

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A PRESENÇA (OU AUSÊNCIA) DE PERSONAGENS NEGROS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA

HISTORY TEXTBOOK: THE PRESENCE (OR ABSENCE) OF BLACK PERSONAGES IN THE FORMATION OF BRAZILIAN NATIONAL IDENTITY

<http://orcid.org/0000-0002-2519-7685> Gisele Maria Beloto^A
<http://orcid.org/0000-0002-8654-3182> Artur José Renda Vitorino^B

^A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil

^B Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil

Recebido em: 27 fev. 2023 | Aceito em: 07 nov. 2023

Correspondência: Gisele Maria Beloto (giselembeloto@hotmail.com)

Resumo

O artigo tem como objetivo examinar o papel da consolidação do livro didático como instrumento no processo de aprendizagem, desde a implementação da disciplina história no Brasil no século XIX, com os interesses estatais em torno de sua produção em escala nacional. Nesse sentido, também realizar o levantamento de reflexões a respeito das poucas menções ou ausências dos personagens negros e da história da atuação de africanos na construção cultural, social e política do país nos livros didáticos de maior circulação, desde século XIX até o XX, com o intuito de realizar uma análise qualitativa e responder qual o papel da literatura didática como política pública e o papel do Estado com a disciplina história e relação livro didático. Como conclusão, defende-se a urgência da presença de conteúdos que reforcem o protagonismo e a história da população afro-brasileira nos livros didáticos no ensino de história, tal como a eliminação dos resquícios de eurocentrismos e estereótipos herdados das primeiras publicações didáticas e do período escravista. As reflexões e análises desenvolvidas neste texto foram desenvolvidas a partir da dissertação de mestrado “Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e sob orientação do Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

Palavras-chave: Livro didático; História; Educação.

Abstract

The article aims to examine the role of the consolidation of the textbook as an instrument in the learning process, since the implementation of the history discipline in Brazil in the 19th century, with state interests surrounding its production on a national scale. In this sense, it will also raise reflections on the few mentions or absences of black characters and the history of the role of Africans in the cultural, social and political construction of the country in the most widely circulated textbooks, from the 19th century to the 20th century, with the intention of carrying out a qualitative analysis and answering the question of the role of didactic literature as a public policy and the role of the state with the discipline of history and textbook relationship. In conclusion, it defends the urgency of the presence of contents that reinforce the protagonist and history of the Afro-Brazilian population in textbooks in history teaching, as well as the elimination of the remnants of eurocentrism and stereotypes inherited from the first didactic publications and the slave period. The reflections and



analyses developed in this text originated from the master's dissertation 'History teaching materials in view of Law No. 10.639/03: An educational policy construction,' in the Postgraduate Program in Education at Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas), under the guidance of Professor Dr. Artur José Renda Vitorino.

Keywords: Textbook; History; Education.

Introdução

O objetivo deste artigo concentra-se em examinar o papel da literatura didática no processo de consolidação como instrumento de ensino de história, tais como, a sua função para a concretização de interesses estatais.¹ Também, evidenciar as poucas menções aos personagens negros para a construção cultural, social e política do país. Esse movimento é indispensável, visto que, como afirma Mattos (*et al*, 2009, p. 299), investigar essa presença ou ausência é “[...] historicizar o lugar do racismo (e do antirracismo) no pensamento social brasileiro”, cuja proposta é revelar o que está oculto nos discursos, resultando na construção de sínteses em relação à construção do livro didático como política pública e a instrumentalização do livro didático na disciplina escolar de história nas primeiras décadas do ensino nacional.

Justifica-se, portanto, a importância do exame desse objeto cultural, o livro didático, uma vez que

[...] além de permitir que se trace uma história das práticas pedagógicas, pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita as trajetórias e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção (LUCA, 2009, p. 151).

Isto posto, os valores e crenças vigentes destacam-se como uma forma de evidenciar determinadas informações de acordo com o contexto histórico e social, também vinculado à aprovação institucional para a sua circulação nas escolas, por meio de imposições e normas estatais (LUCA, 2009).

De acordo com Bittencourt (2004), entende-se como material didático o instrumento que realiza mediações com o fim de ser um facilitador no processo de aprendizagem, transmissão de informações e conceitos por meio de uma linguagem específica. O livro didático, atrelado ao conceito de transposição didática, constitui, de acordo com Monteiro (2009, p. 177), “[...] uma seleção de conteúdos a ensinar e matrizes disciplinares sobre como

¹ De acordo com Luca (2009), o papel do Poder Executivo está intrinsecamente atrelado ao livro didático, uma vez que ele concebe, regulamenta, controla e institui o sistema educacional, ou seja, negocia, vende, compra e distribui essa literatura, desde seu início.

ensinar, por meio de modelos explicativos, conceitos, analogias e outros modos de representar esse saber”. Desta forma, o livro didático desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem escolar, seja como forma de orientação, suporte para planejamentos ou sugestões de aula (MONTEIRO, 2009).

