



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

MARIA FERNANDA DE MACEDO COSTA E SILVA

A DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2023, DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERESINA-PI.

TERESINA - PI
2025

MARIA FERNANDA DE MACEDO COSTA E SILVA

**A DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS
DIDÁTICOS DO PNLD 2023, DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM
TERESINA-PI.**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC
apresentado à Universidade Estadual do Piauí
(UESPI), como requisito parcial para conclusão
do Curso de Graduação em Licenciatura em
História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joseanne Zingleara
Soares Marinho.

TERESINA-PI
2025

MARIA FERNANDA DE MACEDO COSTA E SILVA

A DECOLONIALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2023, DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERESINA-PI.

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC apresentado à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito parcial para conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joseanne Zingleara Soares Marinho.

Aprovado em: 24/11/2025

Prof.^a Dr.^a Joseanne Zingleara Soares Marinho (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Prof. Me. Lenilson Rocha Portela (Examinador)
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof.^a Ma. Hellen Pabline Leal Conceição (Examinadora)
Universidade Federal do Piauí - UFPI

À minha mãe, o ar que eu respiro e a voz que me ensinou a acreditar na educação como caminho de transformação e liberdade. A senhora, todo o meu amor e minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por minha saúde, fé e por todas as oportunidades que Ele me proporciona, inclusive a de realizar este trabalho. Desde o início da minha trajetória na Universidade Estadual do Piauí, soube que a História era, sem dúvida, o meu lugar. E quanto mais percorro em seus caminhos, mais me reconheço.

Sempre tive dentro de mim a certeza de que educar era parte essencial do que sou. Embora, por um tempo, acreditasse que meu caminho estivesse mais próximo da política, foi ao enxergar a educação sob essa perspectiva, que encontrei uma ligação inesperada, mas que, agora percebo, já estava traçado em minha trajetória.

Agradeço também à minha mãe, Walcleide da Silva. Cada decisão que tomo carrega, em sua essência, a intenção de honrá-la. Ainda que nem sempre compreenda plenamente a insistência de sua filha em tornar-se professora, jamais me deixou enfrentar sozinha o temido início da vida adulta. Mesmo ao me alertar sobre as muitas dificuldades da carreira no magistério, seu apoio foi constante. Ainda que silencioso, expressava-se em gestos que suavizaram e, continuam a suavizar, meu caminho. Esta conquista é, também, sua.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Joseanne Marinho, minha profunda gratidão pelo acolhimento e apoio constantes. Suas palavras e orientações foram bases sólidas em minha trajetória acadêmica, enriquecendo-a de forma irreversível. Almejo, um dia, ser ao menos uma fração da força, da sensibilidade e da inspiração que a senhora representa, enquanto profissional e mulher. Guardo em mim uma admiração que surgiu desde nosso primeiro contato, ainda nas aulas de Prática Pedagógica. A senhora é uma inspiração luminosa para tantas jovens mulheres que iniciam suas jornadas na academia.

Agradeço também ao Prof. Me. Lenilson Rocha Portela e à Prof.^a Ma. Hellen Pabline Leal Conceição por dedicarem seu tempo à avaliação do meu trabalho e pelas considerações valiosas apresentadas. Suas orientações foram de grande importância para o meu percurso acadêmico e para o aprimoramento desta pesquisa.

Expresso também meu carinho e agradecimento aos colegas de turma que caminharam comigo ao longo desta jornada, em especial Otto Fagundes, Mariana Barcelar, Melga Rodrigues e Ana Thais Silva. Com vocês, o percurso tornou-se mais leve, ameno e, tantas vezes, divertido. Entre trabalhos em grupo, avaliações em dupla e conversas sob os bambus do campus, criamos uma rede de apoio e memórias que levarei comigo para toda vida. A sabedoria e a energia de cada um foram tão admiráveis quanto essenciais.

À minha irmã mais velha, Emanuelly, que sempre exerceu um papel maternal em minha

vida, obrigada por cada conselho, gesto de cuidado e exemplo. Você foi minha primeira e é, até hoje, minha maior inspiração. Sem a sua presença firme e amorosa, não me reconheceria capaz de alcançar esta conquista. Almejo ser, um dia, tão corajosa quanto você.

À Professora Dra. Salânia Melo, que me apresentou à História da Educação e partilhou comigo o amor pelo ensino, o desejo por transformação e a força de uma mulher que, sendo também mãe e avó, tornou-se um verdadeiro ícone da Universidade Estadual do Piauí. Sua presença acolhedora e sua ternura permanecerão sempre comigo.

Agradeço com muito amor à minha toda família, em especial à minha avó Francisca, que desde sempre me ensinou, com sua personalidade marcante, que mulheres têm voz, opinião e o direito de expressá-las com firmeza. Às minhas madrinhas e ao meu padrinho, por guiarem meu caminho com fé e sabedoria. Aos meus irmãos, Victor e Malu, que hoje entendem, ou ao menos dizem entender, minha escolha pela docência, sugerindo, com carinho e humor, que "gosto de mandar e corrigir os outros".

Por fim, ao meu pai, que partiu em um dia comum de aula, quando eu estava na universidade, penso em você todos os dias. Sua ausência física nunca apagará a presença que carrego em minha memória e em meu coração.

Acredito que seria impossível nomear todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se tornasse realidade, mesmo nos silêncios, nas entrelinhas ou nos pequenos gestos, deixo aqui registrado o meu mais sincero e emocionado, obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como intuito discutir os livros didáticos utilizados nas escolas públicas municipais de Teresina da coleção “A Conquista- História”, do ano de 2023, a partir de uma perspectiva decolonial dos conteúdos de História, nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Diante desse contexto, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Desse modo, foram utilizados os trabalhos de Batista (2001), Choppin (2017), Ferreira (2016), Pereira (2018), Almeida (2024), bem como a Base Nacional Comum Curricular (2010), a Constituição Federal (1988), a Lei n. 11.645/2008, a Lei nº 10.639, 2003 e os livros do 1º ao 5º ano de Alfredo Boulos. Os livros didáticos analisados foram escolhidos seguindo a política do Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD e do currículo municipal de Teresina, além da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, servindo de fundamento no momento seleção dos livros pela Secretaria Municipal de Educação- SEMEC, de Teresina, capital do estado do Piauí. No decorrer da análise foi possível observar conteúdos tradicionais, mas também assuntos sobre uma perspectiva decolonial, especialmente sobre grupos indígenas e africanos.

Palavras-chave: história; ensino; decolonialidade; livros didáticos.

ABSTRACT

This research aims to discuss the textbooks used in the municipal public schools of Teresina from the “A Conquista – História” collection (2023 edition), from a decolonial perspective of History content, in classes from the 1st to the 5th grade of Elementary Education. In this context, bibliographic and documentary research methodologies were employed. Thus, the works of Batista (2001), Choppin (2017), Ferreira (2016), Pereira (2018), and Almeida (2024) were used, as well as the National Common Curricular Base (2010), the Federal Constitution (1988), Law No. 11.645/2008, Law No. 10.639/2003, and the textbooks for grades 1 through 5 by Alfredo Boulos. The analyzed textbooks were selected according to the guidelines of the National Program for Textbooks and Didactic Materials (PNLD) and the municipal curriculum of Teresina, in addition to the National Common Curricular Base (BNCC). These documents served as the foundation for the selection process carried out by the Municipal Department of Education (SEMEC) of Teresina, the capital of the state of Piauí. Throughout the analysis, it was possible to observe traditional content, but also topics approached from a decolonial perspective, especially concerning Indigenous and African groups.

