonial. A formação do povo brasileiro</li> <li>- O negro. Povos africanos desterrados e escravizados</li> <li>- Viagens e mortes nos navios</li> <li>- Principais grupos africanos</li> <li>- Escravidão e resistência negra</li> <li>- Quilombo dos Palmares</li> <li>- Abolição da escravatura. As exigências do capitalismo industrial</li> </ul>  | <p>Escravos negros<br/>Escravidão<br/>Tráfico negreiro<br/>Miscigenação<br/>Raça<br/>Mercado de escravos<br/>Quilombo<br/>Abolição<br/>Democracia racial<br/>Historiografia<br/>Desterrados<br/>Escravizados<br/>Negociações e conflitos</p> |
|  | <p><b>DÉCADA DE 2010 – ENSINO FUNDAMENTAL E</b></p>   |  |

|  | <b>MÉDIO</b>  |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber e fazer História. 7º ano. 6. ed. 2012</li> <li>• Saber e fazer história. 8º ano. 6. ed. 2012</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Economia colonial</li> <li>- Da escravidão indígena à escravidão africana</li> <li>- Escravidão e castigos</li> <li>- Administração e religiões africanas</li> <li>- Escravidão africana</li> <li>- O tráfico negreiro</li> <li>- Escravidão na África</li> <li>- Africanos tornam-se mercadorias</li> <li>- Viagens nos navios negreiros</li> <li>- Tráfico um negócio lucrativo.</li> <li>- A vida dos escravos</li> <li>- Luta dos escravos</li> <li>- Conflitos e negociações</li> <li>- Quilombos</li> <li>- Palmares</li> <li>- O fim do tráfico negreiro internacional</li> <li>- Abolicionismo</li> <li>- O fim da escravidão</li> </ul> | <p>Escravos negros<br/>Escravidão<br/>Tráfico negreiro<br/>Miscigenação<br/>Raça<br/>Mercado de escravos<br/>Quilombo<br/>Abolição<br/>Democracia racial<br/>Historiografia<br/>Desterrados<br/>Escravizados<br/>Negociações e conflitos</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História Global. v. 2. 3. ed. 2016</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação colonial</li> <li>- Casa-grande e senzala</li> <li>- Predomínio da escravidão africana</li> <li>- Tráfico negreiro. Comércio de vidas humanas</li> <li>- Impactos do comércio de escravos</li> <li>- O tráfico negreiro no Brasil</li> <li>- As viagens nos navios negreiros</li> <li>- Distinções entre africanos escravizados</li> <li>- Luta dos africanos. As diversas formas de resistência</li> <li>- Abolicionismo. A luta pelo fim da escravidões</li> </ul>  | <p>Escravos negros<br/>Escravidão<br/>Tráfico negreiro<br/>Miscigenação<br/>Raça<br/>Mercado de escravos<br/>Quilombo<br/>Abolição<br/>Democracia racial<br/>Historiografia<br/>Desterrados<br/>Escravizados<br/>Negociações e conflitos</p> |

Fonte: Autora/ obras analisadas

### 3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DAS COLEÇÕES DE GILBERTO COTRIM E AS PESQUISAS NO CAMPO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Como já colocamos, o L.D.H. compõe a cultura histórica do seu tempo e contribui para a formação de sentido histórico na memória de estudantes e professores, não apenas porque relata por meio de conceitos substantivos (conteúdo histórico) aspectos a respeito do passado histórico, mas, sobretudo, porque essa seleção é feita no presente, com vistas a criar perspectivas do futuro. Ainda, são compostos de escolhas didáticas, pedagógicas, historiográficas, teóricas etc., com o intuito de relacionar presente e passado e criar perspectivas de futuro, buscando moldar valores éticos, morais ou atitudinais. Um L.D.H não é um reflexo da sociedade, mas um artefato que parte de abordagens e estratégias de autores e editores (entre outros profissionais da área) na elaboração da obra.

Sobre essa questão, podemos perceber que o autor Gilberto Cotrim e seus parceiros e editores tiveram a preocupação ao apresentar as coleções, em responder questões próprias do seu tempo de produção. Observamos que nas produções do final das décadas de 1980 e 1990 foram ressaltados nos textos iniciais objetivos, intenções e estratégias, com a finalidade de formar “gerações conscientes”, presente no próprio título das coleções, conscientes da sua participação ativa na sociedade, nas lutas “por uma sociedade mais justa e igualitária”, com “esperança por dias melhores”, nas palavras do autor. É preciso atentar que nesse período o Brasil acabara de sair de um longo período de ditadura militar e ainda vivia os embates impostos pela disputa de poder e a busca pela consolidação da democracia. O primeiro livro que analisamos é de 1987, ou seja, um ano antes da promulgação da nova Constituição Federal (1988), e os demais do início da década de 1990, que também apresentam o objetivo de utilizar a História para “conhecer quem fomos e transformar o que somos”, na busca de uma sociedade democrática.

Outra preocupação exposta nos textos de abertura, que também corresponde a esse período de produção, foi ultrapassar um ensino de História pautado apenas na “decoreba”, ou seja, na memorização de conteúdo. Aos finais da década de 1980, os debates em torno das pesquisas em ensino de História já tinham um campo estabelecido, cujas críticas estavam principalmente em superar esse tipo de ensino, entendendo que a escola também produz conhecimento, e não apenas reproduz.

Segundo Flavia Eloisa Caimi (2008), as linhas de produção acadêmicas voltadas para o campo de pesquisa sobre o Ensino de História nesse período enfocaram: 1) Linguagens e fontes alternativas para o ensino; 2) História temática e relações históricas; 3) Livro didático; 4) História e aprendizagem escolar; 5) Produção do conhecimento histórico; 6) Memórias, identidades e patrimônio; 7) Currículos escolares de história; 8) Formação de professores; 9) Diversidade cultural e pluralidade racial.

Muitas pesquisas, como as realizadas por Circe Bittencourt, Kátia Abud, Maria Auxiliadora Schmidt, Arlete Gasparello, entre outras, apresentaram em seus trabalhos críticas aos L.D.H, pois estes privilegiavam uma narrativa histórica pautada em personagens políticos pertencentes a grupos dominantes, tidos como “heróis” da nação. Como colocou Cotrim, tratou-se de uma coleção que buscava incentivar os alunos a serem críticos, criativos, por meio de um ensino dinâmico e reflexivo (reflexão foi uma palavra utilizada em praticamente todos os textos, em detrimento a “decoreba”).

Nos textos iniciais, também demonstrou atenção aos novos temas da historiografia ao buscar abordar a história do cotidiano, a vida privada, a questão das mulheres, a história dos vencidos. Entendemos que existe ali a influência do marxismo, presente em trechos da apresentação inicial, como “expor os conflitos de classe”, “a história dos vencidos”, e a influência da Nova História, trazendo aspectos do cotidiano, da participação das mulheres, da vida privada, o que Cotrim, chama de “novos temas” da História.

As coleções do final das décadas de 1990 e 2000 mantiveram em seus textos de apresentação inicial a questão da dinamicidade, do aspecto crítico e da não centralização no ensino como memorização dos conteúdos. Cotrim passou a apresentar a História inscrita nas coleções como um recorte, uma das possíveis interpretações dos processos históricos, ressaltando que o livro era um ponto de partida, e nunca de chegada, e a importância de discutir e ampliar os debates. Tal abordagem demonstra uma perspectiva historiográfica que foge da ideia das narrativas como verdades absolutas. Também trouxe nos textos aspectos voltados para a formação da cidadania.

Na parte didática, foram ampliadas as apresentações de imagens, boxes e seções, que de fato correspondem a uma estrutura mais dinâmica no que se refere ao aluno. Entre os exemplos, temos as seções “Monitorando”, exposta entre as

páginas de conteúdos com atividades para os alunos responderem, e a “Oficina da História”, que ao final propunha atividades de comparação, explicação e síntese sobre o tema estudado.

Podemos aferir, assim, que as coleções didáticas desse período sofreram influência dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (1996), que propunham uma educação voltada para a cidadania, para o pluralismo de ideias, para a formação humana, entre outros aspectos.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Outro documento importante do período foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), que incorporou as finalidades da educação proposta na LDB somadas às demandas sociais e às referências acadêmicas do momento. Os PCN voltados para a disciplina de História, segundo Selva Guimarães Fonseca:

(...) tenta dar uma resposta sobre o que de nossa cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir as novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz apontada reforça a preocupação com a inclusão e diversidade cultural no currículo de história (FONSECA, 2003, p. 32).

No texto de apresentação da coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999), Cotrim menciona a questão do “saber histórico escolar”. Além das pesquisas que vinham sendo produzidas sobre o tema, os PCN destacaram esse conceito ao colocar que

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar. Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com

seus objetivos (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 29).

Os PCN, até a promulgação da Base Nacional Curricular Comum-BNCC (2017), foram o principal documento norteador dos currículos brasileiros, tornando-se a base para as produções didáticas e suporte para os editais do PNL. Portanto, é possível perceber a influência deste nas coleções de autoria de Cotrim, visto que, para a disciplina de História, enfocou a questão do saber histórico escolar como uma reelaboração do conhecimento acadêmico. Os PCN de História também preconizavam o uso de fontes históricas para o ensino, visando levar os alunos a serem capazes de questionar a própria realidade, entre outros aspectos presentes no documento e que estão de forma direta ou indireta apontados nos textos de abertura das coleções, bem como em boxes e seções.

Sobre a lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, observamos que somente a partir da coleção **Saber e Fazer História**, de 2012, foi mais efetiva, pois no livro que trata do tema da inserção do trabalho escravizado no Brasil, século XVI, localizado inicialmente no capítulo sobre a colonização brasileira, foi apresentada, antes, uma unidade intitulada “Contatos e confrontos”, com um capítulo dedicado aos povos africanos. Isso indica algo importante, o fato de os africanos não serem apresentados diretamente como sujeitos escravizados e submissos. No livro de 1992, já na capa, há um homem negro escravizado, ou seja, uma geração que estudou com esse livro todos os dias se deparou com um estereótipo do negro como escravizado e submisso. Nos perguntamos, então: qual tipo de memória histórica e sentido tal imagem, unida aos conteúdos, que já apresentava o negro somente na condição de escravizado, foi formada? O livro, ao mesmo tempo que preconizava a história como meio de reflexão para uma formação cidadã, democrática e crítica, com certeza contribuiu para lembrarmos dos povos africanos, mas somente na sua condição do estereótipo escravizado, pautada na hierarquização das raças e na consciência histórica do seu público.

Outra questão cara nesta pesquisa são as diversas reiteraões de textos, estruturas, seções, e apresentação de abertura. Entendemos que no mercado de didáticos não são efetivamente feitos livros totalmente modificados para concorrer no PNL. Como ouvimos uma vez de uma pessoa que trabalha no ramo: “em time

que está ganhando não se mexe”, se referindo às coleções que já tinham sido aprovadas pelo programa. Entretanto, os textos são constantemente reiterados. Assim como imagens e seções, muitas vezes um texto que está numa seção em um livro no outro aparece como conteúdo principal, ou está em uma seção e depois aparece em outra. Desse modo, a reestruturação das coleções acaba na sua essência permanecendo, o que ocorre também com as perspectivas historiográficas presentes nesses manuais.

Se observamos atentamente, é possível perceber, por exemplo, que os textos de apresentação da coleção, quando não são idênticos, são muito semelhantes, acrescentando um ou outro elemento, como foi o caso dos novos temas da História, a ideia da História como recorte, mas sempre reiterando com as mesmas palavras, inclusive, o que nem sempre se efetiva no decorrer dos capítulos.

Entendemos que há riscos de coleções não serem aprovadas pelo PNLD, não conseguindo nem mesmo estarem presentes nas possíveis escolhas de professores e governos, acarretando prejuízos financeiros gigantescos. É um ramo bastante concorrido. No entanto, observamos na coleção de autoria de Gilberto Cotrim uma série de reiterações nos conteúdos principais, assim como em textos selecionados para compor seções e boxes. Nossa impressão é que as inovações foram ficando apenas na parte estética ou na estrutura ou organização, como vamos tentar demonstrar durante o percurso da pesquisa. Um dos problemas das reiterações reside justamente no fato de que muitas vezes continuam reforçando estereótipos em relação aos povos de origem africana.

#### **4 EM BUSCA DAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS OBRAS DE GILBERTO COTRIM**

Para darmos início a esta parte, dávamos à questão: como a historiografia sobre a escravização africana e afro-brasileira está presente nas coleções analisadas de autoria de Gilberto Cotrim? Isso porque, como já discutimos, a historiografia (formas de apresentação científica da História) sedimenta os conceitos substantivos, narrados por meio da escrita da História em L.D.H., somados ao fato de que os estes produzem uma memória que forma sentidos próprios na consciência histórica dos sujeitos. A História, assim, produz orientações para a vida prática, contribuindo em como percebemos nossa existência social e aqueles que são diferentes de nós. Os L.D.H. estão presentes em praticamente toda a nossa vida escolar, portanto são parte importante do aprendizado histórico e da formação da consciência histórica.

Segundo José D'Assunção Barros, a historiografia (História) produz sistemas conceituais próprios, desenvolvidos por historiadores, metodologias empregadas e diversos paradigmas teóricos que foram por estes construídos coletivamente, além das hipóteses levantadas para abordar diferentes objetos de estudo e a ciência histórica tal qual conhecemos hoje. O historiador ressalta que uma das principais especificidades da historiografia reside no fato de ser “um dos poucos campos do saber cujo o nome da própria disciplina coincide diretamente com aquilo que ela estuda. A História estuda a história” (BARROS, 2022, p. 13).

Dessa forma, podemos inferir que a historiografia apresenta modelos interpretativos que nos permitem fazer análises dentro de campos próprios de pesquisa, como é caso da historiografia sobre a escravização africana e afro-brasileira. Trata-se de trabalhos consolidados e autores reconhecidos, pelo menos desde o início do século XX.

Não vamos nos aprofundar na análise do campo de pesquisa sobre tal historiografia, visto que não é o foco, porém o acúmulo e o balanço feito pelos historiadores permitiram que se definissem alguns caminhos para analisar as perspectivas historiográficas presentes nos L.D.H. por meio da análise e da categorização dos textos didáticos.

Nesse ínterim, esta tese busca demonstrar tais perspectivas e perceber se inovam e/ou permanecem nas coleções. Para tanto, vamos apresentar alguns debates historiográficos ou modelos interpretativos que tratam da escravização, com o intuito de eleger algumas categorias para compor a análise sobre o tema. Após este momento, pretendemos analisar o conteúdo dos livros didáticos, a fim de evidenciar as perspectivas historiográficas presentes nos L.D.H, seja por meio de citação direta, quando o livro apresenta os autores no texto, seja nas referências bibliográficas, ou, por meio da análise de conteúdo, em que seja possível reconhecer a apresentação da escravização por meio dos modelos interpretativos relacionados à historiografia.

#### 4.1 CATEGORIAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A perspectiva historiográfica sobre a escravização brasileira, construída entre as décadas de 1930 até pelo menos a década de 1950<sup>54</sup>, foi responsável por criar uma visão “branda e harmoniosa”, fundamentada na obra de Gilberto Freyre, *Casa-grande e senzala* (1933), que construiu uma imagem benevolente e não violenta da escravização, caracterizada como um “*cativeiro brando*” (grifo nosso).