As reflexões e análises desenvolvidas neste texto foram desenvolvidas na dissertação de mestrado na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).²

Livro didático como um produto de mercado

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) como comissão data de 1938, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Essa comissão permitia a distribuição gratuita do livro didático nas escolas públicas nacionais (SILVA e GUIMARÃES FONSECA, 2010). Atualmente, o livro didático permanece correspondendo a uma política pública de educação pelo PNLD – Decreto 91.542 em 1985 – e expandiu gradativamente ao longo dos anos até atingir todas as disciplinas e séries do ensino fundamental e médio.³

De acordo com Cassiano (2007, p. 23), o PNLD (a partir do Decreto 91.542/85) teve como objetivo enfrentar diversos problemas herdados pelo governo político ditatorial anterior, entre eles, o de “[...] baixa produtividade no ensino [...]” e “[...] inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica”. Em 1986, foram distribuídos cerca de 45 milhões de livros didáticos e investidos cerca de 418,6 milhões do Banco Mundial e 317,9 milhões de dólares dos governos estaduais e federal. O investimento referia-se à região Nordeste do país, uma vez que os índices educacionais eram baixos nesse contexto (CASSIANO, 2007).

Desta forma, esses argumentos formaram a base para a constituição do livro didático como uma política pública no contexto de redemocratização do país. De acordo com Cassiano (2007, p. 24), a medida adquiriu o “[...] status de prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo”, isto é, em relação aos estudantes de baixa renda e vinculada ao esforço para alcançar a qualidade na educação, principalmente na região Nordeste.

² BELOTO, Gisele Maria. *Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional*. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

³ Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2005.

A produção de livros, de forma geral, se articula a partir do tripé autor-obra-público. Já quanto à produção de livros didáticos, nota-se, a partir do que já foi exposto, um quarto elemento fundamental nessa articulação: o Estado (LUCA, 2009). Nesse caso, torna-se um quadrilátero, como explicitado por Luca (2009, p. 153-154) abaixo:

[...] é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com os programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade. [...] As especificidades do universo da produção didática são de tal ordem que o tripé escritor-livro-leitor não basta para dar lugar à configuração da produção didática, que depende de um quarto polo, o Estado.

Uma vez que o Estado se encontra articulado na produção e distribuição de livros escolares em larga escala, encontra-se uma função social para esses livros, articulada institucionalmente. Desta forma, o PNLD possibilita “[...] um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades” (LUCA, 2009, p. 172). Com o intuito de expor dados mais atuais, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2018 foram distribuídos cerca de 153 milhões de exemplares de livros didáticos e investidos cerca de R\$1 bilhão.⁴

De acordo com Munakata (2012a), na perspectiva capitalista, o livro didático torna-se uma mercadoria (ou produto) da indústria cultural, produzido para o mercado (a escola). Munakata (2012b, p. 51) entende o conceito de mercadoria a partir de Karl Marx:

Mediadora das relações sociais, ela [mercadoria] é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente.

Munakata (2012a, 2012b) avalia a produção e distribuição de livros didáticos vinculados à satisfação das necessidades educacionais, além de envolver a questão do capital e a indústria cultural, também mencionada por Bittencourt (2004). De acordo com Munakata (2012b, p. 53), a indústria cultural é aquela que “[...] produz cultura na sociedade capitalista contemporânea”, ou seja, tem o intuito de gerar lucros pela massificação da cultura e a produção da mercadoria é controlada pelos editores desta indústria.

O livro didático, assim como qualquer mercadoria, é perecível, ou seja, perde valor de mercado em decorrência das transformações sociais e políticas (CHOPPIN e BASTOS, 2002).

⁴ Os números mencionados estão disponíveis em
<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso 5 jun. 2019.

Como exemplo, as transformações dos livros didáticos no período anterior à década de 1980, com abordagens influenciadas pela ditadura militar e suas transformações no período de redemocratização do Brasil, quando houve intensas críticas às ideologias presentes anteriormente nos livros didáticos. De acordo com Choppin e Bastos (2002, p. 7), outros fatores que podem causar a perda de valor de mercado são as mudanças de métodos, estratégias pedagógicas, entre outros, para estimular os “consumidores”.