Keywords: history; teaching; decolonial; textbook.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
- COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
- IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PCN - Plano Curricular Nacional
- PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
- SNEL - Sindicato Nacional de Editores de Livros
- USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Base Nacional Comum Curricular e sua estruturação.....	22
Figura 2 - Habilidades e Competências da BNCC.....	23
Figura 3 - Livro 1 - A Conquista da História 1º ano do Ensino Fundamental.....	52
Figura 4 - Unidades e Capítulos do 1º ano História da coleção A Conquista.....	53
Figura 5 - Diferentes tipos de famílias.....	54
Figura 6 - Atividade do 1º ano da coleção A Conquista-História.....	55
Figura 7 - Atividade do 5º ano da coleção A Conquista-História.....	56
Figura 8 - Unidades e Capítulos do 2º ano História da coleção A Conquista.....	59
Figura 9 - Cultura africana e indígena.....	59
Figura 10 - Moradores negros do Bairro da Bexiga - São Paulo, 1911 -1912.....	61
Figura 11 - Lenda indígena.....	62
Figura 12 - Comércio de abacaxi.....	63
Figura 13 - Unidades e Capítulos do 3º ano História da coleção A Conquista.....	65
Figura 14- Atividade sobre Zumbi dos Palmares.....	66
Figura 15 - Unidades e Capítulos do 4º ano História da coleção A Conquista.....	67
Figura 16 - Roda de Capoeira.....	70
Figura 17 - Unidades e Capítulos do 5º ano História da coleção A Conquista.....	71
Figura 18 - Calendário Pataxó.....	72
Figura 19 - Dia da Consciência Negra.....	73

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CONTEXTOS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS CURRICULARES....	10
2.1 O Percurso dos Livros Didáticos de História: da produção inicial à indústria editorial. ...	10
2.2 Diretrizes Para O Ensino De História: reflexos no livro didático e no currículo escolar...	19
2.3 O Ensino De História Em Teresina-Pi: desafios e oportunidades no currículo escolar público a partir dos materiais didáticos.	27
3. DECOLONIALIDADE ... E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO FUNDAMENTAL MENOR.....	35
3.1 O Processo De Decolonialidade: aspectos e conceitos.....	35
3.2 A Decolonialidade No Ensino De História.....	43
3.3 A Decolonialidade Na História No Brasil: uma investigação dos livros didáticos do 1º ao 5º do ensino fundamental em Teresina.	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	80
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	80
FONTES PRIMÁRIAS	86

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos utilizados tanto pelos professores quanto pelos alunos nas instituições escolares brasileiras são instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem, contendo os conteúdos relacionados aos capítulos que os estudantes deveriam compreender. Contudo, os livros didáticos como documento são construções de uma determinada época, onde suas páginas evidenciam a influência de um grupo dominante sobre a sociedade (Cassiano, 2004).

Os professores não podem limitar sua prática docente somente aos livros, visto que o complemento dos conteúdos e sua articulação com a realidade dos alunos é imprescindível para a formação de um pensamento crítico e reflexivo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Tagliani (2011), o livro didático é um material construído, considerando, na maioria das vezes, o contexto político e cultural da sociedade, ou seja, não deve ser compreendido como um produto neutro, pois neste está implicado ideologia, interesse e os conhecimentos científicos acumulados pelo ser humano. Na maioria das escolas brasileiras, o livro é um recurso que fornece suporte às ações do professor, possibilitando a constituição de situações de aprendizagem em sala de aula.

A história do livro didático no Brasil possui especialistas que dialogam, em suas pesquisas, sobre a trajetória de tais instrumentos de ensino. Alguns deles ocuparam-se em problematizar as suas várias fases, e outros buscaram entender como o livro didático funcionava e atendia os interesses dos seus criadores e utilizadores, professores e alunos. O livro didático diariamente circula pelos ambientes escolares, é produzido em larga escala, e perpassa pelos ambientes da comunidade escolar, por várias edições para se adequar à indústria cultural. Esse instrumento pedagógico, utilizado na maioria das vezes como referência única, determina a formação educacional dos sujeitos; e por isso a necessidade de estudá-lo em sua amplitude tendo em vista a importância no processo de ensino e aprendizagem, embora não seja considerada a única referência para o conhecimento dos alunos, mas um apoio essencial no ensino e aprendizagem (Mendonça et al, 2024).

O livro didático de História aborda em sua formação, aspectos em torno da educação brasileira e seu contexto de constituição, pois no decorrer do tempo, as dinâmicas políticas e sociais, ao serem modificadas pela substituição de um grupo por outro no poder, bem como as novas pesquisas historiográficas, foram responsáveis por manter, inserir ou mesmo abandonar certos conhecimentos que deveriam estar nos livros didáticos de História, especialmente na História do Brasil.

Durante os diferentes momentos históricos vivenciados pelo Brasil, os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas públicas priorizaram determinadas informações, como os grandes personagens históricos e os eventos destacados como relevantes. As transformações na sociedade brasileira, incentivadas por questões sociais e políticas, estimulam a inserção de conteúdos nos livros didáticos de História.

Ao longo do tempo, fatores como a criação do IHGB¹, com a tentativa de criar uma história própria brasileira a partir dos elementos tidos como participantes da formação do país, a saber, indígenas, negros e europeus, perpassando pela Era Vargas e o interesse do governo em usar a História como uma estratégia de fortalecimento do nacionalismo- patriotismo, ao mesmo tempo em que controlava o conhecimento que deveria compor o repertório de ensino (Abud, 2004).

Nesse contexto, os livros didáticos usados nas escolas públicas em Teresina são escolhidos pelas próprias instituições escolares, seguindo orientações do currículo municipal e do Plano Nacional do Livro Didático, que, por sua vez, está articulado com a Base Nacional Comum Curricular e as legislações educacionais brasileiras, que foram contribuindo com o enriquecimento dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos de História e das demais disciplinas. Outro aspecto a ser destacado é a perspectiva decolonial que os conteúdos de História evidenciam em suas características, possibilitando um conhecimento de sujeitos históricos inferiorizados.

Para Oliveira (2017), o ensino de História, por tratar de política e raças, levanta a questão da ética profissional na hora de trabalhar com esse tipo de tema, chama a atenção para não impor sua opinião ao ensinar tais conteúdos, mas sim dar a possibilidade de discussão e a formação de uma opinião própria aos seus alunos. O professor, apropriando dos instrumentos a sua volta, atua como provocador, que motiva o aluno a pensar sobre os eventos encontrados ou que surgem à sua volta no decorrer do ensino e aprendizagem. Assim ele é convocado a ser um sujeito crítico.

A História ensinada nas escolas brasileiras atualmente conforme visto no decorrer desta monografia é articulada tanto com os conteúdos da História tradicional, ou seja, dos grandes eventos históricos do Brasil como de uma História vista de baixo, sobre uma perspectiva de superação dos obstáculos criados pela dominação europeia, destacando conhecimentos

¹ No contexto de gênese da nação brasileira é que surgiu o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, o IHGB. Criado em 21 de outubro de 1838, uma instituição nos moldes de academia, de acordo com “as academias literárias provinciais francesas do século XIII” (Idem, 1988, p. 6), e inspirada no Institut Historique de Paris (fundado em 1834, e com estreito contato principalmente nos primeiros anos de nosso Instituto, e através de membros em comum). (Sousa; Guizelim, 2011, p. 202).

históricos aprofundados sobre os costumes, organização social e modo de vida de povos antes pouco explorados (Bittencourt, 2004).