Segundo Proença:

A miscigenação racial, analisada por Freyre, proporciona elementos que favorecem o surgimento do mito de uma certa harmonia das raças, marcada por uma convivência de tolerância e amenidade, assim como por sincretismos de crenças. Segundo esta visão, a plasticidade portuguesa - já vivenciada na metrópole, num contexto de hibridismo cultural – teria sido decisiva por formatar uma “índole bondosa e equânime” do povo brasileiro, gerando uma sociedade de tipo paternalista, configurada como que por uma vasta rede de parentesco, cujo aspecto se tornara preponderante na promoção desse “cativeiro brando”, de relações harmoniosas (PROENÇA, 2017, p. 8).

---

<sup>54</sup> Cabe ressaltar que desde final do século XIX a questão da escravização e a relação entre as raças foram discutidas por intelectuais como o naturalista e etnólogo alemão Carl Friedrich Philipp Von Martius. Este sugeriu incluir na história do Brasil a miscigenação dos três grupos raciais: branco (europeu/português), índio/nativo e negro/africano, como parte fundamental da identidade nacional. Essa ideia influenciou os estudos sobre a cultura brasileira, apesar de refletir preconceitos da época.

Essa visão sobre a escravização, unida a trabalhos que já haviam sido trazidos pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1948), foram responsáveis por criar o chamado “**mito da democracia racial**”, em que as diferentes raças conviviam sem conflitos significativos. A ideia da democracia racial emergiu como uma forma de negar os problemas raciais e aprofundar a desigualdade social com base na cor da pele. A partir da década de 1950, mais especificamente entre 1960 e 1970, surgiram pesquisas que buscaram desconstruir a ideia de um cativo brando e harmonioso entre senhores e escravizados. Tais trabalhos estiveram embasados, sobretudo, na corrente marxista e foram denominados como **revisionistas**, representados, principalmente, pela chamada “escola paulista”, com teóricos como Jacob Gorender, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni.

Segundo a historiadora Ângela de Castro Gomes, essa corrente foi responsável por criar o mito do “escravo-coisa” e vitimizado.<sup>55</sup>

(...) Pode-se entender esse mito como o que postulava que o trabalhador escravo vivenciara uma situação de dominação de tal natureza que, embora fosse capaz de ações humanas, ficara destituído de consciência, tornando-se incapaz de ter orientações próprias. Ou seja, ele se transformara efetivamente em “coisa ou peça”, como na linguagem de seus senhores e contemporâneos livres. Nessa perspectiva, o escravo, completamente vitimizado, não possuía qualquer margem de manobra na sociedade escravista, estando privado de todos os direitos, inclusive o de ter família ou qualquer tipo de bem (GOMES, 2004, p. 163).

Ainda, segundo Gomes, havia a outra face do “escravo-coisa”, que seria o “escravo rebelde”.

A outra face do mito do “escravo-coisa”, diretamente complementar à primeira, caracterizava um terceiro ponto a ser combatido: o do perigo do escravo rebelde. Quer dizer, quando os escravos escapavam do verdadeiro estado de anomia social em que viviam - sem qualquer forma de consciência, organização ou cooperação -, só lhes restava um caminho: o da revolta radical. Assim, nessas formulações que buscavam denunciar a democracia racial e defender os direitos da população negra brasileira, o trabalhador escravo oscilava entre duas concepções fundamentais: ou era a “peça”, sem autonomia, ou era o rebelde, uma ameaça radical à sociedade. Duas alternativas que, como a literatura do pós-1980 evidencia, não

---

<sup>55</sup> Dois livros são mais citados para caracterizar esse tipo de enfoque que está sob discussão. Fernando Henrique Cardoso, *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravista do Rio Grande do Sul* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, [1962]); e Jacob Gorender, *O escravismo colonial* (São Paulo, Ática, 1978).

rompiam com as seculares imagens que sustentavam a desumanização dos escravos e, como decorrência, sua verdadeira expulsão da história, pois nela só intervinham em casos excepcionais e violentos (GOMES, 2004, p. 164).

Segundo Proença (2017), a condição de escravo rebelde também o colocava em um tipo de heroísmo por meio de ações violentas. A humanidade do negro aparecia quando os escravizados resistiam ao sistema escravocrata por meio de revoltas, formando dos quilombos, matando senhores e feitores, suicidando-se, quebrando ferramentas de trabalhos, entre outras ações.

(...) O binômio senhor cruel / escravo rebelde, acabou por substituir o binômio senhor camarada / escravo submisso, empregado na perspectiva anteriormente analisada. A própria obra de Gorender contribuiu para isto ao apontar para um outro extremo, destacando que o primeiro ato humano do escravo, na resistência à “coisificação”, era o crime, desde o atentado contra seu senhor à fuga (PROENÇA, 2017, p. 3).

Os historiadores João José Reis e Flávio Gomes, ao proporem um estudo sobre os quilombos, identificaram nessa historiografia estritamente marxista uma visão sobre o escravizado como incapaz de ter consciência a ponto de conseguir destruir o sistema escravocrata, enfatizando a “coisificação”. Em geral, não buscaram investigar os sentidos que o próprio escravizado emprestava a suas ações.

A inclinação predominante dessa historiografia era definir a resistência negra nos quilombos como a negação do regime de cativeiro por meio da criação de uma sociedade alternativa livre. Retornava-se, então, por outros meios, à tese da marginalização e do isolamento dos quilombos, geralmente, tomando por base o modelo palmarino e apontando, ao mesmo, tempo a incapacidade dos quilombos de propor a destruição do regime escravocrata como um todo. Os rebeldes não teriam alcançado o “nível” de consciência de classes necessário para dar esse passo definitivo da luta, assim como eram incapazes de decifrar as “leis” que supostamente regem as transformações sociais. Não se admite um comportamento político e uma lógica de poder específico do escravo rebelde, a partir dos quais suas ações pudessem ser analisadas (GOMES; REIS, 2012, p. 14).

Nos anos de 1980 e 1990, os estudos sobre a escravização ainda tiveram influência do marxismo, mas em um viés menos rígido e teleológico, por meio da

antropologia social, que passou a considerar aspectos do simbólico, da cultura, dos rituais, situando-os historicamente e considerando a “experiência” dos sujeitos <sup>56</sup>. As perspectivas historiográficas recentes consideraram novas fontes de estudo, como as orais, materiais e manuscritas, permitindo uma ampliação não apenas sobre a História da escravização, mas também dos povos remanescentes do continente africano. Nessas perspectivas mais recentes, buscou-se apresentar uma visão sobre os escravizados como sujeitos de transformações sociais e agenciadores de sua libertação.

Os trabalhos sobre a escravização, cujo enfoque os colocam como sujeitos de sua própria história, de suas lutas, conquistas e vivências, acabaram por demonstrar como dentro do sistema escravagista os escravizados possuíam um espaço próprio, onde agiam com alguma ou muita autonomia. Os historiadores que trouxeram esses novos enfoques o fizeram por meio de diversos tipos de documentos, como processo legais e criminais, fontes orais, testamentos, escrituras de compra e venda de escravizados, ações cíveis de liberdade, processos de compra de alforria, além de jornais, relatórios oficiais, correspondência, memórias e textos literários. Tais fontes serviram para demonstrar que nas brechas do sistema escravagista se desenrolava um papel ativo dos escravizados em uma série de negociações entre estes e os libertos, escravizados e brancos, e em todo o tecido social, inclusive acerca de suas próprias libertações.

Porém, não se trata apenas de utilizar essas fontes para sustentar as teses que estão sendo defendidas, mas de torná-las estratégicas para o tipo de narração historiográfica que vai ser realizado. Isso porque com tais fontes é possível recolocar os escravos “de verdade” na dinâmica histórica, dando-lhes nomes e muitas trajetórias de vida. A dimensão do cotidiano do trabalhador escravo, liberto e livre surge desses documentos ainda que na “fala dos outros”, como um policial e mesmo um senhor de escravos (GOMES, 2004, p. 166).

---

<sup>56</sup> A influência de historiadores como E.P. Thompson contribuiu para compreender a importância da luta de classe, inferindo que ela vai além da situação de dominante e dominado. Segundo Ângela de Castro Gomes, Thompson retoma o conceito de classe social questionando sua reificação e toda uma lógica de determinação “em última instância”, do político e do social pelo econômico. A afirmação da centralidade dos valores e o comportamento de um grupo social, que se relaciona com o mercado de trabalho, mas não se esgota nela, foi fundamental para a valorização de questões que abarcavam a etnia, o gênero e as tradições culturais. A categoria de “experiência”, que coloca definitivamente a vivência dos atores históricos em cena, traduz por excelência a forma como Thompson influenciou essa historiografia. Ver: GOMES, Ângela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 157-186, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2228>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Esse enfoque historiográfico buscou revisitar valores e sociabilidades estabelecidos no processo de cativo. Para os autores que defendem essa linha, as resistências e lutas não eram forjadas apenas nos atos de rebeldia; os próprios quilombos são vistos como parte do processo que levou ao fim da escravização, mas não o único. As senzalas e os quilombos são vistos em relação entre seus habitantes, dotados com próprios sentidos, e o escravizado não se humanizava apenas quando fugia e/ou se revoltava. Nessa linha, podemos citar autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara, Leila Mezan Algranti, entre outros.

Proença destaca os dois principais enfoques desta perspectiva historiográfica:

Em primeiro lugar, ruptura com o “escravo-coisa”, politicamente anômico. Descontroem-se modelos teóricos cristalizados nos quais a escravidão era explicada somente pela violência e pelo controle senhorial, que reduzia o protesto a mera reação diante da crueldade e violência sistêmica. Desse modo, rompe-se com a imagem de cativo coisificado pela exploração do trabalho e pela violência física. Isso, aponta para o estabelecimento de certas regras sociais próprias definidas pelos negros. O significado da liberdade foi assim forjado na experiência do cativo. (...). Em segundo lugar, os próprios negros agenciavam sua liberdade, contribuindo para o fim da instituição escravidão (PROENÇA, 2017, p. 5).

Entre os diversos exemplos, podemos citar a obra de João José Reis e Eduardo Silva, *Negociações e conflitos: a resistência negra no Brasil escravista* (1989), que se tornou uma importante referência, inclusive citada em livros didáticos. Nela, os autores examinaram a resistência dos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil colonial. Destacam as estratégias de resistência, como fugas e rebeliões, e formas de negociação, mostrando como essas ações contribuíram para a luta contra a escravidão e pela busca por liberdade.

Buscamos discorrer acerca de alguns modelos de interpretação que compõe o campo de pesquisa relacionado à escravização brasileira e que obviamente não se esgotam nestes, visto que, ainda que sejam inúmeras as pesquisas sobre o tema, os novos olhares para as antigas questões é o que enriquece a História e nos permite compreender nuances que em outros períodos foram descartadas, passando despercebidas ou não privilegiadas. Se a História nos serve como orientação para a vida prática, conhecer como foi a escravização nos faz ter um olhar humanizador

sobre os sujeitos, que por tanto tempo foram objetificados, inclusive pela historiografia.

Buscamos elencar alguns modelos interpretativos da historiografia que tratam da escravização brasileira. Iniciamos, então, com a perspectiva historiográfica que pode ser considerada **clássica ou tradicional** (entre as décadas de 1930-1960), colocando o sujeito escravizado em uma relação harmoniosa e submissa, trazendo a ideia de “**cativeiro brando**”; a perspectiva historiográfica que apresenta os escravizados como “**escravo-coisa**”, vitimizado pela ação do sistema escravocrata; e “**escravo-rebelde**”, que age de forma violenta, marginalizada, ao mesmo tempo que gerava um heroísmo, com interpretações ligadas à vertente do **revisãoismo ou revisionistas** (entre as décadas de 1980 e 1990); e a perspectiva historiográfica que apresenta o escravizado como **sujeito de transformações sociais e agenciador de sua libertação**, via trabalhos mais recentes (de 1990 em diante), com enfoque em revisitar valores, sociabilidades e mediações culturais tecidas nos processos de cativeiro, visando perscrutar as experiências escravas (PROENÇA, 2017, p. 4). Essas perspectivas historiográficas nos servirão como categorias para fazer a análise de conteúdo nos L.D.H. de autoria de Gilberto Cotrim, a fim de investigar as inovações e reiteraões a respeito da historiografia nos textos didáticos.

#### 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDOS NAS OBRAS DE GILBERTO COTRIM

Como foi exposto, as análises dos conteúdos serão feitas por meio das categorias vindas da historiografia própria sobre a escravização africana e afro-brasileira, já citadas, que dentro da narrativa didática nos L.D.H. assume traços próprios do ensino de História. Este, ao eleger abordagens, conceitos, conteúdos e atividades que o conformam, o faz direcionado ao público que pretende atender, ou seja, os estudantes, também direcionado ao nível de ensino. Assim, os temas eleitos como títulos e subtítulos que se apresentam dentro dos capítulos buscam evidenciar aquilo que se pretende enfatizar na apresentação do conteúdo substantivo.

Para encontrarmos as categorias referidas da historiografia, fizemos uma longa e minuciosa pesquisa para recolher os dados necessários.

A análise de dados se apoiou nos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo definidos por Bardin (1977), em que se busca a categorização dos dados, que pode ser aplicada na pesquisa qualitativa, e fornece uma reflexão crítica e

objetiva daquilo que se pretende analisar, seguindo critérios de organização sistemáticos, essenciais para uma interpretação dos resultados detalhada. Bauer (2008) complementa essa visão definindo a Análise de Conteúdo como sendo:

[...] uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador. A AC muitas vezes implica em um tratamento estatístico das unidades de texto. Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma. A fim de criar nova informação desse texto. [...] A validade da AC deve ser julgada não contra uma 'leitura verdadeira' do texto, mas, em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um corpus de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém (BAUER, 2008, p. 191).

Ainda segundo Bardin (1977), a organização dos conteúdos é constituída de três etapas básicas, entre elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, os materiais são coletados e reunidos a fim de elaborar objetivos e hipóteses reconhecidas na leitura flutuante, um processo que envolve uma avaliação superficial dos artigos selecionados para ampliar o entendimento dos fenômenos que serão analisados ao longo do trabalho.

Na fase de exploração do material, Bardin (1977) relata a necessidade de classificar os materiais que serão analisados conforme requisitos que facilitem a apresentação dos resultados e, conseqüentemente, o entendimento dos conteúdos. A autora afirma que a categorização do conteúdo é extremamente importante para a pesquisa, podendo o investigador determinar quais categorias de análise deverão compor o estudo.

Na fase de tratamento dos resultados, Bardin (1977) afirma que é efetuada a interpretação dos conteúdos com a finalidade de proporcionar ao investigador uma pesquisa aprofundada e devidamente contextualizada com os objetivos propostos. No caso da nossa pesquisa, elaboramos um quadro geral com trechos de materiais de todos os livros selecionados para podermos classificar esses materiais. Como critérios de busca (na fase de coleta do material), estabelecemos alguns conceitos (ou códigos, para referenciar Bardin), como: *Escravidão*, *Escravo africano*, *África*, *Africano*, *Escravidado*, *Tráfico negreiro*, *Navio negreiro*, *Tumbeiro*, *Mercado de*

*escravos*, *Historiografia*, *Historiador*, *Negros*, a fim de selecionar trechos dos L.D.H., de modo a evidenciar a interpretação desse material e encontrar as categorias historiográficas cativoiro brando (clássica ou tradicional), escravo-coisa (revisionista) e sujeitos de transformações sociais e agenciadores de sua libertação (historiografia recente).