Choppin e Bastos (2002, p. 7) também alertam que a democratização e obrigatoriedade do ensino público gerou uma massificação na produção de livros didáticos pela indústria cultural:

[...] o desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva. [...] a aceleração do ritmo do progresso econômico, social, técnico e cultural, suscita a massificação do ensino e o desenvolvimento de inovações pedagógicas, e o recurso às novas tecnologias favoreceram, em inúmeros países, a renovação da produção, o crescimento e a diversificação da oferta editorial.

Desta forma, a indústria cultural enxergou na democratização e obrigatoriedade do ensino uma forma de obtenção de lucros por meio do consumo desta mercadoria, o livro didático, dentro da lógica capitalista. Esse movimento gerou a massificação da produção de livros didáticos de qualidade inferior, uma vez que o objetivo principal é obter lucros de forma exacerbada.

Em 1996, com o objetivo de estabelecer melhorias, foi elaborado um sistema de avaliação realizado por especialistas para examinar livros didáticos inscritos no PNLD, permitindo que apenas os livros didáticos aprovados fossem distribuídos às escolas, de acordo com as escolhas feitas pelos professores (MUNAKATA, 2012b). Essa ação gerou outras complicações, como, por exemplo:

[...] tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores. [...] Não basta, porém, que o livro seja aprovado pelos avaliadores; é preciso que seja efetivamente escolhido pelos professores (MUNAKATA, 2012b, p. 62).

Nota-se que numa tentativa do PNLD de melhorar a qualidade dos conteúdos dos livros didáticos, por meio de uma avaliação por especialistas acadêmicos, deixou os professores – diretamente envolvidos com este instrumental de trabalho – em segundo plano.

Nesse sentido, Manakata (2012b, p. 62) também expõe que “[...] a direção da escola reserva pouco tempo para a escolha, e esta é feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no Guia de Livros Didáticos, de que cada escola, de modo geral, dispõe apenas de um Exemplar”. Esta afirmação ressalta que o livro didático, como mercadoria, é produzido de forma que não atende às necessidades da escola, dos alunos e, principalmente, dos professores, resultando na sua desqualificação como mercadoria e valor de troca:

[...] [o] livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem (MUNAKATA, 2012b, p. 63).

A partir das análises expostas, trata-se de um mercado que possui uma função social e política na área da educação, e ele é de suma importância, pois a qualidade de ensino está diretamente relacionada a tais parâmetros, acrescentando as demandas da população afrodescendente e de movimentos sociais, materializadas na lei nº 10.639/03.

A partir deste cenário, Monteiro (2009, p. 179) compreende que os livros didáticos, como instrumentos auxiliares das políticas educacionais, podem proporcionar estratégias nos ambientes escolares, no sentido de “[...] viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento, inclusive demonstrando maior efetividade do que a produção de propostas curriculares inovadoras”. Entretanto, Bittencourt (2004, p. 298) relaciona a produção e o consumo de materiais didáticos ao despreparo do professor, o que favoreceria “[...] uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com ofertas de materiais que são verdadeiros ‘pacotes educacionais’”.

Nesta perspectiva, de acordo com Bittencourt (2004), o livro didático constitui um suporte de conhecimentos escolares a partir das propostas curriculares oriundas do Estado e o mesmo se mantém presente, tornando-se o livro didático um instrumento de controle de ensino:

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares vinculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Deste modo, a dimensão material que envolve o mercado de livros didáticos e o funcionamento do capitalismo no ambiente escolar torna a escolha do material didático uma questão de natureza política. Essa dimensão pode ser encarada como um importante instrumento para a efetivação da implementação da ação afirmativa, especialmente a lei nº 10.639/03, com objetivo de reparar a ausência e/ou apagamento da história africana ao longo da história nacional, promovendo seu reconhecimento e valorização.

História da implementação do livro didático de no ensino de história no Brasil: Presença ou ausência de personagens negros

No século XIX, durante o regime monárquico, os livros escolares de história tinham como método a memorização, ou seja, “[...] aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2004, p. 67). Esse método era chamado de “métodos mnemônicos”,⁵ caracterizava-se por um conjunto de atividades de perguntas e respostas para a fixação e memorização por meio oral e/ou escrito, semelhantes aos modelos de livros catequizadores. Em casos de erros e esquecimentos, os alunos recebiam castigos físicos.⁶ Portanto, o livro didático de história ensinava a memorização de informações, como nomes, datas e acontecimentos históricos nacionais (BITTENCOURT, 2004).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) também esteve diretamente envolvido na produção da escrita dos livros didáticos da história nacional, sendo influenciado por Langlois e de Seignobos. As obras didáticas produzidas nesse período eram tidas como obras científicas de historiadores, porém:

[...] a imagem de obra didática em voga transmitia a ideia de que o livro escolar possuía um defeito congênito: era resumido ao extremo, deixando sempre algo da História do Brasil pouco esclarecido. Mas, em geral, depois de corrigidos uma data, um nome ou um defeito tipográfico, eram os trabalhos didáticos bem recebidos, posto que divulgavam a História pátria e ajudavam a fixar, na mocidade, os fatos e personalidades responsáveis pela construção da nação (FREITAS, 2010, p. 21-22).