No Brasil, segundo Bittencourt (2008), o estudo da história passa a compor parte do currículo escolar, inicialmente como planos de estudos, sendo trabalhados na primeira escola pública de nível secundário, no ano de 1837 com intuito de criar uma identidade nacional. Durante o século XIX, em que o Brasil era regido pelo imperador Dom Pedro II, que governou entre 1822 até 1889, o ensino de história foi centralizado na perspectiva do colonizador do português e posteriormente no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas.

Apesar de afirmar a presença de africanos e indígenas no ensino de História, Bittencourt (2008) defende que sua participação ao longo do século XIX foi de maneira precária, ou seja, apenas como um complemento do trabalho do explorador europeu, já que mesmo com a criação de instituições para propagar uma história própria brasileira, sua estrutura ainda estava vinculada a organização do colonizador português, reconhecido sob essa ótica como um dos responsáveis pela formação do Brasil.

A escolha de conteúdos focados nas grandes civilizações europeias e clássicas, uma influência ainda distante da decolonial, visto que segundo Amorim (2024) mesmo com a presença de conteúdos sobre costumes e modos de vida indígenas e dos negros ainda a História pautada em conteúdos tradicionais é priorizada. Nos livros didáticos de História mais atuais, as constantes transformações na própria História, oriundas de uma pesquisa interdisciplinar, contribuíram para que, mesmo de maneira superficial, conteúdos sobre personagens que tinham vozes silenciadas, passassem a ser cada vez mais ensinados e conhecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Frequentemente o ensino de História nos livros didáticos atualmente não fica restringido apenas à História dos grandes heróis e acontecimentos históricos, mas foram expandidos para objetos anteriormente silenciados, onde foram observados conteúdos em torno de comidas típicas, que se constituíram como patrimônio cultural material de um determinado estado, bem como os negros participando da formação de bairros e tendo tal atuação reconhecida, danças e calendários indígenas, permitindo aos alunos conhecimentos que não estão vinculados apenas a uma História vista de cima (Boulos, 2021).

Ensinar História, escrever, pensar, usar documentos para criar situações de aprendizagem são, ainda mais nestes tempos sombrios da atualidade, gestos de resistência. São desvios produzidos pela vida que nos dizem o tempo todo que queremos continuar enfrentando os poderes que diminuem nossas forças. Pensar se dá nos buracos; nos furos; na violência

produzida pelos signos; nos desvios; pensar é o verdadeiro nome da resistência (Oliveira, 2021, p. 9).

Ensinar História é, acima de tudo, perceber que existem diferentes sujeitos e grupos que auxiliam na construção de um processo histórico, que mesmo durante tentativas de silenciar tais vozes, essas se fazem presente pelas pesquisas realizadas por uma variada gama de profissionais, além dos historiadores, com cada contribuição inserida nos livros didáticos e na prática docente.

Assim, a decolonialidade está vinculada à valorização de novos objetos de conhecimento e a necessidade de quebra do paradigma eurocêntrico que afirma que as experiências coloniais foram essenciais para o processo de civilidade dos continentes africano, asiático e americano, visto que na contemporaneidade é defendido o lugar destinado a novas vozes, sujeitos, instituições e culturas, elementos que constroem uma especificidade diante de um pensamento considerado universal.

É imperativo um olhar próprio de uma civilização sobre suas características e costumes, permitindo uma aproximação com sua realidade e o resgate de sua História. As narrativas que dão conta de apresentar temas como o holocausto, a tortura e a escravidão, não podem ser apenas sequências factuais que obedecem a um tempo contínuo, linear e evolucionista. O que se supõe é que as formas de expressão da verdade histórica não estão apartadas do conteúdo das verdades que expressam, logo, utilizar uma forma de exprimir o que ocorreu no período da ditadura civil militar no Brasil, implica pensar num modo de inserir os jovens na dramaticidade daquele tempo, de modo a permitir problematizar sobre o quanto esse passado ainda é constituidor dos modos de criar das nossas relações no presente (Pereira; Paim, 2018).

Para Balestrin (2013), a história factual, linear e de caráter sequencial não atende à natureza do conhecimento histórico, visto que estudar os temas supracitados por meio de uma característica evolutiva e simplista deixa de evidenciar elementos relevantes que ajudam a compreender o processo como um todo e não apenas fatores pontuais, já que a história se encontra em constante mudança devido à interpretação de novas fontes e documentos. O ensino de História sobre o viés da História decolonial auxilia a perceber transformações e as permanências na sociedade oriundas de séculos de interferência intelectual e consolidação de um tipo de pensamento historiográfico.

É crucial compreender que o pensamento eurocêntrico, muitas vezes, é tratado como o padrão universal, enquanto outras perspectivas são marginalizadas ou silenciadas. Isso cria limitações significativas, pois implica que apenas um conjunto específico de experiências e vozes sejam consideradas legítimas e autorizadas a falar em nome de toda a humanidade. No

entanto, o pensamento decolonial desafia essa hierarquia de saberes e propõe uma abordagem de «isso e aquilo», reconhecendo a validade e a riqueza de múltiplas visões de mundo (Barbieri; Silva, 2024).

Desse modo, o pensamento histórico orientado pela concepção colonial do dominador europeu auxiliou na construção do etnocentrismo relacionado ao africano, latino e indígena, uma vez que gradativamente foi sendo inserido por meio de pesquisas sobre o viés do colonizador que trata africanos, indígenas e latinos como incivilizados, perigosos e ausentes de uma identidade própria, já que na ideia do colonizador sua História só foi construída durante o processo de sua dominação pelo europeu.

O Etnocentrismo é a expressão que designa que tudo aquilo que considera sua própria maneira - ou de seu povo ou sociedade - de ser, agir ou pensar é a melhor ou a única, desconsiderando as concepções e valores produzidos por outros povos. Baseando-se em uma forte identificação do indivíduo com seu grupo social e na certeza da superioridade de determinado número de valores, crenças ou representações, o etnocentrismo é uma atitude ou disposição mental que se utiliza de suas próprias regras e normas para julgar o outro e o diferente como errado (Strauss, 1976, p. 45).

Já em torno dos grupos africanos, indígenas e latinos, o etnocentrismo impede que sua historiografia receba o devido respeito diante de sua participação na formação da sociedade como um todo. O etnocentrismo do colonizador impede a constituição de uma pluralidade de atuações na construção da História, evidenciando representações vistas do ponto de vista do dominador, sendo o indígena ou africano destacado como nativo sem uma cultura própria. O etnocentrismo favorece a ideia de superioridade de um determinado grupo, nesse caso, os europeus, em relação aos grupos marginalizados pela História, tais como os diversos grupos negros e indígenas.