Buscamos capítulo a capítulo, e o primeiro resultado foi evidenciar onde os sujeitos escravizados estavam mais presentes nas narrativas, evidenciados em suas condições de vida etc. Observamos que são em momentos bem específicos, como na formação da sociedade colonial e na história econômica do país, como “negócio lucrativo”. No demais momentos das obras, o sujeito escravizado tem pouca relevância ou mesmo nem aparece. Essa constatação nos levou a outro momento, que foi evidenciar as categorias historiográficas, que vamos discorrer a seguir.

Segue quadro com todos os capítulos analisados nas obras de Cotrim, referentes às décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010.

**Quadro 4 – Capítulos analisados nas obras de Cotrim**

Livros da década de 1980

| <b>Coleção História do Brasil. Para uma geração consciente</b>        | <b>Capítulo</b>  |
|---|--|
| <b>Ensino Fundamental</b>   |  |
| História do Brasil. v.1 – 1º grau<br>1987<br>(E.F)                    | 13º capítulo – A economia açucareira<br>p. 66<br>15 – O índio, o negro e europeu no sistema colonial (p. 73)                                     |
| <b>Ensino Médio</b>   |  |
| História do Brasil. Para uma geração consciente. 2º grau. 9. ed. 1989 | Capítulo 4 – fundamentos da economia colonial nos primeiros tempos<br><br>Capítulo 5 – Os elementos étnicos e a formação sociocultural do Brasil |

Livros da década de 1990

| <b>Coleção História e Consciência do Brasil</b>   | <b>Capítulo</b>   |
|---|---|
| <b>Ensino Fundamental</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. 1993 (1º grau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. 1995 (1º grau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 2. 8. ed. 1995 (1º grau)</li> </ul> | Capítulo 6 – A economia colonial (1993 e 1995)<br><br>Capítulo 7 – A formação do povo brasileiro<br>p. 72 (1993 e 1995) |
| <b>Ensino médio</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História e consciência do Brasil. 5. ed. 1997 (2º grau)</li> </ul>   | Capítulo 4 – A economia colonial<br>Capítulo 5 – A formação da sociedade colonial                                       |

| <b>Coleção História Global</b>  | <b>Capítulo</b>   |
|---|---|
| <b>Ensino Médio</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História Global. Brasil e geral. Volume único. 1997 (2º grau)</li> </ul> | Capítulo 25 – Brasil. Economia Colonial<br>Capítulo 29 – Brasil. Sociedade Colonial |

| <b>Coleção História do Brasil: um olhar crítico</b>  | <b>Capítulo</b>  |
|--|--|
| <b>Ensino Médio</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil: um olhar crítico. 1999 (2º grau)</li> </ul> | Capítulo 6 – Instalação da economia colonial<br>Capítulo 7 – Escravidão africana<br>Capítulo 11 – A sociedade colonial |

#### **Coleções da década de 2000/2010**

| <b>Coleção Saber e fazer História</b>   | <b>Coleção</b>  |
|---|---|
| <b>Ensino Fundamental</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber e fazer História. 4. ed. 2007</li> </ul>                                     | Capítulo 9 – A economia colonial<br>Capítulo 10 – A escravidão africana   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber e fazer História. 7º ano. 6. ed. 2012</li> </ul>                             | Capítulo 9 – Economia Colonial<br>Capítulo 10 – Formação colonial. Administração e religiosidade<br>Capítulo 11 – Escravidão Africana |
| <b>Coleção História Global</b>  | <b>Capítulo</b>   |
| <b>Ensino Médio</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História global. Brasil e geral. Volume único. 6. ed. Reformulada. 2002</li> </ul> | Capítulo 23 – Economia açucareira<br>Capítulo 24 – Condições da escravidão africana   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História Global. v. 2. 3. ed. 2016</li> </ul>                                      | Capítulo 3 – Sociedade açucareira<br>Capítulo 4 – Escravidão e resistência  |

| <b>Coleção História para o Ensino Médio</b>                             | <b>Capítulo</b>   |
|---|---|
| <b>Ensino Médio</b>   |   |
| História para o Ensino Médio. Brasil e Geral. Volume único. 4. ed. 2004 | Capítulo 25 – Brasil. Economia colonial<br>Capítulo 29 – Sociedade colonial |

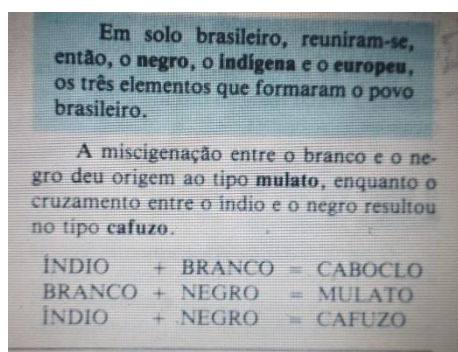
Fonte: A autora/ obras analisadas.

#### 4.2.1 Cativoiro Brando: Visão Clássica ou Tradicional

A categoria visão clássica ou tradicional, é representada nas coleções, principalmente da década de 1980 e 1990, dentro de conteúdos substantivos como “ A formação do povo brasileiro” ou “ A sociedade colonial”, referenciando, principalmente, as ideias de Gilberto Freyre, em sua obra Casa Grande e Senzala (1933). Ainda que, as coleções proponham questionar de maneira crítica o “mito da democracia racial”, trata-se da presença desta perspectiva historiográfica nas narrativas didáticas.

No livro de 1987, da coleção **História do Brasil. Para uma geração consciente**, a questão aparece da seguinte forma:

**Figura 27** – Trecho da coleção de 1987 sobre o “mito da democracia racial”



**Fonte:** Saber e Fazer História, 1987, p. 73.

Em seguida, em subtítulo destaca e expõe a pergunta: *Houve perfeita harmonia racial no Brasil?*. Apesar de uma problematização, o texto principal afirma que, trazendo uma visão positiva da miscigenação, alguns autores quiseram ver no Brasil a existência de uma verdadeira democracia racial. Sem explicar o conceito de forma devida, expõe somente a ideia de harmonização racial, para em seguida dizer que, “na verdade”, os laços de dominação impuseram valores, normas e violências. Aponta, ainda, que o capítulo pretende desfazer a ideia do mito da democracia racial.

**Figura 28** – Trecho da coleção de 1987 sobre a ideia de “harmonia racia”



**Fonte:** Saber e Fazer História, 1987, p. 73.

A narrativa do texto principal busca desconstruir a ideia de que houve no Brasil uma democracia ao afirmar que o “elemento negro” e o “elemento indígena” também compuseram a cultura brasileira, embora tenham sido desprezados pelo “elemento branco”. Destacamos um trecho da obra:

Considerando somente aspectos positivos, da miscigenação racial, entre o europeu, o índio e o negro, alguns autores quiseram ver no Brasil a existência de uma verdadeira democracia racial. (...). Estas ideias, entretanto, não correspondem aos fatos históricos. Procuram esconder as relações de domínio e exploração que o colonizador europeu impôs ao índio e ao negro. (...). Os autores mais antigos e tradicionais diziam que a miscigenação entre brancos, negros e índios foi responsável pela formação de uma sociedade sem racismo, de uma sociedade mais fraterna no Brasil. Esses autores diziam que essa miscigenação criou aqui uma democracia racial. Entretanto, autores modernos e críticos afirmam que democracia racial é uma tese mentirosa. (...) as relações sociais do conquistador branco com negro e índios foram marcadas pela tirania da escravidão (...) (COTRIM, 1987; 1989).

Não estamos querendo afirmar que Cotrim compactuava com a visão de uma convivência branda e harmoniosa entre escravizados e senhores, mas que a problematização se tornou rasa perante o prosseguimento com o texto, que apresenta os negros a partir de uma visão economicista, destacando a importância dessa mão de obra para a engrenagem do sistema colonial.

No livro da mesma coleção, voltada para o ensino médio (2º grau), observamos no texto principal traços de uma perspectiva conservadora ao buscar definir o que eram as senzalas:

Senzalas- era habitação rústica e pobre dos escravos. Geralmente, eles se aglomeravam num único compartimento miserável e promíscuo (COTRIM, 1989, p. 43).

O trecho destacado traz uma visão estereotipada das senzalas ao se referir a esses lugares como algo “promíscuo”, sem considerar que eram habitadas por famílias, crianças e idosos que compartilhavam não só o espaço, mas modos de vida. Também apresenta um eurocentrismo preconceituoso ao se referir à cultura e às tradições deixadas por esses povos, principalmente a respeito das religiões africanas, classificando-as de forma pejorativa como “seitas”. Segue o trecho:

Os negros muito contribuíram para a formação da cultura brasileira. Entre as principais influências deixada, podemos destacar:

-Alimentos: inúmeros doces e pratos da cozinha baiana, como por exemplo, a cocada, pé de moleque, quindim, vatapá, acarajé, caruru;

- **Seitas religiosas**: umbanda e candomblé.

-Setor musical: a música negra possuía uma poderosa força rítmica que convidava o corpo a se mexer e a dançar. Essa força rítmica herdada da música negra, é um dos nossos maiores valores culturais (...) (COTRIM, 1987, p. 79).

A referência às senzalas como promíscuas permaneceu no livro da coleção **História e Consciência do Brasil** (2º grau), de 1997. Porém, observamos que no final da década de 1990 a referência às religiões de matriz africana como “seita” e às senzalas como “promíscuas” desapareceram. Porém, permanece toda a estrutura do capítulo da formação do povo brasileiro. O que importa destacar é que permanece evocando a ideia do cruzamento das raças como “elementos” da miscigenação de forma maniqueísta, buscando desconstruir a ideia do mito da democracia calcado em um questionamento raso. No que se refere à abordagem histórica da narrativa dos textos principais, notamos poucas diferenças entre as coleções citadas na década de 1980.

Na coleção **História e Consciência do Brasil** (década de 1990), referente à categoria sobre a escravização harmoniosa ou branda, tida como tradicional, as narrativas são praticamente as mesmas das décadas de 1980. Destaca o cruzamento das raças e propõe a discussão sobre a democracia racial, como é possível perceber no livro de 1997, voltado para o 1º grau (atual Ensino Fundamental).

Participaram da formação do povo brasileiro três elementos étnicos: o índio, o negro e o branco. Durante a colonização, as miscigenações entre índios, negros e brancos deram origem a três tipos de mestiços:  
 -Mulato: mestiço negro com o branco.  
 -Caboclo: mestiço índio com o branco  
 -Cafuzo: mestiço índio com o negro (COTRIM,1997, p. 109).

Sobre a crítica relacionada ao “mito da democracia racial”, expõe que:

Os autores mais antigos e tradicionais diziam que a miscigenação entre brancos, negros e índios formou uma sociedade sem racismo, uma sociedade fraternal. Esses autores diziam que a miscigenação criou aqui uma democracia racial, (...). Entretanto, outros autores críticos, afirmam que a democracia racial é uma tese mentirosa. Por quê? Porque as relações sociais do conquistador branco com o índio e com o negro foram marcadas pela tirania da escravidão e não por qualquer tipo de democracia. O conquistador usou e explorou o índio e o negro. (...) (COTRIM, 1997, p. 109).

O que podemos destacar como uma diferença nos livros dessa coleção, relacionada aos níveis de ensino, é que no livro de 1997, voltado para o 2º grau (Ensino Médio), Gilberto Freyre é mencionado no texto principal da seguinte forma: “levando as implicações da miscigenação racial longe demais, alguns autores, como Gilberto Freyre (autor do clássico Casa grande e Senzala), concluíram que o Brasil foi palco de uma verdadeira democracia racial” (COTRIM,1997, p.65)<sup>57</sup>. O termo “raça” é substituído por “elemento étnico”, e na seção “Definindo conceitos” há definições curtas sobre os conceitos de miscigenação, sociedade e etnia. Compreendemos que essas diferenças foram uma tentativa de “aprofundar” um pouco mais, no sentido de mencionar o autor no corpo do texto, apresentar os conceitos, por ser voltada para o Ensino Médio, ou seja, um público mais velho.

Destacamos que, na coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999), essa abordagem sobre a miscigenação a partir da discussão sobre a democracia racial não existe mais; porém, na coleção **História para o Ensino Médio** (2004), a abordagem se repete no capítulo “Brasil- Sociedade Colonial”, propondo novamente a formação do povo brasileiro a partir de “matrizes étnicas” que deram origem a três tipos de mestiçagem: mulato, caboclo e cafuzo. Assim como no livro da coleção **História e Consciência do Brasil** (1997), os conceitos de miscigenação, sociedade

<sup>57</sup> Na coleção **História do Brasil** (1999), o capítulo sobre a formação do povo brasileiro não aparece.

e etnia são tratados como breves definições na seção “Definindo conceitos”. Refer-se a Gilberto Freyre como um autor conservador, que em sua clássica obra *Casa-grande e senzala* propôs que a miscigenação entre brancos, índios e negros formou no Brasil uma sociedade capaz de vencer as enormes diferenças, criando uma **democracia racial**. Cita diretamente Freyre em nota de rodapé. Em seguida, contrapõe afirmando que autores mais críticos atestam que a tese da democracia é falsa. Os textos principais nos livros das coleções **História para o Ensino Médio** e **História e Consciência do Brasil** são idênticos. A partir do subtítulo “Formação do povo brasileiro e racismo no Brasil”, expõe:

Participaram da formação do povo brasileiro três elementos étnicos: o índio, o negro e o branco. Durante a colonização as miscigenações entre estas matizes étnicas (índio, negro e o branco) a três tipos de mestiços: mulato (...); caboclo (...); cafuzo(...).

*O mito da democracia racial.*

Autores mais conservadores, como Gilberto Freyre, escritor do clássico *Casa-grande e senzala*, diziam que a miscigenação entre brancos, negros e índios formou no Brasil uma sociedade capaz de vencer enormes diferenças entre nossas distintas matrizes raciais e culturais. Esses autores falam na criação de uma democracia racial, isto é, um ativo intercâmbio sexual entre as raças que teria contribuído para a confraternização sociocultural. Entretanto, os autores mais críticos afirmam que a tese da democracia racial é falsa. As relações interpessoais do conquistador europeu com índios e negros foram marcadas por profundas desigualdades, destacando-se a escravidão como exemplo máximo (COTRIM, 1997, p. 208; COTRIM, 2004, p. 208).

No livro da coleção **História Global** (2002) para o Ensino Médio, a discussão sobre a democracia racial não é mais apresentada. No livro de 2016, há apenas uma apresentação do autor Gilberto Freyre para se referir às senzalas, sem abordar a discussão a respeito da democracia racial. Trata-se de um trecho curto, afirmando que é uma obra relevante e polêmica, publicada pela primeira vez em 1933.

*Casa-grande e senzala* é o título de um livro relevante e polêmico da historiografia brasileira, escrito pelo sociólogo e antropólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). Foi publicado pela primeira vez em 1933. O título é uma referência às duas construções mais características dos engenhos. (...). A senzala era a construção onde viviam os escravos africanos e seus descendentes, alojados de maneira precária (COTRIM, 2016, p. 34).