Em 1843, ocorreu o lançamento do primeiro livro didático de história nacional, o “Compêndio de história do Brasil”, de José Inácio de Abreu Lima, baseado no livro “História do Brasil”, do autor inglês Robert Southey. Lima foi membro do IHGB desde 1839 e sua

⁵ O método mnemônico foi uma proposta de Ernest Lavissee, historiador francês, cujo objetivo era desenvolver no aluno a inteligência por meio da memorização. Entretanto, na prática, o método se limitava em “[...] decoração de nomes e datas dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da histórica nacional” (BITTENCOURT, 2004, p. 69).

⁶ Para os castigos físicos eram utilizados a “palmatória” ou “fêrula” (BITTENCOURT, 2004, p. 67).

produção didática teve como objetivo escrever um livro sobre a história da pátria, a partir de influências das ideologias iluministas, liberais e antiescravistas, que eram pautas em destaque durante o século XIX (MATTOS, 2009). Portanto, os livros escolares de história, de forma geral, além das ideologias mencionadas, também estimulariam a valorização do trabalho:

Configurada em livro, portanto, a escrita da História teria a função de cultivar os valores do trabalho, coragem, honradez, perseverança, que alimentariam o nosso consciente e legítimo patriotismo. [...] A História do Brasil, seria enredada de forma a desfilar em frente do expectador (leitor) e comprovar retroativamente que o futuro por ele apontado é legítimo e está correto (FREITAS, 2010, p. 27).

Em relação à presença de personagens negros no Compêndio, Lima destacou Henrique Dias, Felipe Camarão e Zumbi dos Palmares, porém afirmava que “[...] a cor não passaria de um ‘acidente’, como a ‘glória’ e a ‘coragem’ dos heróis citados bem comprovariam” (MATTOS, *et al*, 2009, p. 300). O compêndio apresentava Dias e Camarão ao lado de “figuras heroicas”, como José Bonifácio, Pedro Álvares Cabral e Cristóvão Colombo (MATTOS, *et al*, 309). A partir dessa menção, é possível perceber a influência de discriminações raciais, no mínimo pela tez desses personagens, no ensino de história no século XIX. Esse compêndio visava à formação da identidade brasileira, o qual era tema de inquietação na recente independência, a partir de um discurso patriótico e influenciado pela tese da mescla das três raças de Von Martius (1844).

Duas décadas depois, especificamente em 1865, sendo atualizado até meados de 1916, Joaquim Manoel de Macedo escreveu “Lições de história do Brasil” para os alunos do Colégio D. Pedro II para o qual lecionava, tendo como base a obra “História geral do Brasil”, de Varnhagen, de 1862, que posteriormente o denunciou por plágio. O manual possuía caráter conservador, traçando uma relação entre o contexto em que se constituía a identidade brasileira e a ideia de civilização, como apontado no excerto abaixo:

Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do império do Brasil no conjunto das “Nações civilizadas” e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade (FERNANDES, 2005, p. 129).

De acordo com Bittencourt (2004, p. 85), houve uma ampla aceitação de “Lições”, uma vez que o método explicitava o que o título sugeria: “[...] deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida fazia um resumo”, como uma forma de auxiliar na decoração e aprendizado em sala de aula – novamente, a partir de heróis nacionais, datas e destaque às suas “grandes” feitos.

Em relação à participação de personagens negros em “Lições”, ela foi relativamente mínima, referindo-os poucas vezes, exceto nos casos de, por exemplo:

[...] ‘Henrique Dias, chefe dos negros’ [...] Quilombo dos Palmares é citado uma única vez, como uma ameaça à ordem produzida pelos malefícios da escravidão. [...] Para Macedo, o quilombo reunia escravos fugitivos, bandidos e desertores. Em suas lições de história do Brasil, o herói era Domingos Jorge Velho, bandeirante que destruiu o quilombo (MATTOS, *et al*, 2009, p. 302).