Para superar a prática do etnocentrismo, diante dos grupos supracitados, é preciso o constante fortalecimento do princípio da decolonização da Historiografia, inserindo objetos de estudos relacionados à importância dos indígenas e dos negros. No caso dos indígenas, tal processo foi responsável pela criação da Lei nº 11.645/2008², estabelecendo a temática indígena na educação brasileira e a Lei nº 10.639/2003³ que estabelece o ensino da cultura africana na

² BRASIL, **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

³ 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:

educação histórica do Brasil respeito e valorização do diferente e garantia da igualdade. Nesse sentido, o campo de estudos decoloniais tem apresentado desafios para o ensino de História, uma vez que se baseia em uma narrativa que problematiza a chamada historiografia tradicional.

Desafio também anunciado por Walter Benjamin (1984), na medida em que convoca a História a se ocupar com os silêncios produzidos pelas narrativas oficiais: períodos, fatos, acontecimentos, sobretudo indivíduos; invisibilizados diante dos grandes heróis e/ou das macroestruturas (Pereira; Paim, 2018). O ensino de História pela decolonialidade deve ultrapassar aulas decorativas que reproduzem conteúdos estabelecidos por correntes historiográficas tradicionais.

O papel da História como saber destinado a explicar a realidade de determinados povos e sociedades a partir de um processo de investigação, seleção, análise e interpretação dos fatos históricos, foi construído através de muito trabalho. Dessa forma, o papel do historiador para ser satisfatório deve selecionar os fatos, considerando sua relevância para a pesquisa, ou seja, deve colocá-los em cena, ordená-los e interpretá-los dialogando sempre entre passado e presente. De acordo com Borges (2005), a essência da história é a transformação, nenhuma sociedade humana possui uma essência imutável, nem o historiador deve tratá-la assim.

Nisso, a decolonialidade ou História decolonizada, parte da necessidade de superação de uma História linear para descrever, inclusive, a trajetória histórica de comunidades africanas e indígenas, desconsiderando a complexidade de sua identidade, organização social, formação de impérios e, acima de tudo, sua cultura. Uma História linear é contada sobre a perspectiva do colonizador, na qual eventos são narrados de maneira simples, partindo do início de seu domínio e do controle de uma civilização, que é considerada atrasada.

Uma questão fundamental nas discussões sobre a prática do professor de história no Brasil, sobretudo a partir dos anos 80, abordava a necessidade de superação de uma visão de história linear ancorada em uma concepção de tempo único, contínuo, eurocêntrico e progressista (Bittencourt, 2008). Para a autora era preciso superar uma História que trouxesse uma noção de temporalidade homogênea e contínua, esquecendo as magnitudes que compõem o conhecimento histórico. Assim, o ensino de História decolonial dos negros, indígenas e latinos corroboram a relevância de uma Historiografia a contribuição de tais civilizações e suas culturas na construção do homem.

Desse modo, essa pesquisa está articulada à Nova História Cultural que, de acordo com Burke (2005), proporcionou uma interdisciplinaridade das pesquisas em História com outros

conhecimentos, fornecendo auxílio na construção de novos conhecimentos. Nisso, na análise dos livros didáticos de História é possível perceber o tipo de conhecimento priorizado, bem como as influências sociopolíticas, culturais e ideológicas que compõem o repertório dos conteúdos, permitindo uma perspectiva da trajetória histórica da educação brasileira.

Diante desse contexto, foi proposta a seguinte problemática para essa pesquisa: como o ensino de História, numa perspectiva decolonial, é apresentado nos livros de História do (1º ao 5º ano) da coleção *A Conquista*? A resposta para tal questionamento foi obtida por meio do objetivo geral de compreender a importância da decolonialidade no ensino de História do Brasil a partir dos livros usados nas escolas públicas de Teresina da coleção “*A Conquista - História*,” do ano de 2023. E com os objetivos específicos de identificar, nos cinco volumes dos livros de História do Brasil da coleção os conteúdos sobre uma perspectiva decolonial, discutir aspectos relacionados a superação do etnocentrismo dos grupos marginalizados da História nos livros da coleção e analisar a participação de personagens e civilizações antes consideradas irrelevantes nos conteúdos dos livros supracitados.

Os objetivos serviram, ainda, de fundamento para a construção dos capítulos desta monografia. Nesse sentido, foram selecionados e analisados cinco volumes de livros didáticos de História do Brasil utilizados nas escolas públicas de Teresina, no Piauí, durante o ano letivo de 2023, pertencentes a coleção “*A Conquista - História*,” que foram adquiridos para uso no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) a partir das orientações do PNLD. Essa coleção foi escolhida devido a uma maior existência de conteúdos de abordagem decolonial em suas páginas.

A decolonialidade foi o tema presente de forma preponderante na pesquisa devido à importância de seu incentivo nas pesquisas em torno da História do Brasil, como uma forma de superar os desafios impostos por uma verdade criada pelo colonizador e sua perspectiva dominadora, que são afirmados em uma visão eurocêntrica. Os diferentes municípios, estados e regiões que constituem o Brasil possuem uma História própria, e negar sua realidade, priorizando apenas povos colonizadores tidos como desenvolvidos, podem silenciar vozes de diferentes sujeitos marginalizados que contribuíram na formação da nação, impedindo aos alunos um contato maior com sua realidade local.

O interesse pela temática desta pesquisa é justificado pela necessidade de compreender como ocorre a inserção de uma nova concepção de História nos livros didáticos utilizados na cidade de Teresina, fundamentada na perspectiva decolonial como estratégia de superação do domínio intelectual europeu e da História vista de cima, que tende a silenciar a participação de sujeitos historicamente negligenciados na formação do Brasil. Nesse sentido, ao refletir sobre

minha trajetória educacional no ensino de História, recordo-me de questionamentos que emergiram ainda no Ensino Médio acerca das narrativas tradicionalmente apresentadas nos materiais didáticos. Entre esses questionamentos, a ausência de problematização da ideia de “descobrimento” do Brasil, frequentemente desconsiderando o protagonismo dos povos indígenas. Da mesma forma, a abordagem da Independência do Brasil restringida a uma narrativa heroificada da figura de Dom Pedro I, em detrimento da complexidade histórica do processo e da atuação de múltiplos agentes sociais. Tais percepções evidenciam que, desde os primeiros contatos com o ensino de História, já se apresentava a necessidade e, a possibilidade, da adoção de uma perspectiva decolonial, capaz de questionar discursos eurocêntricos e ampliar a compreensão crítica dos acontecimentos históricos.

A metodologia utilizada na construção dessa pesquisa é de natureza bibliográfica e documental (Piana, 2009). A partir da análise das contribuições de teóricos que abordam a trajetória histórica dos livros didáticos, sua importância como instrumento pedagógico para os professores e alunos, o ensino de História sobre a perspectiva da decolonialidade e o uso de documentos oficiais, especialmente nas legislações educacionais, tais como: LDB, BNCC Parâmetros Curriculares do Município de Teresina, além das leis relacionadas à inserção do ensino da cultura africana e indígena nos livros didáticos de História.

Os cinco volumes dos livros didáticos da Coleção “A Conquista - História” também foram essenciais na construção da monografia, pois a análise e interpretação serviram como fonte para a elaboração de uma escrita destacando a articulação dos aspectos teóricos e práticos. Os cinco volumes divididos em unidades e tópicos, os textos, imagens e atividades ao serem analisados evidenciaram a decolonialidade, embora de forma superficial provavelmente devido aos livros serem usados ainda nas séries iniciais.