Como mencionamos, nas coleções referentes aos anos de 2000 em diante, o debate sobre o mito da democracia racial deixa de ser abordado. Acreditamos que essas mudanças se deram pelo fato de o autor trazer as discussões mais recentes da historiografia e buscar atender a lei 10.639/03, na busca por romper estereótipos conservadores como os construídos nas décadas de 1980 e 1990, que se referiam a senzalas como lugares promíscuos ou religiões de matriz africana como seitas.

Elaboramos um quadro, com referência no conceito de democracia racial, defendida por uma abordagem historiográfica clássica que apresenta a escravização como harmoniosa ou branda. Assim, procuramos demonstrar como as discussões propostas por Cotrim a respeito do tema se reiteram em diversos L.D.H. até o livro da coleção **História para o Ensino Médio** (2004), último pesquisado por nós a apresentar a discussão envolvendo tal conceito.

**Quadro 5** – Reiteraões sobre o conceito de democracia racial nas obras de Cotrim

| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História do Brasil. v. 1 – 1º grau (1987)</li> </ul>   | 15 – O índio, o negro e o europeu no sistema colonial . | Considerando somente aspectos positivos, da <b>miscigenação racial</b> , entre o europeu, o índio e o negro, alguns autores quiseram ver no Brasil a existência de uma verdadeira <b>democracia racial</b> . |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História e consciência do Brasil. v .1. 5. ed. (1993) (1ºgrau)</li> <li>• História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed (1995) (1ºgrau)</li> </ul> | Capítulo 7 – A formação do povo brasileiro              | Muita gente pensa que que no Brasil todas as raças vivem em harmonia, sem separações e preconceito. Uma verdadeira <b>democracia racial</b> . Só que a história não é bem assim.                             |

| <b>ENSINO MÉDIO</b>   |  |   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil. Para uma geração consciente. 2º grau. 9. ed. (1989)</li> </ul>   | Capítulo 5 – Os elementos étnicos e a formação sociocultural do Brasil | Muitos autores, levando as implicações da miscigenação racial longe demais, concluíram que o Brasil foi palco de uma verdadeira <b>democracia racial</b> , sendo a cultura brasileira o resultado da harmonização da herança indígena, negra e portuguesa.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História e consciência do Brasil. 5. ed. (1997) (2º grau)</li> </ul>                 | Capítulo 5 – A formação da sociedade colonial                          | Levando as implicações da miscigenação racial longe demais, alguns autores, como Gilberto Freyre, concluíram que o Brasil foi palco de uma verdadeira <b>democracia racial</b> .  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História para o Ensino Médio. Brasil e Geral. Volume único. 4. ed. (2004)</li> </ul> | Capítulo 29 – A sociedade colonial                                     | Os autores mais conservadores, como Gilberto Freyre, diziam que a miscigenação entre brancos, índios e negros formou no Brasil uma sociedade capaz de vencer enormes diferenças raciais e culturais. Esses autores falam da criação de uma <b>democracia racial</b> , isto é, um intercâmbio sexual entre as raças que teria contribuído para uma confraternização sociocultural. |

**Fonte:** A autora/ obras analisadas.

A coleção para os anos finais do fundamental, na década de 2000, passa a ser chamada de **Saber e Fazer História**, mas também apresenta a formação do povo brasileiro a partir dessa ideia dos cruzamentos das raças e do questionamento

da democracia racial. A alteração dessa estrutura só se dá a partir dos livros de 2012.<sup>58</sup>

#### 4.2.2 Escravo-coisa ou Escravo-Rebelde: Perspectiva Revisionista

A categoria de escravo-coisa, desenvolvida principalmente em estudos surgidos após a década de 1950, procurara desconstruir, por meio de análises voltadas para a corrente teórica marxista, a ideia do “mito da democracia racial”. Para tanto, essa perspectiva historiográfica foi responsável por criar uma visão do sujeito escravizado como “coisa” ao relacionar tal sujeito com valores, como peça do engendramento econômico colonial ou vitimizado pela escravização. Outro aspecto que se alia a essa categoria é que coloca o escravizado como rebelde ou herói, mas, quando o faz, enfatiza uma narrativa que constrói uma imagem sobre este de forma violenta e/ou definindo a resistência negra nos quilombos como a negação do regime de cativeiro, por meio da criação de uma sociedade alternativa livre, mas sendo incapazes de desenvolver um nível de consciência de classe suficiente, por não conseguirem decifrar as leis que regem as transformações sociais (REIS; GOMES, 2012, p. 14). Nas coleções de autoria de Cotrim, essa perspectiva também é apresentada de forma horizontal e permanente, aliada, principalmente, à existência do Quilombo dos Palmares e à figura de Zumbi. Segue-se uma apresentação do africano coisificado pela escravização para, em seguida, tornar-se o escravo-rebelde.

Nos L.D.H. das coleções de Cotrim pesquisados por nós, evidenciamos que essa vertente historiográfica somada a narrativas que enfatizaram aspectos econômicos da escravização africana foi a mais encontrada, pois perpassa praticamente todas as coleções desde a década de 1980 até 2000/2010. Como já apontamos em outro momento desta tese, as coleções de Cotrim podem ser consideradas conservadoras ao focar aspectos extremamente econômicos e seguir uma cronologia dos fatos, tudo embasado pela História eurocêntrica.

Nas coleções da década de 1980 e 1990, a perspectiva de escravo-coisa aparece nos textos principais, sempre como um “negócio lucrativo” para o

---

<sup>58</sup> Os livros do ensino médio, também apresentam a mesma estrutura e formato que os livros dos anos finais do ensino fundamental, se trata da mesma divisão de capítulo e a utilização de alguns textos iguais e outros, semelhantes.

engendramento da economia colonial, somada, quase que em seguida, a uma narrativa do escravizado vitimado. Assim, foi muito comum perceber nas coleções a apresentação de pessoas escravizadas como parte da “economia açucareira”, até mesmo antes do conteúdo substantivo sobre a formação do povo brasileiro, ou seja, os africanos são apresentados primeiro como uma mercadoria, elemento crucial para o desenvolvimento do negócio do açúcar e como um negócio lucrativo do tráfico negreiro, para somente depois aparecer como um “ser humano” parte da formação da sociedade brasileira.

Nessas coleções, tais discussões apresentam-se em capítulos como “A economia açucareira”, “Fundamentos da economia colonial nos primeiros tempos” e “A economia colonial”, mas também contempladas ao tratar da formação do povo brasileiro. Os africanos nas coleções de 1980 e 1990 são tratados como “coisa”, desde o momento em que ainda estão na África, pois não há nenhuma alusão sobre como eram suas vidas regressas.

Vamos iniciar a análise de conteúdo, propriamente dita, em relação à perspectiva “escravo coisa” apresentando uma narrativa que perpassa todas as coleções: os argumentos explicativos sobre o fato de a mão de obra africana ter sido preferida em relação à indígena, pois é assim e nessa ordem que o africano aparece nos L.D.H. de autoria de Cotrim pela primeira vez. Ou seja, justificando por que os negros se tornaram um negócio lucrativo e parte fundamental dos lucros da coroa e da burguesia, perspectiva fundamentada na obra de Fernando Novais, *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)* (1979), citada em todas as obras de Cotrim.

Destacamos que, assim como foi mencionado no item anterior, nos livros voltados para o ensino médio é citada a referência, o que acreditamos que seja uma tentativa de tornar o material mais complexo, visto que era direcionado para um público mais velho. Entretanto, a diferença entre o livro do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio acabou sendo o fato de citar o autor em meio ao texto principal. Acreditamos que essa inserção também acompanha os debates do campo do ensino de História, e aferimos que ao apresentar referência a um historiador, além da credibilidade, demonstra ao aluno uma fonte historiográfica.

O trecho abaixo, da **História do Brasil. Para uma geração consciente**, década de 1980, demonstra a questão. A primeira citação é do livro voltado ao Ensino Fundamental e a segunda, para o Ensino Médio.

A princípio, o colonizador português escravizou o índio. Mas, como essa escravização representava o negócio interno da colônia, não se interessava ao sistema colonial. Em seu lugar a metrópole incentivou o tráfico negreiro (comércio de escravos negros importados da África) que se tornou um dos mais lucrativos setores do comércio colonial (COTRIM, 1987, p. 78-79).

A preferência pelo africano segundo Fernando Novais, só pode ser compreendida como mais um componente dentro da engrenagem do sistema de exploração colonial. Isso porque o “tráfico negreiro abria um novo e importante setor do comércio colonial, enquanto o apresamento de indígenas era um negócio interno da colônia” (COTRIM, 1989, p. 41).

Inicialmente, é abordada a escravização indígena: seguindo um viés cronológico da História: primeiro se escravizou o indígena, mas, como este não era lucrativo, optou-se pela escravização já praticada pelos portugueses na África. São destacados alguns motivos, baseados na historiografia tradicional, da escolha pela escravização africana.

No livro da **História e Consciência do Brasil** (1995), na abertura do capítulo “Estrutura colonial”, é colocado que primeiro veio a escravização indígena, e em seguida, como um comércio lucrativo, a africana. Nesse capítulo, a escravização africana é apresentada como parte das características da economia colonial, junto ao latifúndio e à monocultura, dentro do chamado pacto colonial.

A monocultura exportadora exigia numerosa mão de obra trabalhando nos latifúndios. A solução mais lucrativa para o sistema colonial foi a importação de escravos negros da África. Importar negros da África era lucrativo para quem? Em primeiro lugar, para os traficantes de escravos e o governo português, que recebia impostos desse comércio. Depois, para os colonos brancos que exploravam a mão-de-obra do negro (COTRIM, 1995, p. 63).

No livro da coleção “**História e Consciência do Brasil**” (1997) para o Ensino Médio, assim como no livro da coleção **História do Brasil. Para uma geração consciente** (1989), temos que:

Diversas causas são apontadas pela historiografia tradicional para explicar o desinteresse pela escravização do índio em contraposição ao interesse pela escravidão negra:

Diversas causas são apontadas pela historiografia tradicional para explicar o desinteresse da escravização do índio em contraposição ao interesse pela escravidão negra:

-A inaptidão do índio para o trabalho agrícola (...);

-Os negros eram tecnicamente mais avançados que os ameríndios brasileiros que ainda estavam na idade da pedra.

- Os índios eram mais selvagens e inconformados com a escravidão, enquanto os negros revelavam um temperamento mais passivo e subserviente

-Vários setores da igreja combateram a escravidão indígena, mas não combateram a escravidão negra.

(...)

A preferência pelo africano segundo Fernando Novais, só pode ser compreendida como mais um componente dentro da engrenagem do sistema de exploração colonial (COTRIM, 1997, p. 56; 1989, p. 41).

No decorrer dos textos principais, é apontado que muitos desses argumentos são mitos, como a passividade do africano, e que nenhuma dessas causas é determinante para explicar a opção pela “escravidão negra”. Mas, no outro parágrafo, cita Fernando Novais, reafirmando o sujeito escravizado como mais um elemento da economia. Procuramos destacar esta abordagem, que contrapõe a escravização dos africanos e dos indígenas, por compreendemos que: 1) É uma abordagem permanente nos livros pesquisados; 2) Nas coleções, essa é a primeira justificativa que aparece para a escravização africana, como mercadoria; 3) Apresenta os historiadores de forma direta ou indireta ao abordar a questão, com o intuito de demonstrar, didaticamente, perspectivas embasadas na historiografia.

Ainda, no livro para o Ensino Médio de 1997 destacamos a seção chamada “Cotidiano na História”, cujo título é “Viagem para o inferno. O cruel ritual do tráfico negreiro”. Nela, são apresentadas as péssimas condições de viagem e insalubridade dos porões dos navios negreiros, a lógica do mercado de escravos etc. O que nos chamou a atenção nesse livro foi justamente a narrativa que evidencia diretamente a “coisificação” do ser humano, que coloca um valor de mercado.

Os escravos eram classificados segundo uma medida de trabalho potencial denominada peça da Índia. Cada peça, correspondia a um negro do sexo masculino de 15 a 25 anos de idade. Em geral dois negros, de 35 a 40 anos, assim como crianças de 4 a 8 anos valiam 1 peça. No Brasil, o preço do escravo variava de acordo com a idade, o sexo e o estado físico (COTRIM, 1997, p. 76).

No livro da coleção **História e Consciência do Brasil** (1995), ao tratar do tema sobre a violência da escravidão e a revolta dos negros (subtítulo presente no

capítulo), o texto principal apresenta como os escravizados eram tratados, e esse trecho se repete em diversas coleções de Cotrim:

Era terrível o destino dos negros que sobreviviam à viagem no navio negreiro. No próprio porto de desembarque, os negros eram vendidos em leilões de escravos. Arrebatados pela viagem, eram levados principalmente para os engenhos ou áreas de mineração (Brasil colônia). Sob a fiscalização do cruel feitor, o negro era obrigado a trabalhar, em média, quinze horas por dia (COTRIM, 1995, p. 78).

Observa-se que a condição dos escravizados, quando se trata das viagens e da sobrevivência, é relatada, em geral, que estes são vitimizados, sem condições de reagir à violência a que eram submetidos. Não se trata de uma afirmativa falsa, mas que coloca os africanos passivos a toda violência vivida.

Na coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999), para o Ensino Médio, no capítulo sobre a “Economia colonial”, por meio de um box com o título “Mercado interno colonial”, há uma espécie de discussão historiográfica a partir do que chama de análise clássica de Caio Prado Jr. (1943), que coloca o Brasil apenas como um empreendimento mercantil no qual a grande propriedade (*plantation*) monocultora, escravocrata e exportadora constituiu a forma básica da colonização portuguesa. No parágrafo seguinte, aponta que trabalhos mais recentes, como de Ciro Flamarion Cardoso e Carlos Teixeira da Silva, observaram que se trata de um exagero perceber a colonização apenas pelo aspecto trazido por Prado Jr. Destacamos essa discussão porque percebemos nesse material, ainda que por meio da utilização de um box, a tentativa de demonstrar uma discussão com diferentes pontos de vistas, sobre o fato de o Brasil não se resumir apenas a *plantations*.

Sobre a escravização, há um capítulo à parte para tratar da escravização: “Escravidão africana”. Nele, são apresentados aspectos sobre a escravização na África, tida como doméstica, para em seguida falar sobre a escravização mercantil e como os europeus modificaram a lógica da escravidão na África a partir do século XV.

Entretanto, nos textos principais, são mantidas as perspectivas que apresentam os escravizados como “coisa”, ao mostrar os sujeitos como mercadorias e vitimizados. Cita os mesmos dados, situações em que os africanos passaram em navios negreiros, mas a novidade nesse livro é que antecede a escravidão a chegada no Brasil, citando um texto do livro *A formação do Brasil* (1967), de Pandiá

Calógeras. Porém, percebemos que o trecho citado no texto principal já apareceu em coleções anteriores, mas sem a devida citação, assim como apareceu em livros de coleções posteriores, apenas com pequenas mudanças nos dados.