Diante dessa narrativa e de acordo com Mattos (*et al*, 2009), Macedo tinha como parâmetro as concepções do liberalismo oitocentista, elitizado e segregador. A partir do contexto da abolição da escravidão em 1888 e, posteriormente, à Proclamação da República em 1889, houve um enfoque na construção da identidade nacional brasileira a partir do viés da miscigenação racial de forma mais intensa. Como apontado a seguir:

[...] o enfoque cultural e/ou racial passaria a predominar, em lugar dos termos sociais e políticos das abordagens anteriores. Era a construção de uma raça brasileira, que incorporava negros e indígenas sob a liderança portuguesa que se afirmava como base das novas abordagens. Assim, junto à predominância do mito das três raças, destacar-se-ia a significativa presença de Henrique Dias (um afrodescendente inserido na sociedade colonial) (MATTOS, *et al*, 2009, p. 302).

Diante da afirmação acima, percebe-se que, a partir da pauta da formação da identidade nacional e da mescla das três raças, o personagem histórico Henrique Dias integrou o papel de contribuição do negro para se entender a identidade brasileira, mas pelo viés eurocêntrico (MATTOS *et al*, 2009).

No início do século XX, em 1900, Affonso Celso publicou o livro didático de caráter patriótico “Por que me ufano do meu país”, como forma de celebrar os quatrocentos anos do descobrimento do Brasil. O livro se esgotou rapidamente e se tornou leitura obrigatória nas escolas secundárias do país (SILVA, 2008). A proposta de Celso era de apresentar “[...] uma série de razões que deveriam levar os brasileiros a se ufanarem de seu país e a afirmar que ser brasileiro não era condição de inferioridade, mas de ‘distinção e vantagem’” (ARMANI, 2010, p. 133). Em outras palavras, Celso apresentava inúmeros motivos para que os brasileiros se orgulhassem de seu país. Ao total, eram onze motivos ufanistas:

[...] a grandeza territorial, a sua beleza, a sua riqueza, a variedade e a amenidade de seu clima, a ausência de calamidades, a excelência dos elementos que entraram na formação do tipo nacional, os nobres predicados do caráter nacional, a ausência de humilhações, seu procedimento cavalheiresco e digno para com os outros povos, as suas glórias e, por fim, a sua história (CELSONO, 2001. *apud*. ARMANI, 2010, p. 133).

A obra se destacava por ser didática e acreditava-se que seus leitores, os alunos, desenvolveriam uma postura patriótica e de união frente ao Estado recém-independente e abordava a miscigenação como um fator favorável ao progresso (ARMANI, 2010).

A obra didática de João Ribeiro, também integrante do IHGB, nomeada “História do Brasil” de 1900 merece destaque por ser uma das principais obras do período. O livro “História do Brasil” foi marcado por destacar grandes personagens masculinos (políticos, militares, nobres, entre outros) que envolveram-se no processo de descobrimento, colonização, constituição da República e formação da identidade a partir de Von Martius e Handelmann (FREITAS, 2010). Consequentemente, pouco espaço era reservado aos indígenas e africanos na construção social e cultural da nação. De acordo com Freitas (2010, p. 36):

A síntese da História do Brasil, enfim, é um desfile de conflitos que explicam a chegada dos portugueses, a formação inicial da sociedade, configuração do território, a origem do sentimento de autonomia, o esforço para evitar a fragmentação, e a implantação do regime democrático – na figura da República.

A respeito de temas como a abolição da escravidão no dia 13 de maio, acontecimento recente no contexto da Primeira República, houve diversas formas de manifestação nos manuais didáticos a partir da vertente política de cada autor. Como, por exemplo, em João Ribeiro, “História do Brasil”, de 1900, a princesa Isabel deu um golpe nos proprietários de escravizados, causando-lhes grandes prejuízos na agricultura. A razão disto seria a falta de necessidade da Lei Áurea, uma vez que já existia a Lei nº 2.0140 de 1871 (Lei do Ventre Livre) e Ribeiro acreditava que a abolição já havia sido decretada com essa implementação, sendo o fim da escravidão no prazo máximo de duas gerações (MATTOS, 2009).

De acordo com Mattos (2009), Osório Duque-Estada, em “História do Brasil”, de 1918, assumiu o tema a respeito da abolição da escravidão a partir de uma postura diferente da de João Ribeiro: a da vitória por pressão realizada pela campanha abolicionista para a implementação da lei em 1888. Diante disto, a princesa Isabel não foi mencionada como participante de tal ato, mas sim, foram destacados os nomes de José de Patrocínio, Ruy Barbosa, Joaquim Nabuco, Ciro de Azevedo, Vicente de Souza, Ennes de Souza, Luiz Gama, entre outros, porém, sem a menção da afrodescendência (MATTOS, 2009).

Mattos (2009, p. 306) afirma que tais livros didáticos traçaram uma disputa de narrativas sobre as leis abolicionistas durante a Primeira República. Todavia, havia um ponto em comum: “[...] nenhum dos autores problematizou o ‘pós-abolição’, ou seja, a condição social dos ex-escravos após a libertação ou suas posteriores lutas políticas”.