Toda pesquisa científica tem início com uma pesquisa bibliográfica que permita a organização de uma fundamentação teórica adequada que sustentará um determinado estudo (Gerhardt; Silveira, 2009). Uma pesquisa bibliográfica tem a função de começar a estruturar um estudo para que, posteriormente, possa lançar as análises e interpretações das fontes documentais e orais, caso, possam ser utilizadas no decorrer da pesquisa. As bibliografias fornecem os primeiros conhecimentos sobre uma determinada temática de pesquisa. A diferença entre uma pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com Gil (2002) está no fato das fontes bibliográficas já terem recebido uma análise e interpretação e as documentais ainda carecerem de uma análise.

A análise documental é realizada em documentos, contemporânea ou retrospectiva, considerada cientificamente autêntica (não fraudados), tem sido largamente utilizada nas

ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (Pádua, 1997, p.62). Os documentos tanto oficiais como os não oficiais tornam-se relevantes para uma expansão do conhecimento histórico e valorização de novos objetos de pesquisa, uma tendência que fortalece o trabalho dos historiadores.

Dos documentos utilizados na monografia foi relevante, ainda, a iconografia pelas imagens presentes nos cinco volumes analisados dos livros didáticos de História da coleção A Conquista. As imagens relacionadas aos costumes, danças e brincadeiras indígenas junto com a cultura africana e sua participação na criação de bairros brasileiros, enriqueceram a pesquisa ao fornecer informações que complementam o pensamento bibliográfico e os conteúdos encontrados nos livros.

Desse modo, a pesquisa histórica, exige do pesquisador capacidade relativa ao domínio do conteúdo histórico e pressupõe, ainda, o prévio conhecimento da metodologia do trabalho científico, observado como a capacidade de conhecer e utilizar técnicas, instrumentos de coleta de dados e procedimentos para a análise das fontes selecionados, referentes a um determinado objeto de estudo, reconhecendo que o processo histórico é um espiral, no qual o historiador se encontra no centro, ou seja, no interior de um determinado campo histórico (Rodrigues, 2010).

As fontes bibliográficas, documentais e iconográficas forneceram os conhecimentos necessários para a construção da monografia, tornando uma pesquisa teórica articulada com a prática de análise dos diferentes documentos que foram selecionados de acordo com o objeto da pesquisa. Assim, as fontes bibliográficas e documentais foram obtidas por meio da observação e leitura de artigos, livros e legislações encontradas em sites do domínio público, dos bancos de dados da Scielo e do registro de teses e dissertações da CAPES, no site eletrônico do Senado Federal e no endereço eletrônico oficial da coleção A Conquista para os livros didáticos que serviram de fonte para adquirir as imagens e fotografias presente nessa monografia. A organização dessa pesquisa se encontra dividida a partir de sessões.

De início, a Introdução apresenta os elementos iniciais da monografia, a problemática, objetivo geral e específicos, o interesse que motivou a escolha do tema, bem como a metodologia usada para a construção da escrita. Nesta sessão foram destacados conceitos que serão utilizados ao longo da monografia e as fontes que foram analisadas para a criação e escrita dessa pesquisa. Na sessão denominada “A História do Livro Didático de História: contextos educacionais, políticas públicas e abordagens curriculares”, com seus respectivos tópicos, será abordado o percurso histórico dos livros didáticos em um contexto geral, marcado pelo seu fortalecimento a partir do desenvolvimento da imprensa e a possibilidade de um acesso maior

aos materiais impressos pelo público.

A sessão destaca, ainda, os reflexos das diretrizes para o ensino de História nos livros didáticos e nos currículos escolares, e sua constituição como materiais de ensino e aprendizagem de Teresina-PI ao longo do tempo, ao lado das políticas públicas que serviram de base para sua escolha, suas mudanças e tipos de conteúdos inseridos. Na sessão, “Decolonialidade e Ensino de História: uma análise dos livros didáticos do fundamental menor” foi apresentado os principais aspectos da decolonialidade, seu conceito e estímulo à superação dos obstáculos imposto pela consciência do dominador e sua influência no ensino de História. No referido capítulo foi destacada a análise dos livros didáticos do 1º ao 5º do ensino fundamental de História usados nas escolas municipais de Teresina.

2. A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CONTEXTOS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS CURRICULARES.

Nessa sessão e nos seus respectivos tópicos, serão abordadas a trajetória histórica do livro didático, marcado pelo seu fortalecimento a partir do desenvolvimento da imprensa e a possibilidade de um acesso maior aos materiais impressos pelo público. O capítulo destaca, ainda, a história dos livros didáticos e sua constituição como materiais de ensino e aprendizagem ao longo do tempo.

2.1 O Percurso dos Livros Didáticos de História: da produção inicial à indústria editorial.

O livro didático é um material construído que considera o contexto político e cultural da sociedade, ou seja, não deve ser compreendido como um produto neutro, pois neste está implicado ideologia, interesses e os conhecimentos científicos acumulados pelo ser humano. O livro didático na maioria das escolas é um recurso que fornece suporte às ações do professor, possibilitando a constituição de situações de aprendizagem em sala de aula ao longo dos dias letivos.

Desse modo, o livro didático, diariamente, circula pelos ambientes escolares, é produzido em larga escala, e perpassa por todos os ambientes da comunidade escolar. Esse instrumento pedagógico, utilizado na maioria das vezes como referência única na prática pedagógica dos professores e do ensino de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, ou seja, é um objeto que determina a formação educacional dos sujeitos, e, por isso, a necessidade de estudá-lo em sua amplitude, tendo em vista sua importância no processo de ensino e aprendizagem, embora não possa ser considerado a única via para o conhecimento dos alunos, mas, acima de tudo, apoio essencial que deve ser articulado com outras fontes (Mendonça et al,

2024, p.2).

A imprensa de tipos móveis possibilitou que os livros deixassem de ser restritos apenas aos mosteiros e castelos durante a Idade Média, pois com essa invenção ocorre a publicação de diversos volumes de livros sobre os mais variados conteúdos. Auxiliados pelo aumento dos temas relacionados à leitura, não restringindo-se apenas ao mundo religioso e sagrado. Essa proliferação tem contribuído na construção de bibliotecas, locais específicos para armazenar, selecionar e organizar escritos impressos a serem utilizados por diferentes profissionais e pesquisadores ao decorrer dos anos. Contudo, houve problemas na criação cada vez mais uma numerosa gama de exemplares escritos:

A produção de impressos, livros e, principalmente, periódicos cresceu de tal forma que superou a capacidade de organizá-los. As novas descobertas em todas as áreas do conhecimento humano exigiam um número tal de publicações que não haviam recursos para comprá-las, nem espaço suficiente para armazená-las, nem critérios refinados para selecioná-las e, nem mesmo, formas de organização. Enfim, um texto corria sério risco de não concretizar o seu objetivo, perdendo-se no chamado caos bibliográfico (Milanesi, 2002, p. 29).

A citação acima apresenta a importância do escrito na constituição do Estado Moderno europeu, pois para tanto era necessário um aparelho burocrático bem estabelecido tal como já existia no império romano, logo, era preciso a escrita de documentos oficiais para fazer valer a autoridade real, como contratos e correspondências entre os diferentes setores do Estado Moderno. O escritor também era alvo de controle por parte das autoridades religiosas e reais, mas ambos o utilizavam como forma de propagar suas ideias e transmitir suas vontades a toda sociedade da época.