Devido aos maus tratos, e às péssimas condições do transporte, morriam em média, 20% dos negros durante a viagem. Por isso, os navios negreiros eram chamados **de tumbeiros** (palavra referente a tumba) ou **túmulos flutuantes** (Calógeras, 1967). (COTRIM, 1999, p.87).

Devido aos maus tratos recebidos e às terríveis condições do transporte, aproximadamente 40% dos negros morriam durante a viagem. Por isso, os navios negreiros eram chamados de **tumbeiros** (palavra referente a tumba ou sepultura) (COTRIM, 1995, p.78)

Devido aos maus tratos recebidos e às terríveis condições do transporte, aproximadamente 20 a 40% dos negros morriam durante a viagem. Por isso, os navios negreiros eram chamados de **tumbeiros** (palavra referente a tumba) (COTRIM, 2004, p. 211).

Devido a esses fatores, às péssimas condições do transporte e aos maus tratos a que eram submetidos, calcula-se que entre 5 e 25% dos africanos morriam durante a viagem. Por isso, os navios negreiros foram chamados de **tumbeiros** ( em referência a tumba) ou túmulos flutuantes (COTRIM, 2016, p. 45).

A diferença entre o livro de 1995 para o de 2016 é que neste último a coleção **História Global** preocupa-se em expor que as difíceis condições deixavam os escravizados em profunda tristeza, por saudade de sua terra natal, estado psicológico de depressão chamado de banzo. No nosso entendimento, essa é uma mudança, pois aponta aspectos próprios do ser humano, como os sentimentos de saudade e tristeza.

Percebemos, ao pesquisarmos as coleções para o Ensino Médio nas quais foi recorrente citar autores, que muitos dos textos principais presentes nas coleções para o Fundamental são os mesmos, porém sem fazer as devidas referências aos autores e suas obras. Essa situação faz parecer que os textos escritos nos L.D.H. são de autoria de Cotrim, quando na verdade são de outro autor, que é o caso desse trecho que citamos, presente em praticamente todas as coleções. Isso ocorre com outros textos também.

As propostas que envolveram a discussão em torno dos historiadores, no livro **História do Brasil. Um olhar crítico**, passaram a ser incorporadas na coleção para o Ensino Fundamental. Na coleção **Saber e fazer História** (2007), na

seção “Outras palavras”, assim como também no livro da mesma coleção de 2012, na seção “Em questão”, são apresentadas as visões de diversos historiadores partindo da pergunta: “Por que os colonizadores portugueses escravizaram os africanos?”. Os livros mostram a visão dos historiadores Sérgio Buarque de Holanda, Stuart Schwartz, Fernando Novais e Caio Prado Jr., e em seguida pede aos alunos que se dividam em grupos e cada um apresente a visão de um historiador. Aferimos, com isso, que o autor tenha se apropriado dos debates do campo do Ensino de História para compor a seção, ao citar fontes historiográficas buscando demonstrar que a História presente nos livros didáticos tem seus fundamentos na História como ciência.

A abordagem ao tema é apresentada até a coleção **História Global** (2016) voltada para o Ensino Médio; embora seja uma coleção mais nova, conserva o mesmo viés para explicar a questão do predomínio da escravização africana. Ainda, coloca que diversos motivos “costumam” ser apontados pelos historiadores e segue explicando alguns aspectos das interpretações ocorridas, como: a) Barreira cultural; b) Epidemias; c) Oposição à escravidão indígena; d) Domínio de certas técnicas pelos africanos. Em seguida, citando Novais, reafirma o predomínio da escravidão africana motivada pelos lucros gerados com o tráfico negreiro, que se inseria na “engrenagem do sistema colonial”.

Com a apresentação do conteúdo substantivo da escravidão envolvendo a economia da colônia, tentamos demonstrar as permanências no que tange a explicação da preferência da escravização africana em detrimento da indígena. A partir do livro de 2007 da coleção **Saber e fazer História**, embora siga apresentando a discussão sobre o tema, os povos africanos e indígenas foram separados em capítulos diferentes. No livro de 2007 da referida coleção, é apresentado um capítulo, cujo título é “A escravidão africana”, o que pressupõe uma mudança não exatamente ao que se refere a textos principais, mas no destaque e na importância ao tratar do tema.

As narrativas presentes nos textos principais das coleções de autoria de Gilberto Cotrim a respeito da perspectiva que passa uma visão do escravizado como coisa, ao nosso ver, torna-se mais evidente a partir de alguns conceitos como mercado de escravos, tráfico negreiro, comércio lucrativo, navios tumbeiros, entre outros, que são apropriados da historiografia, mas, que nos L.D.H., assumem um significado norteado pela maneira como as abordagens sobre a História são

elaboradas em sua forma didática . Assim, desde a década de 1980, com um viés economicista, os africanos escravizados foram apresentados primeiro em uma situação de mercadoria, para em seguida serem vitimizados. Essa abordagem mescla-se com a tentativa de demonstrar, também, as lutas e resistências, como veremos a seguir.

Nos livros mais recentes, relacionados às décadas de 2000, há um capítulo dedicado apenas à África, mas que aparece entre a implantação da economia colonial e a escravização africana. A nosso ver, conserva a perspectiva do africano como “coisa”, parte da economia, mesmo ao buscar dar o tom de que enfatiza que os africanos tinham uma vida anterior ao sequestro e tráfico de suas vidas. Porém, ressaltamos que esse é um capítulo que surgiu a partir da lei 10.639/03, que impõe que os africanos não sejam apresentados historicamente somente como sujeitos escravizados, vitimizados ou coisificados, ou seja, para além desse fato a cultura e os modos de vida destes têm de ser valorizados. Essa questão acompanha o contexto histórico da lei, que se insere como uma política afirmativa para a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Nos capítulos das coleções das décadas de 1980 e 1990 que abordam o conteúdo, via de regra, são enfocadas as condições do comércio do tráfico negreiro, quem lucrava com esse tipo de transação e as condições em que se encontravam os africanos ao serem escravizados e comercializados. Nas obras, essa narrativa iniciava com as viagens ocorridas em função do tráfico, e em nenhum momento é apontado que havia revoltas nesses navios.

O transporte dos escravos saídos da África era realizado por navios negreiros. Os negros eram colocados nos porões dos navios, onde o espaço era insuficiente, o ambiente escuro e o calor insuportável. Não havia ar livre para se respirar. Além, disso a água era suja e faltava alimento. Durante as horríveis viagens morriam cerca de 20% a 40 % dos negros, em razão dos maus tratos recebidos e das péssimas condições do transporte. Por isso em Angola esses navios eram chamados de Tumbeiros, palavra relativa a tumba ou sepultura. Segundo estimativas, de 1568 a 1859, o tráfico negreiro foi responsável pela introdução no Brasil de um total de aproximadamente, 3.600.000 escravos (KLEIN, 1967 *apud* COTRIM, 1995; 1997;1999; 2007; 2012; 2016).

Esse é um trecho do texto principal, que, por abordar conceitos que são próprios da historiografia sobre a escravização, como “navio negreiro”, e por ser um

texto generalizado sobre as condições de viagens e suas consequências, foi utilizado em todos os livros pesquisados. A questão das mortes, até as porcentagens, são as mesmas, citadas até o livro de 2016 (**História Global**), e tem sua referência nos estudos de Herbert Klein, presentes em um documento publicado pelo IBGE sobre o tráfico de escravos (1987)<sup>59</sup>, seguido de uma tabela sobre a estimativa de desembarque de africanos no Brasil (1531-1855). É interessante notar, sobre essa referência, que é a mesma para todas as coleções; entretanto, quando é citada em 2016, apresenta uma diferença de números. No livro **História do Brasil. Para uma geração consciente** (1987), há um número de 3.600.000 africanos; já em 2016, no livro **História Global**, esse número se modifica para 4.009.400, mesmo sendo a mesma referência. Ficamos em dúvida sobre o que pode ter ocorrido, talvez um erro de digitação? Acreditamos que não.

A respeito da chegada dos africanos escravizados, como mercadoria, e o que se sucedia com estes após suas vendas, destacamos um trecho das coleções voltadas para o ensino fundamental, **História do Brasil. Para uma geração consciente** (1987) e **História e Consciência do Brasil** (1997).

Chegando ao Brasil eles eram vendidos no **mercado de escravos** e algum tempo depois já estavam trabalhando a base do chicote. Realizavam os mais diversos tipos de atividades nas casas, na lavoura, na mineração. Embora os escravos possuíssem admirável força física, o excesso de trabalho, os maus tratos recebidos acabam afetando rapidamente seu estado de saúde. Por essa razão, a média de vida dos escravos não ultrapassava 25 anos. Para os proprietários a morte de um escravo significava, apenas, a perda de uma **mercadoria**. O problema era resolvido com a compra de outro escravo (COTRIM, 1987, p. 77).

Depois de aprisionados na África, os negros eram acorrentados e marcados com ferro a brasa. Aí, eram transportados para o Brasil nos chamados navios negreiros. (...) O navio negreiro saía da África com uns 600 escravos. Dentro de um navio, os traficantes formavam um grupo de 12 homens brancos. Havia muito medo de os negros se revoltarem. Por isso, os negros ficavam trancado nos porões do navio. (...) O espaço era pequeno e sem ventilação. O calor insuportável. Além, disso, a água era suja e faltava alimentos para todos os escravos (COTRIM, 1997, p. 78).

Chamamos a atenção para o trecho do texto do livro de 1987, em que se observam alguns estereótipos em torno do africano escravizado, quando menciona

---

<sup>59</sup> KLEIN, Herbert. Apud: Estatísticas históricas do Brasil. IBGE, 1987.

“admirável força física”, como se todos os escravizados tivessem um corpo sobrecarregado de força, como se todos fossem aqueles negros pintados por Rugendas ou Debret, no qual não se vê um africano mirrado e fraco, sempre esteticamente forte. Outra questão é o fato de o escravizado ser tratado totalmente como uma mercadoria pelo seu senhor, sendo substituído por outro. Claro que isso representava uma perda grande, pelo mesmo motivo: ainda que a violência contra os escravizados fosse demasiadamente cruel, seus senhores procuravam mantê-los saudáveis para o trabalho.

Destacamos também nessas coleções que uma das referências mais citadas nos livros pesquisados foi: “O trabalho escravo africano foi de tal modo assimilado pela empresa açucareira colonial que, em 1711, foi chamado em célebre frase do jesuíta Antonil, ‘as mãos e os pés do senhor’”. Esse excerto foi citado em boxes, textos principais, seções e atividades, o que pareceu para nós, que nos debruçamos sobre as diversas obras de Cotrim, quase um “jargão” da coleção, de tanto que se repetiu. Entendemos que o motivo é porque ela representa a dependência da mão de obra africana, mas também tivemos a percepção de que o africano só vivia em função do senhor de engenho, sem traços de uma vida própria, como sentimentos, família, amigos etc. São justamente essas situações que o livro expõe os sujeitos escravizados, colocando-os na perspectiva de escravo-coisa.

Na coleção para o ensino médio, **História Global** (1997), é apresentada uma imagem com ilustrações típicas do século XIX dos africanos e seus lugares de origem para demonstrar que as abordagens nas narrativas se mantêm como as citadas acima.

Nas coleções de 2000/2010, a perspectiva de escravo-coisa, como já foi colocado, também está presente, isso porque uma coleção didática não se faz de fundamentos rígidos, é comum que as abordagens narrativas nos livros se reiterem, mesclm-se com outras perspectivas historiográficas, somando-se a novas informações produzidas pelos historiadores. Essa é uma das características que compõem as narrativas didáticas em L.D.H. Nas coleções voltadas para o ensino médio, como **História para o Ensino Médio** (2004) e **História Global** (2002 e 2016), como já foi dito, também se conserva a perspectiva de “escravo-coisa”, com as mesmas abordagens e até os mesmos textos, já mencionados sobre o africano como mercadoria.

Na coleção “**Saber e fazer História**” (2007) para o Ensino Fundamental, foi dedicado um capítulo somente para a “Escravidão africana” (título do capítulo), que amplia a visão sobre a escravização, trazendo para o texto principal as abordagens que evidenciam que na África já havia escravização antes da chegada dos europeus. O livro expõe que havia um tipo de escravização **doméstica** ou **familiar**, que tornavam homens e mulheres cativos por guerra ou dívidas, a partir do século XV, e quando os europeus já tinham conquistado boa parte do litoral africano passou a existir, também, a **escravidão comercial** ou **mercantil** moderna. Este é um dado novo que aparece a partir de 2007, e acreditamos que tal mudança buscou ampliar o conceito de escravização africana, e de algum modo apresenta elementos da vida regressa desses sujeitos, mas, principalmente, apontando para o fato de que em África não se tratava de uma comercialização com base em fundamentos capitalistas, ou seja, traz outros prismas sobre a escravização.

O livro, ainda aponta as estratégias utilizadas pelos europeus que contribuíram para a mudança do tipo de escravidão em África ao explicar que a “maior razão para essa mudança, foi a introdução pelos europeus de armas de fogo, como arcabuzes, mosquetes e espingardas” (COTRIM, 2007, p. 145). Entretanto, as perspectivas que colocam os escravizados como peça do engendramento da economia colonial, como um comércio lucrativo, as péssimas condições dos navios negreiros e a dura vida na colônia permanecem. Uma outra abordagem que faz parte da historiografia é a que apresenta o escravizado como rebelde. Obviamente, todas as coleções vão ter conteúdos que demonstram as resistências e lutas dos africanos contra a escravização, simbolizadas por fugas, suicídios, mas, principalmente pelo Quilombo dos Palmares e a figura de Zumbi. O mesmo texto sobre Palmares é reiterado em todas as coleções, seja por meio de boxes, seja nos textos principais.

Nas coleções **História do Brasil. Para uma geração consciente** (1987 e 1989), **História e consciência do Brasil** (1993,1995, 1997), **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999), **História para o Ensino Médio** (2004) e **História Global** (2002 e 2016), é apresentado um texto em comum, que trata da resistência a partir do Quilombo dos Palmares. Nele, é mencionado que fazia parte da capitania de Pernambuco, localizado na região de Palmeiras, por isso recebeu esse nome, local onde os negros fugidos, desertores, viajantes, entre outros personagens, viviam cultivando alimentos, criando gado etc. Enfatiza, ainda, que embora tenha

sofrido muitos ataques, resistiu por cerca de 65 anos. Menciona as expedições contra Palmares feitas por Jorge Velho, em que nesses confrontos morreram milhares de pessoas. Entretanto, sem armas, mas com garra e força, enfrentaram bravamente.

Nos textos, Zumbi é o herói, quase invencível, como demonstra o trecho a seguir, que extraímos para exemplificar a questão. No boxe, com o título “Quilombo dos Palmares: os negros liderados por Zumbi”, da coleção **História para o Ensino Médio** (1999), aparece da seguinte forma:

Zumbi, o grande líder dos Palmares, comandava o povo negro nas lutas contra o ataque dos brancos. Corajoso e inteligente a fama de Zumbi espalhou-se pela região. Os negros o consideravam invencível. (...) Matando Zumbi, os senhores de escravos pretendiam intimidar os negros. Entretanto, Zumbi permaneceu vivo como símbolo da resistência negra à violência da escravidão (COTRIM, 1999, p. 213).