No regime varguista, os livros didáticos reforçaram a ideia de que a princesa Isabel era a “redentora” dos escravizados, e a identidade mestiça do brasileiro tornou-se tema obrigatório. De acordo com Mattos (2009), os livros didáticos incorporaram as interpretações

do autor Capistrano de Abreu em “Capítulos de uma história colonial”, publicado em 1907, sobre as guerras holandesas e a consagração da união das raças na formação da identidade brasileira, ao expulsá-los do território nordestino.

De acordo com Abreu (1988), a independência de 1822 não foi o que “costurou” as províncias para uma identidade unificada, pois essa proclamação foi feita por um português. Abreu (1988) afirmava a existência de um sentimento de inferioridade das pessoas que estavam distantes dos conflitos transoceânicos, sendo esse sentimento alterado quando ocorre a expulsão dos holandeses no Nordeste, uma vez que as três raças se uniram contra o inimigo, obtendo êxito. Esse movimento descrito por Abreu (1988) foi visto como uma identidade regional pré-nacionalista.

De acordo com Mattos (2009), o livro didático de história mais vendido no período entre as décadas de 1930 a 1950 foi o de Joaquim Silva, “História do Brasil” para o ginásio, que trazia o mito da união das três raças, destacando o europeu como motor principal, tal como Von Martius no século XIX (1844):

[...] pode-se dizer com segurança que o negro não africanizou o brasileiro. Deu-se o contrário. O português, tronco da raça, abasileirou o africano que, dia a dia, foi abandonando os costumes, envolvendo, melhorando, progredindo. [...] As estatísticas mostram que, pela situação estacionária da raça negra e redução do fator indígena cresce cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco (SILVA, 1950. *apud*. MATTOS, 2009, p. 307).

A partir dessa citação, pode-se afirmar que houve a noção de abasileiramento pelo viés dos costumes e da hereditariedade, uma continuidade da discriminação racial já exposta anteriormente em Lima, porém, ultrapassa o nível visível da tez para a interioridade do sangue (MATTOS, *et al*, 2009).

De acordo com Conceição (2017), com o intuito de responder ao questionamento sobre o processo de construção do discurso e do conhecimento racializante do africano escravizado na colônia portuguesa nos livros de história, o imaginário brasileiro era permeado por discursos de que as identidades africanas e afro-brasileiras eram inferiores do ponto de vista racial, social e cultural. Na década de 1950 os manuais escolares também defenderam a visão de que o continente africano era apenas um reservatório de pessoas escravizadas, com baixo custo. Além disso, atribuíram uma responsabilidade moral, de forma anacrônica, ao amenizar os feitos da violência do trabalho escravizado praticado pelos colonos. Em um dos livros didáticos da década de 1950,⁷ analisado por Conceição (2017), afirmava que “[...] a

⁷ SILVA, Joaquim. *História do Brasil: para o quarto ano ginásial*. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

chegada dos infelizes africanos ao Brasil era por eles desejada como termo aos horrorosos padecimentos a que eram sujeitos na viagem. [...], mas os novos senhores seriam menos desumanos que os da África” (SILVA, 1950. *apud*. CONCEIÇÃO, 2017, p. 41).

Em relação às identidades afro-brasileiras recriadas no Brasil, os livros didáticos enfatizavam “elementos exóticos” em comparação ao ideário civilizatório ocidental, regido por superstições oriundas das religiosidades de matriz africana. De acordo com Conceição (2017), tais superstições influenciaram negativamente a identidade nacional como um todo.

Na década de 1960, durante a ditadura militar no Brasil, de acordo com Mathias (2011), os livros didáticos expandiram-se e foram utilizados em grande escala, em razão de o governo do general Castelo Branco (1964-1967) ter isentado os impostos na produção de livros. Desta forma:

Por seu turno, as editoras publicavam livros que estivessem em sintonia com os programas curriculares oficiais do MEC, esse controlado pelo Estado ditatorial. A ampla circulação do livro didático não significou uma maior democratização do saber. Pelo contrário, em harmonia com os currículos oficiais, o livro didático se tornou um canal privilegiado para a difusão de saberes históricos de interesse do Estado (MATHIAS, 2011, p. 45).

A partir desse cenário, no período do regime militar brasileiro, os livros didáticos, tais como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política no Brasil, deviam estar em sincronia com os interesses e concepções vigentes pelo Estado autoritário. De acordo com Guimarães Fonseca (2010, p. 25), na década de 1970, “[...] pós-Lei 5.692/71, contribuíram de forma marcante para a diluição dos objetos de ensino de História e Geografia, como forte tempero de moral e civismo ditatorial na fusão ‘Estudos Sociais’ apresentado nos livros didáticos”.