Para Chartier (2002), os conhecimentos em torno do escrito ao longo do tempo, destacam as características do livro, como fonte material, do autor, da produção do texto e da instabilidade do escrito, ou seja, o escrito foi adquirindo uma importância na sociedade humana a tal ponto que se tornou uma das melhores maneiras de comunicação e de expressão do conhecimento da humanidade, tendo, contudo, que enfrentar a importância adquirida pelos textos digitais durante os avanços do século XXI.

Apesar de sua importância, o livro didático não pode ser utilizado como único material de ensino pelo professor na sala de aula, podendo este se valer de uma diversidade de recursos didáticos como filmes, imagens e músicas, proporcionando o enriquecimento da aprendizagem dos alunos. O livro didático, mesmo assim, faz parte da cultura material da maioria das escolas, da realidade educacional de uma sociedade e época, constituindo um documento que deve ser analisado de acordo com seu alto grau de complexidade.

O livro didático nas escolas públicas brasileiras, embora seja um instrumento pedagógico relevante não pode ser utilizado isento de cuidados e articulações com outras fontes, especialmente em torno do ensino de História por meio de imagens, documentos e outros registros, pois a variedade de fontes presentes nas suas páginas deve ser contextualizada com outras encontradas e usadas, tornando o ensino satisfatório, uma vez que o livro didático e as informações presentes são materializações criadas a partir de um determinado grupo que se encontra no poder, mesmo com as influências significativas da Nova História Cultural oriundas da Escola dos Annales⁴.

Houve a criação de três comissões, a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936) durante o governo provisório de Getúlio Vargas que vigorou por dois anos, e embora não tivesse inaugurado um debate sobre a literatura infantil, foi a primeira vez que se criou um mecanismo para sua institucionalização. A referida Comissão tinha como objetivo, além de incentivar a leitura dessa modalidade de literatura, realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária, selecionar livros para serem traduzidos, classificar, por idades, as obras existentes e censurar as que fossem danosas, bem como organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens (Gomes, 2003, p. 117).

O trabalho da Comissão era mais complexo do que estimular o gosto pela literatura infantil no Brasil, já que esse modelo literário era relativamente recente, tendo que ser analisados e selecionados títulos para a tradução e posterior uso tanto de maneira doméstica quanto nas próprias escolas. Havia a necessidade de busca de conhecimento sobre a realidade dessa literatura no Brasil e, consequentemente, criar meios de inserir os alunos e jovens brasileiros no gosto pelos livros infantis. Era preciso selecionar e censurar aqueles que fossem considerados ofensivos à moral, elementos que serão utilizados na construção de bibliotecas para essa faixa etária.

A década de 1930, no decorrer do governo de Getúlio Vargas, foi marcada por uma maior preocupação em torno da instrução pública, influenciada pela procura constante de Vargas da centralização do poder nas mãos do governo. Nesse sentido, foi a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) que teve a frente Gustavo Capanema (1900- 1985), cuja dimensão histórica de atuação foi marcada pelo cunho nacionalista e centralizador, características do Estado Novo, situação que favoreceu a sua ação direta no campo educacional (Quadros;

⁴ O termo História Nova ou Nova História foi lançado no mercado em 1978 por alguns membros do chamados Grupo dos Annales. Essa tendência enquanto proposta teórica nasceu justamente com a fundação da Revista Annales criada para promover uma nova espécie de História (Burke, 1997, p.1).

Machado, 2015).

No mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (1938) ainda na gestão de Capanema, pelo Decreto-lei n. 1006, de 30 de dezembro, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático, considerado como compêndio ou livro de leitura de classe. A referida Comissão foi estabelecida para controlar a produção e utilização de livros didáticos dentro das escolas brasileiras, visto que para o Estado Novo varguista era preciso existir um controle para o direcionamento do verdadeiro papel de formação da educação. Em 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Com o intuito de coordenar as ações da produção, edição e distribuição do livro didático, pretendendo distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberia apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle (Pinheiro et al, 2021).

Os livros didáticos são perecíveis, estão à mercê das mudanças dos programas curriculares e a partir da década de 1960, a construção econômica, social, técnica e cultural ao lado do desenvolvimento da massificação do ensino e o recurso das novas tecnologias, favoreceu a renovação da produção, o aumento e a diversificação da oferta editorial. A trivialidade, a abundância e a ampla difusão da produção escolar não convencem bibliotecários da necessidade de conservação desse material, que só perde para os jornais no que diz respeito ao consumo de papel. Até a década de 1960 não havia bibliografias nem catálogos dedicados especificamente à literatura escolar (Choppin, 2017).

O Governo Federal com a Fundação Nacional do Material Escolar criado em 1969, um dos fortes compradores dos livros didáticos possuem todo um aparato, na qual não faltam recursos humanos e materiais, na busca de explicitar suas exigências e expectativas. Essas são concretizadas, hoje, nos critérios estabelecidos para aprovação de livros a serem coeditados como componentes dos instrumentos de avaliação elaborados à época pelos técnicos da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Esses instrumentos, mesmo que sofisticados, perpetuam os mesmos valores impregnados no Decreto-lei 8.460/45 (Franco, 1982).

Os livros didáticos são influenciados pelas conjunturas sociais, políticas e culturais do momento em que foram criados, visto que esses fatores contribuem na vinculação dos conhecimentos a serem transmitidos nos livros didáticos. Os programas de currículo nacional,

às novas tecnologias da informação e comunicação auxiliam na materialização dos livros que devem ser usados nas salas de aula pelos professores e estudantes. Tais elementos participam da divulgação dos livros para as escolas públicas, o que deveria ser ensinado, deixando claro que há tanto um conjunto de profissionais encarregados na escrita e materialização e um mercado editorial que insere os livros nas instituições escolares.

A década de 70 do século XX, período em que o país vivenciava a ditadura militar, na qual a educação foi influenciada pelo tecnicismo e acordo realizados entre o Brasil e Estados em termos educacionais, os professores tornaram-se executores de propostas já estabelecidas, ou seja, meros técnicos. Em 1985, já no final do Governo Militar houve a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo o seu desenvolvimento, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros (Batista, 2001).

Já em 1996, houve a busca pela avaliação do livro didático de maneira sistemática e contínua para superar as carências relacionadas às qualidades dos livros adquiridos a serem usados nas salas de aula. Além do PNLD, o governo federal executou outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado em 2007. (Pinheiro et al, 2021).

Apesar de sua importância, o livro didático não pode ser utilizado como único material de ensino pelo professor na sala de aula, podendo este se valer de uma diversidade de métodos e recursos além do livro didático, proporcionando o enriquecimento da aprendizagem dos alunos. O livro didático mesmo assim faz parte da cultura material da maioria das escolas, da realidade educacional de uma sociedade e época, constituindo um documento que deve ser analisado de acordo com seu alto grau de complexidade.

Compreender os fatos da História nos livros didáticos é poder tomar uma ideia a respeito do que realmente é importante e necessário ao ensino escolar. A História em si retrata um tipo de aspecto que seja próximo de um fazer histórico e que, no livro didático implique em um fazer da História voltada ao conhecimento do aluno com todas as informações necessárias a constituição de seu saber na compreensão do que se encontre no livro didático. No Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico ao ser criado em 1838 tinha em sua proposta constituir uma história nacional e política sobre o Brasil a ser transmitida a gerações de alunos brasileiros por

meio de textos didáticos e programas educacionais, enfatizando fatos heróicos e biografias de grandes personalidades.