Este texto se reitera em todas as coleções apontadas, e é importante destacar a visão positiva sobre a resistência, porém chamamos a atenção para o fato de que poucos livros mencionam a existência de outros quilombos, como Quariterê, Acauã, Piolho e Macaco. Aspectos como fugas e suicídios são abordados nas coleções de forma bem superficial, porém a partir da coleção **Saber e fazer História** (2007) tais aspectos vão se aprofundando, trazendo discussões mais atualizadas, como a diferença entre os escravizados, as negociações etc.

A obra **História Global** (2016) demonstra as resistências e lutas fazendo conexão com a historiografia mais recente, que coloca o sujeito escravizado como agenciador da sua própria liberdade, expondo as negociações e os conflitos como resistência à escravização. Nesse livro, em vez de aparecer um capítulo para tratar da “Escravidão africana”, este surge como “Escravidão e resistência”, porém conserva trechos de textos e abordagens presentes em coleções mais antigas: tráfico negreiro, viagens nos navios etc. Apresenta elementos como os impactos do comércio de escravos para os países da África e a diferenciação entre os escravizados. Quanto às resistências, cita o Quilombo dos Palmares utilizando os mesmos textos das coleções anteriores. Apresenta Ganga Zumba e Zumbi como os primeiros líderes dos Palmares. Ainda que mencione que houver quilombos em

diversos lugares do país, como Mato Grosso, Bahia e São Paulo, o faz apenas como uma alusão, sem mencionar quais eram. O enfoque continua sendo Palmares.

O quadro a seguir busca demonstrar as permanências nas abordagens que privilegiam a perspectiva historiográfica como “escravo-coisa”, entendido como mercadoria lucrativa no engendramento da economia colonial.

**Quadro 6** – Permanências da perspectiva historiográfica de “escravo-coisa”

| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil. v. 1 – 1º grau (1987)</li> </ul>                       | 15 – O índio, o negro e o europeu no sistema colonial | Chegando ao Brasil, eles eram vendidos no mercado de escravos e algum tempo depois já estavam trabalhando à base do chicote.   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. (1993) (1º grau)</li> </ul> | Capítulo 6– A economia colonial                       | A maioria dos negros morria durante os primeiros cinco anos de trabalho. Para o proprietário, a morte de um escravo significava a perda de uma mercadoria valiosa. (...) Até mesmo a maioria dos padres dizia: negro não é gente, negro não tem alma.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História e consciência do Brasil. v. 1. 5. ed. (1995) (1º grau)</li> </ul> |   | A solução mais lucrativa para o problema da mão de obra no Brasil foi a escravização do negro africano. (...) O tráfico negreiro foi um dos setores mais lucrativos do comércio colonial. Os lucros obtidos com a compra e venda de escravos iam para a Metrópole: para a burguesia envolvida nesse comércio e para o rei, que recebia impostos. |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber e fazer História. 4. ed. (2007)</li> </ul>                                   | <p>Capítulo 9– A economia colonial<br/>Capítulo 10– A escravidão africana</p>    | <p>A partir do século XV, quando os europeus já tinham conquistado a maior parte do litoral africano, passou a existir também a escravidão comercial ou mercantil moderna. (...) A maior parte dos africanos vendidos na América não nascia escrava, mas se tornava escrava</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber e fazer História. 7º ano. 6. ed. (2012)</li> </ul>                           | <p>Capítulo 9– Economia colonial<br/><br/>Capítulo 11– A escravidão africana</p> |   |
| <b>ENSINO MÉDIO</b>   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil. Para uma geração consciente. 2º grau. 9. ed. (1989)</li> </ul> | <p>Capítulo 4– Fundamentos da economia colonial nos primeiros tempos</p>         | <p>A escolha pela escravidão do africano, segundo Fernando Novais, só pode ser compreendida como mais um componente dentro da engrenagem da exploração colonial. Isso porque o tráfico negreiro abriu um novo e importante setor de comércio colonial.</p>                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História e consciência do Brasil. 5. ed. (1997) (2º grau)</li> </ul>               | <p>Capítulo 5– A formação da sociedade colonial</p>                              | <p>O comércio de escravos negros rendeu grandes lucros aos traficantes de escravos e ao governo português, que cobrava impostos sobre essa atividade.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil: um olhar crítico (1999) 2º grau</li> </ul>                     | <p>Capítulo 10– A escravidão africana</p>  | <p>Depois de aprisionados, os negros eram acorrentados e marcados com ferro em brasa para efeito de identificação. Então, eram transportados para a América nos chamados navios negreiros. (...)</p>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | A escravidão mercantil, isto é, voltada para o comércio atlântico, cresceu muito ao longo de 350 anos de vigência do tráfico.   |
| História global. Brasil e geral. Volume único. 6. ed. Reformulada. 2002.  | Capítulo 23– A economia colonial  | Destacamos também a interpretação do historiador Fernando Novais, segundo a qual a preferência pela escravização dos africanos foi principalmente motivada pelos lucros gerados pelo tráfico negreiro, o que se insere na engrenagem do sistema colonial montado no Brasil.   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História Global. v. 2. 3. ed. (2016)</li> </ul>                                      | <p>Capítulo 3– Sociedade açucareira</p> <p>Capítulo 4– Escravidão e resistência</p> | Destacamos, também, a interpretação do historiador Fernando Novais, segundo a qual a preferência pela escravização dos africanos foi principalmente motivada pelos lucros gerados com o tráfico negreiro que se inseria na “engrenagem do sistema” colonial montado no Brasil. A escravidão dos africanos originou, portanto, um lucrativo tráfico de escravos. |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História para o Ensino Médio. Brasil e Geral. Volume único. 4. ed. (2004)</li> </ul> | Capítulo 25– Economia colonial  | A preferência pela mão de obra africana pode ser entendida como mais um elemento da engrenagem do sistema colonial. (...)   |

**Fonte:** A autora/ obras analisadas.

#### 4.2.3 Sujeitos de Transformações Sociais e Agenciadores de sua Libertação: Perspectivas Recentes

A perspectiva historiográfica relacionada aos escravizados como sujeitos de transformações sociais e agenciadores da sua libertação buscou desconstruir a ideia do escravo-coisa, sempre sendo vitimizado e à mercê da crueldade e violência sistemática da escravidão. Assim, busca apresentar uma visão em que o escravizado produz seus próprios sentidos com relação à liberdade. Segundo essa corrente, por exemplo, o quilombamento não era um processo que se dava fora da sociedade escravista, como se ali fosse o único espaço em que os sujeitos se tornavam protagonistas de sua própria história. Para os historiadores que defendem essa perspectiva, a despeito da violência, os escravizados tentavam organizar sua vida recriando estratégias e sociabilidades vinculadas a práticas culturais reinventadas (PROENÇA, 2017).

Ao analisarmos as obras de Cotrim, percebemos que essa perspectiva não foi a tônica da coleção. Ainda que as coleções das décadas de 1980 e 1990 apresentem a resistência e a luta pela liberdade, estas estão mais na perspectiva rebelde e heroica do que de fato focando nas estratégias destes, de forma mais aprofundada. Geralmente, abordam o quilombo dos Palmares e a figura de Zumbi, sempre quando está se referindo à resistência dos escravizados. O enfoque no escravizado como sujeito de transformação e agenciador de sua própria liberdade aparece de forma mais contundente no final da década de 1990, mas conservando aspectos do escravo-coisa.

Na coleção da década de 1980, **História do Brasil. Para uma geração consciente** (1987 e 1989), a perspectiva de escravo-coisa é a mais utilizada, e as situações de vitimização do escravizado ou este, como mercadoria, são as abordagens mais evidentes. Apresenta as situações relacionadas ao tráfico negreiro e coloca que devido às péssimas condições em que viviam se viam obrigados a se revoltarem e fugirem. Nesses livros, a referência à resistência ficou por conta da seção “O que é?”, com o título “A história de Palmares”. Trata-se de um texto que foi reaproveitado, por meio de boxes, seções ou nos textos principais, nas coleções de autoria de Cotrim.

Segue um trecho do texto apresentado na coleção **História do Brasil. Para uma geração consciente**:

(...)muitos escravos tentavam fugir da vida desumana que levavam. Mesmo, sabendo que, ao fugir, corriam o risco de serem mortos, alguns escravos achavam preferível correr este risco a continuar sofrendo de forma tão insuportável. Para melhor se proteger das perseguições acabavam se reunindo em lugares desertos e fundando pequenas comunidades. Essas comunidades eram chamadas de Quilombos. O mais famoso e importante quilombo formado pelos negros foi o Quilombo de Palmares. (...) que resistiu durante 65 anos, nesse período chegou a abrigar cerca de 20 mil fugitivos. Zumbi foi o grande chefe de Palmares. Era ele que comandava o povo negro nas lutas pela defesa do Quilombo. Em razão da sua coragem, inteligência e bravura, sua fama se espalhava por toda a região. Os negros o consideravam invencível (COTRIM, 1987, p. 78).

Na coleção **História e consciência do Brasil** (1993, 1995 e 1997), o mesmo texto é reproduzido em um box com o título “Quilombo dos Palmares”, também no conteúdo que trata da formação do povo brasileiro. Na realidade, esse capítulo é o mesmo da coleção da década de 1980, salvo pouquíssimas exceções que modificam os textos principais (apenas trocam algumas palavras), mas a abordagem e a estrutura seguem as mesmas.

Começamos a perceber, então, um enfoque que se aproxima mais da categoria de escravizados como sujeitos de transformações sociais e agenciadores da sua libertação na coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999), voltada ao Ensino Médio. Nela, no capítulo “Escravidão africana”, são mencionadas as formas de resistência, sem recorrer unicamente aos quilombos. Aborda a questão das mulheres, que cometiam aborto porque não queriam ver seus filhos escravizados, e demonstra as relações entre as fugas coletivas e individuais, apontando que os escravos fugidos procuravam proteção de negros livres. Nos chamou a atenção o fato de que no texto principal o quilombo é definido de uma forma mais complexa, como um projeto político. Destacamos o seguinte trecho:

Fugas individuais ou coletivas eram constantes. Alguns desses escravos fugidos procuravam proteção de negros livres que habitavam as cidades. Outros formavam comunidades com projeto político, organização social própria e uma rede de aliança com diversos grupos da sociedade. Essas organizações de refúgio eram chamadas de **quilombos** (COTRIM, 1999, p. 89).

Acentua que, além de fugas, rebelião ou violência, os escravizados criavam outros tipos de resistência, como fazer corpo mole no trabalho, sabotar ferramentas ou incendiar plantações, colocando a referência ao historiador Stuart Schwartz (1995). Ainda, expõe no texto principal que havia “negociações” entre escravizados e senhores, com referência à obra de João José Reis e Eduardo Silva, *Negociações e conflitos: a resistência negra no Brasil escravista* (1989).

“Negociações” entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano escravista. Muitos escravos cumpriam as exigências de obediência e trabalho em troca de um melhor padrão de sobrevivência (alimentos, vestuários, tratamento) e da conquista de espaço para expressão de sua cultura, organização de festas, etc. (COTRIM, 1999, p. 89).

Essas estratégias, citadas nos textos principais, demonstram que a coleção buscou se aprofundar um pouco mais na relação entre os escravizados, visando não focar somente na ideia da vitimização e coisificação. É interessante notar a diferença entre os livros anteriores, que só destacavam situações em que, mesmo quando se referia à resistência dos escravizados, expunha somente as péssimas condições de vida e todo o sofrimento dessas pessoas, para então chegar a Palmares, apresentado nas coleções praticamente como única forma de resistência. No entanto, quando se refere ao quilombo, repete o texto das coleções das décadas de 1980 e 1990, já citado. Ao trazer as estratégias de resistência de forma mais contundente, sobretudo para os textos principais, os sujeitos coisificados ganham um ar de humanidade, de quem faz escolhas, e vive a resistência em seu próprio cotidiano.

A coleção, apresenta um box, com o título “Resistência cotidiana”, da historiadora Laura de Mello e Souza (1997), no qual chama atenção para o que o novo estudo tem trazido quanto a questões sobre o cotidiano, das pequenas iniciativas e lutas realizadas no dia a dia, sem com isso atenuar a presença da violência que existia nas relações sociais escravistas (SOUZA, 1997 *apud* COTRIM, 1999).

Outro box apresentou as condições materiais e o cotidiano do escravos no engenho. Nele, vemos os castigos, o vestuário e a alimentação. Esse texto tem sua referência na obra *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial* (1988), do historiador Stuart Schwartz. A mesma abordagem é

utilizada nas coleções para o ensino médio “**História Global**” (2002 e 2016). Destacamos alguns excertos presentes nesses boxes e/ou seções:

### **Castigos**

(...)Ocasionalmente, senhores eram presos quando seus crimes contra os cativos tornavam-se públicos. Francisco Jorge foi detido por açoitar até a morte um escravo, mas seu apelo em 1678, dizendo que era um homem pobre com mulher e filhos e que a história era invenção de seus inimigos, conseguiu-lhe o perdão da relação (Tribunal de Justiça da Bahia). (...)

### **Vestuário**

(...) Os homens normalmente usavam ceroulas que lhes cobriam até abaixo do joelho, andavam sem camisa e envolviam a testa com um lenço ou uma faixa. As mulheres tinham trajes mais completos, com saia, anágua, blusa e corpete, mas tal vestuário pode ter sido usado apenas na hora da venda das cativas e não no trabalho no campo. Em geral, dava-se ao escravo o “pano da terra”, um tecido grosseiro de fio cru. (...) o vestuário dos escravos refletia as diferenças de ocupações e a hierarquia interna da senzala.

### **Alimentação**

Os escravos comiam tudo o que lhes caísse nas mãos. Além de sua cota de comida, os escravos adulavam, mendigavam e roubavam por mais alimento (...) recebiam pão e um copo de cachaça ao saírem para o campo. Às nove da manhã, paravam para uma refeição composta de arroz, toucinho e café. O jantar era comido no campo, e consistia de carne-seca e legumes, embora, ocasionalmente houvesse carne fresca. Ao anoitecer, comia-se uma ceia de legumes cozidos, farinha de mandioca e frutas(...) (SCHWARTZ, 1988, p.122-127 *apud* COTRIM, 2016, p. 37; 2002, p. 214).

Porém, na coleção **História para o Ensino médio** (2004), os africanos escravizados são apresentados da forma tradicional, como já mencionamos, em meio aos capítulos que tratam da sociedade colonial e a formação do povo brasileiro, e sobre as resistências apresenta, como nas coleções anteriores, um boxe tratando do Quilombo dos Palmares (mesmo texto, inclusive). Sobre isso, chamamos a atenção que não foi a cronologia, visto que é um livro da década de 2000, que foi determinante no sentido de pensarmos “as coleções melhoraram com o tempo”. Na nossa interpretação, essa reiteração de uma perspectiva mais tradicional no livro de 2004 se deu por conta de relações comerciais e financeiras, visto que as editoras reaproveitam textos de uma coleção para outra, como também mantêm no mercado coleções que se aproximam de antigas e/ou tradicionais.