Desta forma, a massificação dos livros didáticos em larga escala contribuiu para a divulgação de saberes que, do ponto de vista dos militares, eram necessários. De acordo com Guimarães Fonseca (2003, p. 52), tratava-se de um “[...] projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina”. Esse projeto refletiu nos índices educacionais, o que resultou no apontamento de que o Brasil era um dos países mais atrasados do mundo (GUIMARÃES FONSECA, 2003).

Os conteúdos dos materiais didáticos em relação à história africana e afro-brasileira adotaram o argumento de que a Coroa portuguesa optou pela escravidão negra, pois “[...] os negros já viviam na África na condição de escravos e eram mais resistentes que os índios”

(HERMIDA, 1969. *apud*. CONCEIÇÃO, 2017, p. 41). Na década de 1970, esse argumento permaneceu por meio do determinismo preconceituoso presente nos livros didáticos:

[...] não vinham esses portugueses dispostos a encarregar-se de trabalhos pesados. A quem caberia estes? A princípio se pensou na escravização do índio. No entanto, manhoso, conhecedor da terra e desacostumado ao trabalho, o indígena não chegava a produzir sequer o necessário para o seu próprio sustento. Foi então que se pensou no emprego do braço escravo negro para os trabalhos pesados. Seria ele o trabalhador ideal, a princípio para as plantações de cana e os engenhos de açúcar, depois para a coleta de ouro e pedras preciosas nas jazidas e mais tarde para as plantações de café do Rio de Janeiro e de São Paulo (CARVALHO, 1972. *apud*. CONCEIÇÃO, 2017, p. 43-44).⁸

As atribuições negativas e estereotipadas do continente africano, como um continente passivo e “ingênuo”, também permaneciam presentes no ensino de história. Como, por exemplo, os portugueses “[...] propunham a trocar fumo e aguardente por homens e mulheres das tribos. [...] Em sua ingenuidade, em seu primitivismo, nada viam de mal os chefes negros” (CARVALHO, 1972. *apud*. CONCEIÇÃO, 2017, p. 48).

Nas últimas décadas do século XX, a partir dos debates de redemocratização e abertura política, a indústria editorial de livros didáticos passou a dialogar com os debates acadêmicos. De acordo com Guimarães Fonseca (2003, p. 53-54), “[...] foram propostas mudanças na linguagem e na forma de apresentação, com a inclusão de alternativas como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores”, como resultado dessa aproximação. Em 1985, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) atribuiu a escolha de livros didáticos a professores e secretários, a fim de dar autonomia para escolher a melhor ferramenta para a execução de seu trabalho.

A partir de 1993, depois de inúmeras denúncias dos resquícios da ideologia nacionalista oriunda do período militar e críticas aos conteúdos dos livros didáticos – preconceitos e estereótipos explícitos em imagens e textos – o Ministério da Educação formou um grupo de especialistas de diferentes unidades⁹ para a avaliação da qualidade da produção de livros didáticos (GUIMARÃES FONSECA, 2010).

Porém, nessas primeiras décadas do século XXI, em especial o PNLD 2008 e 2011, as opções de livros didáticos de história com propostas por eixos temáticos são minoritários e evidenciam aspectos do ensino de história tradicional, como, por exemplo, o ensino

⁸ CARVALHO, L. G. Motta. *Ensino Moderno de História do Brasil*. 17. ed. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1972.

⁹ De acordo com Guimarães Fonseca (2010, p. 25), as unidades que participaram a Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação), a Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação), a Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), a SEF (Secretaria de Educação Fundamental) e FAE/MEC.

cronológico e pautado na história da Europa. Desta forma, apenas “[...] quando possível, há abordagem de temas relativos à História brasileira, africana e americana” (BRASIL, 2010. *apud*. GUIMARÃES FONSECA, 2010, p. 28). Nota-se que o PNLD reforça essa orientação, sobretudo, por meio do manual do professor. Em relação à incorporação desses conteúdos nos livros didáticos, há a omissão e cobranças por meios desses editais,¹⁰ como apontado por Garrido (2016, p. 265):

[Há a importância do edital PNLD 2011 em ressaltar a eliminação dos] estereótipos que não contribuem para a formação do cidadão e sua visão crítica da história, tendo por princípio a diversidade de experiências dos indivíduos históricos. Ressalte-se, no entanto que, embora sejam fundamentais, essas orientações ainda não caminham para uma perspectiva de introdução de conteúdos não consagrados na literatura didática, como é o caso da literatura sobre os negros brasileiros pós-abolição. Pode-se ainda argumentar que, aqui, o considerado diferente se alargou, diminuindo, por conseguinte, a atenção à questão da discriminação racial.