O conhecimento histórico marcado por diferentes mudanças e inovações ao longo de sua estruturação deve ser apresentado aos alunos desde Ensino Fundamental I, contribuindo para o enriquecimento dos alunos no momento que adentrassem o Fundamental II até o Ensino Médio, visto que encerraria com a prática do rompimento de uma modalidade de ensino para outra, pois como o conhecimento adquirido no Ensino Médio é um aprofundamento ou um novo conteúdo além daquele existente no Ensino Fundamental I e II, os alunos podem perder em termos de aprendizagem.

O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores. Oferecem cursos, criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar os livros como um produto “novo”, seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais. (Bittencourt, 2008, p. 311, 312). Os livros didáticos são frutos de um mercado em expansão, tendo autores e editores uma total responsabilidade por evidenciar um produto final que atende mesmo que de maneira superficial as necessidades dos alunos perante o ensino de uma disciplina.

O livro didático é um produto cultural, dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção se vincula a múltiplas didatização do saber histórico, também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas (Miranda; Luca, 2004, p. 124). Os livros didáticos precisam ser usados em articulação com metodologias de aprendizado diversificadas tornando o ensino significativo e acima de tudo relevante.

Para Circe Bittencourt (2004), os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. Com isso, entende-se que os livros didáticos possuem uma forma de classificação a partir dos conhecimentos selecionados, jogo de interesses e manifestações culturais.

De acordo com Ferreira (2016), o livro didático é uma fonte de pesquisa no contexto do ensino de história no Brasil. Suas abordagens didáticas são reveladoras de representações e valores sociais, morais, patrióticos e cívicos predominantes em certos momentos de nossa História, e por isso veículos de circulação de valores que se desejava que fossem ensinados. O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural, bem

como das relações de dominação, sendo utilizados na legitimação de sistemas de poder e como representativos de culturas específicas. Nisso, o estudo em torno da produção de livros e manuais didáticos relacionados a ensino e a aprendizagem da História do Brasil podem ser destacados na citação abaixo.

O ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda com o de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses. Tais controles também ficaram a cargo, desde o final do último século, de instituições independentes que se propuseram a extirpar dos livros didáticos, de diversos países, os estereótipos ou as asserções passíveis de suscitar ou de alimentar o desentendimento entre os povos ou de colocar a paz em perigo. Mas, também nesse caso, trata-se de confrontações de visões nacionais (Choppin, 2004, p.555).

De acordo com a citação supracitada, os livros usados nas primeiras escolas brasileiras vinculados a História do Brasil estavam articulados com os interesses do governo ou regime político a qual foram influenciados como uma forma de evitar o surgimento de concepções diferentes daquelas de natureza oficial ou das que enfraquecessem a ideia defendida pelo referido regime. As instituições responsáveis pela criação e propagação dos livros didáticos foram encarregadas inclusive de evitar conflitos entre povos, bem como colocar a paz vivenciada pela sociedade em perigo.

Historicizar o livro didático em seus mais diversos aspectos, como normativas e leis, implicações educacionais ou os reflexos das demandas sociais nos textos, constitui- se como importante recorte para se compreender uma parte da história da educação no Brasil. Nesse sentido, para alcançar essa compreensão é necessário acessar estes livros didáticos para identificar possíveis mudanças, desde as primeiras obras estrangeiras utilizadas no início do século XIX até os atuais livros em circulação (Junior; Mesquita, 2022, p. 2).

Os livros didáticos, especialmente os livros de História, conservam em suas páginas conhecimentos em relação às representações de nação, de conhecimento a ser ensinado e adquirido que auxiliaram na sua construção e disseminação. Um livro didático apresenta as características da sociedade e do contexto que foi criado e sua análise pode contribuir acima de tudo como o entendimento do que deve ser utilizado nas escolas como fonte de aprendizagem aos alunos, evidenciando tanto um instrumento de ensino quanto de controle da comunidade discente e consequentemente dos professores.

Os livros didáticos possuem quatro funções, a saber, função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático

é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Função instrumental com a possibilidade de colocar em prática métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc. (Choppin, 2004).

As duas primeiras funções demonstram o livro didático como um material de uso instrumental acrítico, com a necessidade de atender as expectativas da sociedade e cultura em vigor. O livro didático deve solucionar problemas relacionados ao conhecimento dos alunos, um aspecto que deve ser obtido com pouca reflexão, visto que tal processo deve ser adquirido como forma de superar os desafios pontuais de ensino.

A Função ideológica e cultural se afirmando como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente essa função, que tende a aculturar ou a doutrinar as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (Choppin, 2004).

Na Função documental é acreditado que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu recentemente na literatura escolar não é universal: só é encontrada uma afirmação que pode ser feita com muitas reservas em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

As funções supracitadas compõem a estrutura que um livro didático apresenta estão implícitas desde sua escrita, edição e direcionamento às instituições escolares espalhadas pelo Brasil. As duas últimas funções se consolidaram a partir das renovações historiográficas, uma vez que permitem conhecimentos aos historiadores da referida temática. Desse modo, as funções ideológicas e documentais para serem percebidas precisam adentrar os livros didáticos com olhar de pesquisar e observar a iconografia e os textos criados, seguindo as representações de uma determinada época e contexto, já que o controle e divulgação de ideias nacionalistas e patrióticas nos livros são evidenciados com a articulação de um estudo historiográfico e com o período que foram publicados.

Na função de suporte de métodos pedagógicos, associando conteúdo e método, o livro didático caracteriza-se por conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou

em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Acrescenta ainda a autora: juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ser entendido como veículo de sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade (Bittencourt, 2004, p. 302).

De acordo com (Ferraro, s.d, p.177), o livro didático se caracteriza pela interferência de vários sujeitos no acompanhamento de suas múltiplas vertentes de abordagem e identifica diversas e distintas pesquisas históricas, impossíveis de reunir em um único conjunto ou mesmo estudo. O livro didático não envolve apenas os autores, mas inclusive o poder implícito para garantir sua circulação e uso nas escolas brasileiras, onde por ser uma ferramenta pedagógica, além de instrumento de ensino e aprendizagem é um mecanismo de transmissão dos interesses e representações que orientaram seu processo de criação e edição.

Na Constituição Federal, especificamente em sua emenda constitucional 59, é destacado no artigo 208, no inciso VII, o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988), na qual pode ser compreendido um respaldo aos livros didáticos e sua distribuição gratuita aos alunos de escolas públicas brasileiras como mecanismo de favorecimento a uma educação escolar significativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no seu artigo 4º, aborda os deveres do Estado com a educação a partir da garantia de material didático escolar gratuito aos alunos da rede pública de ensino, bem como sua adequação a cada nível de ensino e dificuldade do educando, tendo como percepção as necessidades de inclusão. Um aspecto que passou a nortear o ensino que seria oferecido nas instituições educacionais brasileiras.