Na coleção voltada para o Ensino Fundamental **Saber e fazer História** (2007), é a primeira vez que aparece o capítulo “Escravidão africana”, com a perspectiva historiográfica que estamos tratando. São apresentadas, além das

situações de violências do tráfico negreiro e da vida dos escravizados na colônia, conteúdos pertinentes à “luta dos escravos. Estratégias e resistências”, que são demonstradas nos textos principais a origem dos povos africanos, a linguagem, a cultura, as diferenças entre os escravizados boçais e ladinos, os tipos de trabalho etc. No item “Reação dos escravos” consta que havia diversas formas de resistência, como abortos, sabotagem às ferramentas e incêndios de plantações, corpo mole etc., assim como foi feito na coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999). Porém, como subitem, apresenta o título “Negociações e conflitos”, e o texto é praticamente o mesmo de 1999, mencionando que havia negociações entre senhores e escravizados, que obedeciam aos senhores em troca de melhores condições de vida. Coloca que muitas formas de negociação envolviam melhores lugares nas senzalas, para viver com suas famílias ou pelo direito de comprar sua liberdade. Em seguida, explica que essas negociações não podiam ser vistas como conformismo nem sabotagem podia ser vista como preguiça.

Destacamos um trecho que explica essas formas de negociação e as condições em que elas se davam, textos estes, também, que estão presentes nos livros após 1999 voltados para Ensino Médio:

Na medida de suas possibilidades, os escravos transformaram seu tempo e sua condição, promovendo uma luta aberta contra a escravidão ou adaptando-se a ela e tentando reduzir seus aspectos mais perversos. A adaptação, porém, não deve ser entendida como preguiça ou falta de disposição para o trabalho. Lembre que os escravos jamais recebiam pagamento pelas tarefas que cumpriam não tinham descanso, como trabalhadores atuais. Eles não podiam escolher o trabalho a ser feito ou a terra onde iriam morar. Por isso, todas as formas de viver em condições tão difíceis devem ser encaradas como estratégias de sobrevivência cotidiana (COTRIM, 2007, p. 152).

O texto principal, ao fechar o subitem sobre as negociações e conflitos, segue apresentando o que são os quilombos, expõe que se tratava de lugares onde se refugiavam os negros fugidos e que “quilombo” significava “população, união” e seus membros eram chamados de **quilombolas**, **calhambolas** ou **mocambeiros**, faz uma referência a África ao dizer que em Angola, esses lugares em que homens e mulheres se refugiavam, também, eram chamados de quilombo. Destaca, que os quilombos surgiram em vários lugares, como demonstra o trecho abaixo:(...). A formação dos quilombos foi uma forma de luta escrava comum em vários períodos e regiões do continente americano. Desde o século XVII até os anos finais da escravidão, no século XIX, muitos africanos e seus descendentes continuaram se refugiando em quilombos, construindo histórias de

luta pela liberdade. Normalmente, os quilombos se estabeleciam em locais quase inacessíveis. Vários quilombos foram criados na Guiana Holandesa (atual Suriname), em Nova Granada e, em outros lugares. No Brasil, foram mais comuns, em regiões que corresponderam aos atuais estados de São Paulo, Minas Gerais, Pará, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Maranhão, Bahia, Alagoas e Pernambuco (COTRIM, 2007, p. 153).

Somente depois dessa introdução sobre os quilombos é que a coleção expõe Palmares, também como subitem. Em geral, nessa apresentação, absorve partes do texto presentes nas coleções anteriores, mas menciona que Palmares se tratava da união de nove quilombos, citando exemplos como Drambapanga, Subupira e Macaco. Explica que várias expedições militares foram organizadas para destruir Palmares, mas este resistiu por 65 anos, chegando a ter uma população de aproximadamente 20 mil pessoas (trecho que está presente no texto das coleções anteriores), onde os quilombolas pescavam, cultivavam alimentos, tinham criações etc.

Na seção “Monitorando e conferindo”, são apresentados os líderes de Palmares, primeiro Ganga Zumba e, em seguida, Zumbi. A visão que focava em Zumbi, entendido como “invencível” pelo povo negro, desapareceu, dando lugar a um líder que luta bravamente, mas destacando outros líderes, como Ganga Zumba. Menciona os ataques de Jorge Velho (como no texto utilizado anteriormente) e que a população foi massacrada.

Destacamos o seguinte trecho:

O primeiro líder que se destacou em Palmares foi Ganga Zumba, que governou o quilombo de 1656 a 1678. Pressionado pelos ataques dos colonos de origem europeia, Zumba fez um acordo de paz com o governador de Pernambuco. O acordo previa liberdade para os negros nascidos em Palmares, com a condição de serem devolvidos aos antigos senhores os escravos recém-chegados ao quilombo. O sobrinho de Ganga Zumba, Zumbi, liderou um grupo que não aceitou esse acordo. Zumba foi destituído e assassinado, e Zumbi passou a liderar os palmarinos, comandando a resistência contra vários ataques ao quilombo (COTRIM, 2007, p. 155).

O Quilombo dos Palmares ainda ganha destaque na seção “Documento histórico”. No livro de 2012, da mesma coleção, mantém as estrutura e textos do livro de 2007. Apresenta o capítulo “Escravidão africana”, com todos os conteúdos sobre as viagens nos navios, a escravidão na África, a vida difícil na colônia etc. O

mesmo ocorre ao abordar os conflitos e negociações. De forma geral, as abordagens apresentadas inicialmente na coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999) estão presentes nas coleções de 2000/2010. Permanecem as abordagens, e mesmo a última coleção, de 2016, não difere muito, ainda que mudando o título que aborda a questão para “Escravidão e resistência”

Em **História Global** (2002 e 2016), destacamos as abordagens já colocadas sobre os povos africanos e suas condições de vida, as diferenciações e as diversas formas de resistência, como violências contra si mesmos, fugas individuais, confrontação, boicote, sabotagens e negociações. No livro de 2002 é apresentado um box com o título seção “Negociações e conflitos”, e no de 2016, na seção “Interpretar fonte”, também com o título “Negociações e conflitos”, são citados trechos do tratado proposto por um grupo de escravos, rebeldes a um senhor de engenho de Santana de Ilhéus, Bahia, extraído da obra de João José Reis e Eduardo Silva (1996). O título do documento é “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (cerca de 1789)”. Segue o trecho do documento citado:

“Meu senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se, meu senhor, também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos, a saber:  
Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo. Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafas, canoas (...). Os atuais feitores, não queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação (...). Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso. A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre em posse da ferramenta, estamos prontos para servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais engenhos. Poderemos brincar, folgar e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e nem seja preciso licença (REIS; SILVA, 1996 *apud* COTRIM, 2016, p. 51).

A partir do trecho do documento, há uma proposta de atividade que pede aos estudantes que identifiquem quem elaborou, quando foi elaborado, a quem se destinava, quais são as principais reivindicações dos escravos rebeldes e o que se oferece em contrapartida. Essas são questões pertinentes à aprendizagem da História, corroborando com as pesquisas e metodologias do campo do Ensino de História, e entendemos que a apresentação da fonte, juntamente com a proposta

aos alunos, são avanços, pois pretendem que os estudantes façam questionamentos a fontes, de modo a interpretar, e não apenas ilustrar ou servir de amparo aos textos principais.

O quadro a seguir busca demonstrar os trechos das obras que evidenciam a perspectiva dos escravizados como sujeitos de transformações sociais e agenciadores da sua libertação. Nela, apresentamos o enfoque a partir de 1999 (com exceção a obra de 2004, pelos motivos já ressaltados) por entendermos que é somente a partir deste ano que as coleções se apropriam dos estudos mais recentes sobre a escravização e não focar apenas no escravo-coisa, embora, ainda conservem bastante esta perspectiva ao abordar as condições da escravização.

**Quadro 7** – Trechos que evidenciam nas obras o escravizado como sujeito transformador

| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber e fazer História. 4. ed (2007)</li> </ul>                  | Capítulo 10 – A escravidão africana | Na medida de suas possibilidades, os escravos transformavam seu tempo e sua condição, promovendo uma luta aberta contra a escravidão ou adaptando-se a ela e tentando reduzir seus aspectos mais perversos. (...) A adaptação, porém, não deve ser entendida como conformismo. (...) as negociações entre senhores e escravos também fazia parte do cotidiano escravista. |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber e fazer História. 7º ano. 6. ed. (2012)</li> </ul>         | Capítulo 11 – A escravidão africana | Na medida de suas possibilidades, os escravos transformavam seu tempo e sua condição, promovendo uma luta aberta contra a escravidão ou adaptando-se a ela e tentando reduzir seus aspectos mais perversos. (...) A adaptação, porém, não deve ser entendida como conformismo. (...) as negociações entre senhores e escravos também fazia parte do cotidiano escravista. |
| <b>ENSINO MÉDIO</b>   |                                     |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>História do Brasil: um olhar crítico (1999) (2º grau)</li> </ul> | Capítulo 10 – A escravidão africana | Além da fuga, rebelião ou violência contra os senhores ou feitores, os escravos criaram outras estratégias de resistência à escravidão. Faziam “corpo mole” no  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | trabalho, isto é, reduziam ou paralisavam o ritmo de suas atividades (...) negociações entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano escravista.   |
| História global. Brasil e geral. Volume único. 6. ed. Reformulada (2002)                 | Capítulo 24 – Condições da escravidão africana | Estudando as várias formas de resistência, autores de obras mais recentes mostram que os escravos, na medida de suas possibilidades, reagiram contra a escravidão de diversas maneiras (...). As negociações entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano escravista. Segundo os historiadores João José Reis e Eduardo Silva, muitos escravos cumpriam as exigências de obediência e trabalho em troca de um melhor padrão de sobrevivência. |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• História Global. v. 2. 3. ed. (2016)</li> </ul> | Capítulo 4 – Escravidão e resistência          | (...) Analisando as formas de resistência empregada pelos cativos, autores de obras mais recentes mostram que os africanos reagiram à escravidão na medida de suas possibilidades (...)<br>Vejamos algumas formas de resistência vivenciadas por eles: violência contra si mesmos (...); fugas individuais e coletivas (...); confrontação, boicote e sabotagem   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | (...); negociações – as “negociações” entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano escravista. Segundo os historiadores João José Reis e Eduardo Silva, muitos escravos cumpriam as exigências de obediência e trabalho em troca de um melhor padrão de sobrevivência. |
|--|--|--|

**Fonte:** A autora/ obras analisadas.

Nas coleções analisadas, evidenciamos que a lei 10.639/03 teve forte influência na presença, por exemplo, da cultura africana, muitas vezes delimitada pelo respeito às tradições, como a religião, e na valorização de aspectos como a comida, a linguagem, nas citações de quilombos diversos, entre outros aspectos. Embora exista uma permanência na abordagem, as coleções foram enriquecidas em relação ao olhar dos escravizados a respeito da escravização, apresentando documentos históricos que demonstram como estes exigiam negociações, como se posicionavam e procuravam se relacionar com outros escravizados ou com libertos, procurando proteção.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa desenvolvida nesta tese teve como objetivo evidenciar quais perspectivas historiográficas sobre a escravização africana e afro-brasileira estão presentes nas obras de Gilberto Cotrim (1987-2016). Com base na historiografia sobre o tema da escravização, elencamos para análise de conteúdo categorias como cativoiro brando ou relações harmoniosas, escravo-coisa, escravo-rebelde e escravizados como sujeitos de transformações sociais e agenciadores de sua libertação.

No desenvolvimento da pesquisa das coleções didáticas de Cotrim, podemos observar que as perspectivas historiográficas se mesclam. Nas coleções referentes, principalmente, às décadas de 1980 e 1990, existe a presença da perspectiva da escravização harmoniosa, com base na obra de Gilberto Freyre. Ainda que as narrativas presentes nos textos principais tentem levar o aluno a fazer a crítica ao mito da democracia racial, a abordagem para tratar da miscigenação pode ter contribuído para uma leitura da formação da sociedade colonial de forma maniqueísta. Cabe ressaltar que na coleção **História para o Ensino Médio**, de 2004, essa perspectiva ainda aparece, o que nos levou a pensar que as renovações nas coleções não seguem uma lógica cronológica, no sentido de melhorar com um tempo incorporando novas abordagens, mas mercadológica, em que as editoras conservam coleções mais tradicionais. Junto a essa perspectiva, aparece a de escravo-coisa.

As categorias de escravo-coisa e escravo-rebelde foram as que estiveram mais presentes, tornando-se uma permanência nas coleções pesquisadas. Por esse motivo, acreditamos que tais categorias sejam a tônica de todas as obras. Isso porque, ao apresentar o africano, de forma geral seguem uma ordem cronológica e eurocêntrica da História. Assim, ao tratar do Brasil colonial, primeiro enfoca a questão econômica, em que os negros aparecem como uma mercadoria, vitimizados pelas condições do tráfico negreiro, para em seguida, como uma consequência dessas péssimas condições, se rebelarem. Os conteúdos referentes a resistência e lutas dos escravizados, via de regra, estão ao final dos capítulos sobre a escravização, isso em todas as coleções.

A categoria que coloca os escravizados como sujeitos de transformação social e agenciadores da sua libertação só passou a ser apropriada a partir de 1999,

na coleção **História do Brasil. Para um olhar crítico**. As narrativas em textos principais passaram a apresentar as resistências e lutas cotidianas dos escravizados, e as coleções da década de 2000 que privilegiaram essa abordagem procuraram demonstrar as diversas formas como esses sujeitos agenciavam sua liberdade, por meio de negociações, atos individuais como abortos, sabotagem de ferramentas, diminuindo o ritmo de trabalho, procurando proteção com negros libertos, entre outros aspectos. Em diversos livros, essas abordagens apareceram por meio de boxes e seções, citando historiadores nas coleções do ensino médio. Já nas coleções voltadas para o Fundamental, nem sempre o fizeram, mas, por causa das reiterações e do reaproveitamento desses textos, podemos evidenciar as referências historiográficas fundantes da produção das narrativas didáticas. Acreditamos que somente boxes e seções não são suficientes para criar um impacto na memória histórica dos estudantes e professores, de modo a desconstruir o sentido de vitimização desenvolvido nos textos principais.

Considerando o exposto, entendemos que as coleções didáticas constroem suas narrativas: 1) acompanhando debates historiográficos de forma datada; 2) quando o fazem, não seguem uma linha apenas, o que tentamos demonstrar ao ressaltar que a perspectiva de escravo-coisa perpassa todas as coleções; 3) que essa mescla entre correntes mais antigas e muitas vezes superadas com as perspectivas mais recentes, como a que coloca os escravizados como sujeitos de transformação social e agenciadores de sua libertação, se misturam porque os livros ficam aproveitando textos de coleções antigas. Portanto, não há uma mudança efetiva na abordagem, mas uma complementação. A apropriação da historiografia nas coleções didáticas ocorre de forma muito lenta e gradativa.

Acreditamos, que a lei 10.639/03, também foi um fator que contribuiu para as mudanças nas coleções, a exemplo da inserção de um capítulo exclusivo para tratar dos povos da África, presente na coleção **Saber e Fazer História** (2007). Ainda que tenha a intenção de demonstrar a vida dos africanos antes da escravização, na organização dos capítulos isso aparece após a apresentação da escravização africana, com enfoque no negro como escravo-coisa e escravo rebelde, ou seja, segue a lógica já apontada que mostra o africano a partir do engendramento da economia colonial. Observamos que a perspectiva que coloca os sujeitos escravizados como agentes de transformação social apareceu anterior à lei na coleção **História do Brasil. Um olhar crítico** (1999), o que nos levou a

compreender que a coleção se apropriou da historiografia que privilegia essa vertente, certamente acompanhando aqueles que precederam a lei e buscando inovar suas abordagens.