De acordo com Garrido (2016), tais orientações dadas aos professores presentes nos recentes PNLD são de suma importância no combate aos estereótipos raciais; entretanto, não podem limitar-se a eles. Em suma, “[...] o edital apenas indica que tal obra deve *procurar* abordar o tema, mas não classifica a ausência com alguma penalidade” (GARRIDO, 2016, p. 264, grifo da autora). Desta forma, mesmo com a presença da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana por meio da Lei n. 10.639/03, entende-se que ainda são necessários avanços das políticas públicas em efetivar a presença de tais temas na literatura didática.

Considerações finais

Consideramos a necessidade dos livros didáticos serem acompanhados de conteúdos que reforcem o protagonismo da população afro-brasileira na construção histórica do Brasil, incluindo a problematização no pós-abolição até os dias atuais, como também as lutas por direitos e a busca por equidade promovidas pelo movimento negro, como forma de consolidar

¹⁰ Neste caso, Garrido (2016, p. 264) analisa as instruções e orientações eliminatórias do Edital de Convocação para Inscrição de obras a serem incluídas no Guia do PNLD 2011, p. 35-47, tais como: “[serão excluídas obras que] veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, 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; [quanto às ilustrações devem] reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; [será observado se a obra] Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. [será observado se o Manual do Professor] orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas”.

a Lei n. 10.639/03; desta forma, romper com o eurocentrismo presente na literatura didática desde o século XIX na sua instrumentalização do ensino de história.

De acordo com Guimarães Fonseca (2003), é de suma importância a postura crítica perante os conteúdos dos livros didáticos como instrumento de trabalho. Isto posto, não significa a sua total abolição, em razão da finalidade atribuída a essa literatura em outros momentos da história. Desta forma:

Complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, como os paradidáticos em sala de aula, são opções que não descartam ou consideram o livro como mero ‘bode expiatório’, culpando por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos (GUIMARÃES FONSECA, 2003, p. 55-56).

Em suma, pode-se considerar que a escolha de determinado livro didático trata-se de uma escolha política e ligada às concepções em torno do conhecimento, ou seja, “[...] como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2004, p. 299). Esses questionamentos são fundamentais no dia a dia dos professores em ambiente escolar, ao se deparar com as atuais inúmeras opções e editoras de livros didáticos, uma vez que, a partir da concepção de que o livro didático trata-se de uma mercadoria a ser consumida dentro da ótica capitalista, entende-se que a ausência da História e Cultura afro-brasileira e africana trata-se da esfera que envolve tais fatores econômicos, no qual afeta diretamente a esfera social e cultural da população, sobretudo, aos alunos brasileiros. Desta forma, pode-se concluir que os caminhos para que o brasileiro tenha acesso à sua própria história ainda necessitam de ações políticas para a consolidação da Lei n. 10.639/03, mesmo com os avanços nas produções historiográficas e demais ciências.

Referências

- ABREU, João Capistrano. *Capítulos de História Colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- _____. A economia política dos descobrimentos. *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ARMANI, Carlos Henrique. *Discursos da nação: historicidade e identidade nacional no Brasil em fins do século XIX*. EDIPUCRS, 2010.
- BELOTO, Gisele Maria. *Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional*. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, p. 11-27, 2010.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana*. Revista Brasileira de História 25/26. Ed. Contexto, São Paulo, 1993.
- _____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-148, 2018.
- 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)*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- CHOPPIN, Alain; BASTOS, Maria Helena Camara. O historiador e o livro escolar. *História da educação*, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Os discursos da racialização da África nos livros didáticos brasileiros de história (1950 a 1995). *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 35-58, 2017.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Papirus Editora, 2003
- FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. Editora Universidade Federal de Sergipe, v. 2, 2010.
- GARRIDO, Miriam CM. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: História da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). *Revista História & Perspectivas*, v. 29, n. 54, 2016.
- LUCA, Tania Regina. *Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas*. A História na Escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172.
- MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 6, n. 24, p. 381-403, 1844.
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.
- MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" -Uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.
- MATTOS, Hebe. et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 299-320.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. As Relações entre Autor e Editor no Jogo entre Memória e História: as duas edições de Compêndio da História do Brasil, de José Inácio de Abreu e

Lima, no ano de sua publicação. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 31-48

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 151-172, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

_____. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.

SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil–Rio de Janeiro (1870-1924)*. Niterói: Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Marcos Antônio da; GUIMARÃES FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, 2010.