Outro aspecto importante que podemos destacar é que as coleções acompanharam os debates relacionados ao campo do Ensino de História, visto que por meio de seções e atividades propõem a utilização e interpretação de documentos históricos, assim como ao trazer as referências desses documentos, por meio de fontes primárias ou historiográficas, demonstrando que o fundamento das narrativas se faz com base na ciência da História.

A importância da nossa pesquisa se encontra principalmente no fato de que os livros didáticos de História são fundamentais na formação histórica dos sujeitos, pois fazem parte dos meios pelos quais o conhecimento científico chega até os alunos e, muitas vezes, aos professores, considerando que estes, devido à carga pesada de trabalho, aos desgastes que envolvem a nossa profissão, se atualizam sobre as novas perspectivas da História por meio desses livros. Dessa forma, os livros didáticos de História contribuem para uma formação do sentido histórico que compõe a cultura histórica e a memória coletiva de uma sociedade – no caso desta pesquisa, a respeito da escravização africana.

Ao constatar as diversas permanências, ocorridas principalmente pelas reiterações de textos que enfatizam os africanos escravizados como “coisa”, mercadorias dentro do engendramento da econômica colonial, compreendemos que não contribuem para a construção de um conhecimento e uma visão positiva sobre os povos africanos. Não se trata de negar o sofrimento ou amenizar as péssimas condições do sequestro e tráfico de africanos, ocorridas nos horríveis quase quatro séculos em que a escravização vigorou como uma instituição cruel e exploratória. Porém, no presente, os leitores desses livros se deparam primeiro com narrativas históricas que privilegiam o escravizado vitimizado, açoitado, desqualificado de sua condição humana, para em seguida demonstrar suas resistências. Acreditamos que essas abordagens, da forma como são estruturadas, não contribuem para a desconstrução de estereótipos racistas, que colocam os negros em situação de submissão.

A pesquisa também apresentou algumas limitações, como o fato de não termos nos aprofundado nos enfoques que colocam passado, presente e futuro em relação. Embora as coleções tenham procurado fazer essa conexão, não nos

atemos a trazer a questão para a pesquisa. Nosso foco ficou em evidenciar as perspectivas historiográficas, o que acabou nos levando à constatação de que as permanências são muito mais presentes do que as mudanças. Nas coleções das décadas de 1980 e 1990, podemos perceber que são demonstradas as difíceis condições dos recém-libertos, pois estes não tinham condições de recomeçar suas vidas sem um projeto político que os contemplassem. Nas coleções publicadas mais recentemente, como a de 2016, esses debates são colocados, também, em relação à lei 10.639/03. Percebemos ainda que, sem se aprofundar, essa abordagem apresenta uma cronologia, que pode se dizer tradicional, pois parte do passado para o presente.

O que podemos aferir sobre a relação entre presente, passado e futuro, com base nas teorias de Rüsen sobre os tipos de consciência histórica e suas significações, é que as narrativas relacionadas a condição harmoniosa entre senhores e escravizados podem contribuir para construir uma consciência histórica, tradicional, na qual existe uma permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal. As perspectivas de escravo-coisa ou rebelde, se remete a um tipo de consciência crítica que propõe uma ruptura das totalidades temporais por negação de sua validade. Já, a perspectiva que trata o escravizado como sujeito de transformações sociais e agenciador de sua própria liberdade, está mais relacionada a uma consciência histórica genética, onde os modelos culturais e de vida mudam para garantir sua permanência. (RÜSEN, p.63, 2011). Chamamos atenção para o fato, de que estes modelos apresentados por Rüsen, são dinâmicos no que se remete as orientações na vida prática, os sujeitos podem oscilar entre uma e outra, ao construir suas visões de mundo e tomar decisões, sobre aspectos sociais presentes na sociedade.

O capítulo em torno da abolição da escravatura, inicialmente, seria analisado, mas no decorrer da pesquisa observamos que as coleções têm uma conotação demasiadamente política e economicista. Quando apresentou uma visão sobre os africanos escravizados, reproduziu grande parte de informações e dados das coleções anteriores, que os reafirmam como vitimizados e mercadorias. A participação nos processos políticos é resumida, em geral, citando apenas alguns nomes de abolicionistas que participaram dos movimentos contra a escravização. A ênfase maior da abolição da escravização residiu na abordagem que demonstra a

pressão feita pela Inglaterra para que a acabasse e os países passassem a servir ao capitalismo industrial.

Diante da complexidade dos livros didáticos, do recorte extenso (1987-2016) e do tempo que se tem para realizar a pesquisa, optamos pela ênfase na análise dos textos principais. Alguns boxes foram selecionados para demonstrar e comprovar nossas hipóteses de que os livros pouco renovam as perspectivas historiográficas com estudos mais recentes, e quando o fazem geralmente é por meio de seções e boxes.

No levantamento das fontes, encontramos muitas dificuldades para reunir um acervo consistente e realizar a pesquisa, visto que os livros didáticos são descartados e/ou pouco preservados, seja por parte do Estado, seja por arquivos ligados a universidades que não se interessam em ter em seus acervos livros didáticos. Esses livros, muitas vezes, são entendidos erroneamente como “simples” manuais, que buscam reproduzir de forma grosseira os conhecimentos produzidos na academia. Falta uma política que privilegie a preservação e o entendimento destes como parte importante para pesquisar não apenas assuntos relacionados a educação, a cultura histórica da sociedade no qual se está inserido. Podemos citar o LIVRES, que é a biblioteca de livros didáticos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde encontramos grande parte das coleções pesquisadas, e o Memorial do PNLD, ligado à Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN). Em uma busca percorrida nas bibliotecas escolares da cidade de Londrina, nos deparamos com o fato de todos os livros anteriores a 2016 terem simplesmente desaparecido.

Como possibilidades de estudos futuros, apontamos que seria interessante pesquisar e ter acesso a documentos que demonstram que as reiteraões em torno do livro didático se dão, também, por questões financeiras por parte das editoras e prazos estabelecidos pelo PNLD, cada vez mais curtos. Reiterar textos com certeza barateia a produção e otimiza o tempo. Compor páginas novas ou modificar totalmente uma coleção, pressupõe mais recursos humanos e aquisição de fontes históricas que não são de domínio público para a produção de pesquisa sobre os temas, de escrita etc., o que encarece a produção.

Pesquisar como professores e alunos se apropriam das narrativas dos livros didáticos, também poderia compor novos estudos aliados com a tese que procuramos desenvolver. A respeito dos professores, entender como estes se

apropriam dos livros didáticos de História para compor suas aulas, se o fazem como currículo, se seguem o que está colocado, discutem ou concordam sobre as visões de História, entre outros aspectos, se faz importante para compreender como o conhecimento histórico escolar é construído. No mesmo sentido, entender como os estudantes se apropriam dos conhecimentos construídos nos didáticos e os efeitos para suas consciências históricas também se apresenta como uma pesquisa em potencial.

Também, buscar a compreensão de como os negros foram retratados após a abolição. Se os negros voltam a ter presença em outros conteúdos, por exemplo, nos momentos em que o Brasil viveu em estado de exceção, visto que o movimento negro foi atuante contra as ditaduras e nos períodos de redemocratização.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais têm contribuído significativamente para a história dos africanos ao desconstruir narrativas coloniais, enfatizar a agência e resistência das comunidades africanas, reinterpretar a história pré-colonial, adotar perspectivas locais e indígenas e destacar as interconexões globais e a diáspora africana. Essas abordagens enriquecem nossa compreensão, desafiando visões eurocêntricas e oferecendo uma visão mais inclusiva e contextualizada da história africana.

Segundo o sociólogo britânico Kehind Andrews:

Precisamos urgentemente destruir o mito de que o Ocidente foi fundado com base nas três grandes revoluções científica, industrial e política. Em vez disso, precisamos investigar como o genocídio, a escravidão e o colonialismo foram as pedras fundamentais sobre as quais o Ocidente foi construído (ANDREWS, 2023, p. 15).

Por fim, acreditamos que pesquisas como a que realizamos possa contribuir para a reflexão em torno da formação de um sentido histórico presente na memória coletiva sobre a escravização africana, a partir da crítica de que apresentar os negros com ênfase na perspectiva de “escravo-coisa”, vitimizado, não contribui para a desconstrução de estereótipos racistas. As coleções renovam muito pouco a historiografia e, ao fazer, permanecem abordando os africanos escravizados em situação de submissão. Pouco parágrafos, boxes ou seções que enfatizam sua atuação como sujeitos de transformação social e agenciadores de sua libertação não são suficientes para contribuir com a mudança de percepção a respeito dos negros. Se as coleções mantêm estruturas e abordagens por diversas gerações,

difícilmente vão contribuir para mudanças na mentalidade de grupos sociais que ainda enxergam o negro como um sujeito inferiorizado.

Entendemos que a História sobre a escravização faz parte dos chamados temas controversos ou difíceis da História do Brasil, por se tratar de uma História de dor, luto, vergonha. Entretanto, é preciso encarar essa História, tendo as resistências (culturais, sociais e econômicas) nas mais diversas esferas, tanto no presente como no passado. Uma História que não esteja “presa” a uma cronologia tradicional e eurocêntrica, que evoque o passado no presente para a construção de uma sociedade antirracista, capaz de combater a ignorância e a violência do preconceito racial contra os negros.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDREWS, Kehind. **A nova era do imperialismo**: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo. Trad. Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHES, Livia Pisauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro Posições**, v. 28, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e construção da consciência histórica**. Curitiba: CRV, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. História e historiografia: todas as interações possíveis. *In*: BARROS, José D'Assunção (org.). **A historiografia como fonte histórica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de História. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 193-220, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1377>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Org. trad. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livro didáticos de história: entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980. **Tempo & Argumento**, v. 4, n. 2, p. 24-45, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338130379003/html/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de (org.). **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix de (org.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFURN, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa; XAVIER, Erica da Silva. Cultura histórica e aprendizado histórico: premissas sobre as perspectivas historiográficas presentes nos livros didáticos de história em relação à escravização africana no Brasil. In: BECKER, Geraldo (org.). **Temas sociais controversos e os desafios da educação histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2019.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história (décadas de 1980-1990)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p.516-532, jul./dez. 2018.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (CBL). **Produção e vendas do setor editorial brasileiro: ano base 2021. 2022**. Disponível em: [https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/06/apresentacao\\_imprensa\\_Final\\_1-1.pdf](https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/06/apresentacao_imprensa_Final_1-1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **Afinal, o que é democracia? Análise do conhecimento substantivo de alunos do ensino médio**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CATÁLOGO para indicação do livro didático. PNLD/FAE, 1997. Brasília, 1996. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20didtico.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20didtico.pdf). Acesso em: 14 fev. 2024.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod\\_folder/content/0/Chervel.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, CNE, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

CUNHA, Maria de Fátima. A utilização do livro didático de história pelos professores da rede pública de ensino da cidade de Londrina (2008-2009). In: MOLINA, Ana Heloisa *et al.* (org.). **Ensino de história: olhares e convergências**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

CUNHA, Maria de Fátima. Produção de conhecimento histórico escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula. In: NUNES, Rafael Nicoletti Sebrían *et al.* (org.). **Perspectivas historiográficas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

FERNANDES, Denis Rodrigo Damasceno. **A história do ensino de história no Brasil (1987-2017)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378/10071>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Histórico. 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GAMA, Eloá Lamin da. **Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 157-186, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2228>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, ed. especial, p. 141-162, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MARTINS, Estevão C. Rezende. História, historiografia e pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/76nr3hq9SHcQcLVWqXYZRMr/> Acesso em: 13 de mai. 2022

MEDEIROS, Fabrícia Evellyn Araújo. **O livro didático de história e a recepção da história cultural e da história social**. 2015. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA6\\_ID370\\_01072015221639.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID370_01072015221639.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2002 – 5ª a 8ª séries**: guia de livros didáticos. Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/2002/PNLD%202002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20didticos.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/2002/PNLD%202002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20didticos.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 5 a 8ª séries do PNLD/2005**. Brasília, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2004 – 1ª a 4ª séries**: guia de livros didáticos. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2004/guia\\_pnld\\_2004.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2004/guia_pnld_2004.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2005 – 5ª a 8ª séries**: guia de livros didáticos. Brasília, 2004. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2005/pnld\\_2005\\_historia.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2005/pnld_2005_historia.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008**. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2008**: guia de livros didáticos – História. Brasília, 2007. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2008/guias\\_pnld\\_2008\\_historia.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2008/guias_pnld_2008_historia.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014**. Brasília, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2014**: guia de livros didáticos. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2014/livro\\_historia.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014/livro_historia.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2015**: guia de livros didáticos. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2015/pnld\\_2015\\_historia.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_historia.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2018**. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/escolha-pnld/Edital\\_PNLD\\_2018\\_ENSINO\\_MEDIO\\_consolidado\\_3\\_Alteracao.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao.pdf). Acesso em: 13 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guias do Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MOREIRA, Júlia Helena Simões; PEREIRA, Júnia Sales. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de história (2005/2008). **História & Ensino**, v. 15, n. 67-84, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2009v15n0p67>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro Posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGBZ8FmWXpdNVNxpB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ODONNE, Nanci; ROSA, Flávia Goullart Motta Garcia. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf. Brasília**, v. 35, n. 3, p.183-193, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052019000200109&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052019000200109&script=sci_arttext). Acesso em: 29 maio 2023.

ORIÁ, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, v. 4, n. 2, p. 154-165, 1996. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27748/23852>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PARA QUE(M) se avalia? Livros DIDÁTICOS E Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal) – OLIVEIRA; COSTA (RHH). **Resenha Crítica**, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/para-quem-se-avalia-livros-didaticos-e-avaliacoes-brasil-chile-espanha-japao-mexico-e-portugal-oliveira-costa-rhh/#more-4229>. Acesso em: 13 maio 2022.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história**: três autores exemplares (1890-1930). Tese (Doutorado em História) – Universidade de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/447099>. Acesso em: 13 maio 2022.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil**: debates historiográficos contemporâneos. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/wander.PDF>. Acesso em 13 nov.2023.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba: WAS Edições, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: Orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. In: FÜSSMANN, K., GRÜTTER, H., RÜSEN, J. (ed.). **Historische faszination geschichtskultur heute**. 1994. p. 3-2

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. In: **Acta Scientiarum. Education** vol.34 no.02 Maringá jul./dez. 2012. Acesso em: 30 mar.2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba:Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Carla G.; SOUZA, Cláudio A.; SCORSATO, Sérgio A. Conceitos substantivos e a formação do pensamento histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriana (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, p. 219-246, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em: 13 maio 2023.

TAMANINI, Paulo Augusto; NORONHA, Vanusa Maria Gomes. O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa. **Teias**, v. 20, n. 57, p. 109-124, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

VOGT, Olgário Paulo; BRUM, Meline de Barros. Escravidão e negros em livros didáticos de História. **Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 52-74, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/58695>. Acesso em: 13 jul. 2023.

XAVIER, Erica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Pilleti**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.