No século XXI, os livros didáticos passaram a movimentar significativamente o mercado editorial brasileiro, impulsionados pela industrialização, pelo aumento do acesso à leitura e por parcerias com instituições públicas e privadas. O crescimento recente desse setor está ligado à maior produtividade e à utilização contínua desses materiais no processo de ensino. Os anos 2000 foram marcados por um conjunto de importantes determinações legais no campo da educação. É a partir delas que PNLD se amplia enquanto política educacional, com a aquisição de obras acessórias como dicionários e atlas, e de livros didáticos nos formatos Braille e MecDaisy para atender a segmentos como pessoas com deficiência visual e adultos em processo de alfabetização (Cassiano, 2004). As mudanças nos anos 2000 foram positivas devido a existência de políticas públicas que ampliaram a atuação dos livros didáticos no nível de inclusão de alunos com necessidades especiais.

O Projeto de Lei n.º 1.508-a, de 2003 trata do estabelecimento dos livros didáticos nos

ambientes privados e públicos de ensino criado devido à preocupação com gastos em torno da aquisição de livros didáticos, onde o objetivo da presente lei é simplificar a adoção de livros didáticos no ensino fundamental e médio, preservando rigorosamente a liberdade de escolha por parte dos professores e das instituições educacionais. A compra de livro didático vem sendo onerada por dois fatores: o desperdício, com a edição intensiva de material descartável, e a concentração existente no mercado (Brasil, 2003, p. 4).

Nesse contexto destaca-se a importância de manter uma legislação sobre a maneira como são adquiridos os livros didáticos, uma vez que os professores e as escolas devem ter a possibilidade de observar os livros a serem usados nas instituições e realizar as devidas correções, caso necessário. A compra do livro didático deveria ser orientada por uma política que impedissem acúmulos desnecessários de material didático e que ao mesmo tempo suprisse as carências do alunado.

Para Franco (1982), os livros didáticos são concebidos como aqueles que se destinam a instruir, auxiliando o trabalho do professor, numa determinada área do conhecimento humano. Sobre esse viés é esperado que no livro possa ser encontrado todos os elementos que possam aumentar sua potencialidade como função pedagógica, tais como: adequação da linguagem aos leitores que se destinam, sequenciação dos conteúdos, destaque das ideias principais, exercícios e orientação para a prática, bem como outras funções que não se encontram de maneira explícitas em suas páginas, como reprodução ideológica ou reflexão e conscientização por parte dos alunos.

Os livros didáticos são os instrumentos de ensino-aprendizagem dos alunos, e os professores devem fazer uma sintonia com outras estratégias de conhecimentos, por exemplo, em História, os conteúdos presentes nos livros podem ser enriquecidos com experiências diferenciadas de ensino, tais como: passeios a museus, visitas a uma arquitetura da própria cidade em que os alunos vivem, momentos em sítios arqueológicos, passeios pelo bairro ou escutar os moradores antigos de uma rua. Nisso, é preciso existir tanto no material quanto na proposta dos professores, uma linguagem condizente com a realidade e a capacidade de aprendizagem dos alunos, tornando maior sua aceitação e consequentemente sua proximidade com o que deve ser ensinado.

2.2 Diretrizes Para O Ensino De História: reflexos no livro didático e no currículo escolar.

Os manuais escolares e livros didáticos, fazem parte da nossa vida escolar desde muito cedo: da cartilha às apostilas de cursinhos pré-vestibulares. Os usos que a eles atribuímos são os mais variados: desde a obtenção de conhecimentos e informações até a mera utilização de

figuras para um trabalho escolar (Ferraro, s.d). Os livros de História ao lado das funções supracitadas têm ainda o intuito de fornecer conhecimentos históricos construindo no decorrer da trajetória da sociedade orientada pela transposição didática, aspectos percebidos na iconografia presente nos capítulos e nas informações e documentos, visto que os livros de história evidenciam também a historiografia que foi utilizada.

Os conteúdos presentes no ensino de História pertenciam aos manuais didáticos das escolas brasileiras no século XIX e começo do século XX, pois esse era o interesse de maior urgência das elites que estavam governando o país, a criação de uma história nacional que desenvolve e estimula à formação da moral e amor à pátria pelos alunos. Logo, o ensino de história tinha um objetivo específico, modificado à medida que sociedade é transformada e passa a valorizar novas pesquisas em relação ao homem: minorias, mulheres, afrodescendentes, sem deixar de lado sua função de concentração e reflexão.

Durante a década de 30 do século XX foram criados programas relacionados ao ensino de História no governo de Getúlio Vargas que devido a sua estratégia de centralização do poder federal estimulou o ensino dos conteúdos de História ao patriotismo e nacionalismo. Porém, ainda mantendo preso aos feitos dos “grandes homens” e de origem europeia, o currículo ainda exclui populações de negros e indígenas, adota a cronologia quadripartite da história, ou seja, a divisão tradicional da História em: Pré-História, História Antiga, Moderna e Contemporânea e na organização dos conteúdos, na ênfase em aspectos políticos e da História Econômica: uma história sem estrutura nem identidade considerada própria (Andrade, 2022).

Assim ele é convocado a ser um sujeito crítico. Com efeito, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nisso, na ausência de uma política curricular nacional, nos últimos anos, foram os livros didáticos e os sistemas apostilados que, muitas vezes, estabeleceram o que seria ensinado nas aulas de história, quase como se houvesse uma espécie de “currículo editado” ligado aos interesses políticos e econômicos do mercado editorial crescente (Mendes, 2020, p.120).

Após a redemocratização, em especial, após a aprovação da Constituição Federal, em 1988, que, em seu artigo 210 prevê que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Houve muitas mobilizações e polêmicas acerca da necessidade de uma revisão curricular no país, visando propor um currículo que estimula o estabelecimento de uma cultura escolar favorável a valores e práticas democráticas. Essas discussões redundaram, entre outras medidas, na aprovação da lei n. 9.394/1996 (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Temas Transversais. Os PCNs, embora

discutam o currículo, não possuíam a dimensão considerada normativa (Fontineles Neto, 2023, p.149).

A redemocratização do Brasil trouxe novas representações diante da necessidade da criação de um currículo comum a ser utilizado nas escolas brasileiras, respeitando as regionalidades de cada estado. O ensino de História como outras Ciências Humanas precisam incentivar o fortalecimento dos elementos democráticos nas escolas, tais como o pensamento crítico dos alunos e professores em relação às mudanças políticas e sociais existentes na trajetória histórica brasileira.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 já destacava em seu parágrafo 4º que o ensino da história do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. No artigo 26 e parágrafo 1º traz a necessidade de ensino e explicação de conteúdos relacionados à cultura brasileira e sua contribuição na formação da nação do Brasil. Ao longo de sua trajetória a LDB/9394-1996 tem recebido diferentes emendas que permitiram a expansão de seu alcance, principalmente em torno do ensino de História do Brasil e do contexto geral, estimulando a inserção dos indígenas e dos negros, ou seja, de uma perspectiva decolonial, visto que o conhecimento sobre os povos marginalizados do Brasil foram elevados conforme os novos artigos inseridos, fruto de lutas dos mesmos povos referidos.

No Artigo 26-A, afirma que os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira.

E o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (Brasil, 1996).

Os artigos supracitados evidenciam uma complexidade maior diante dos conteúdos relacionados a História Africana e Indígena, um aspecto já percebido nos livros didáticos tanto os do Ensino Fundamental I quanto do Ensino Fundamental II, embora ainda permaneça os

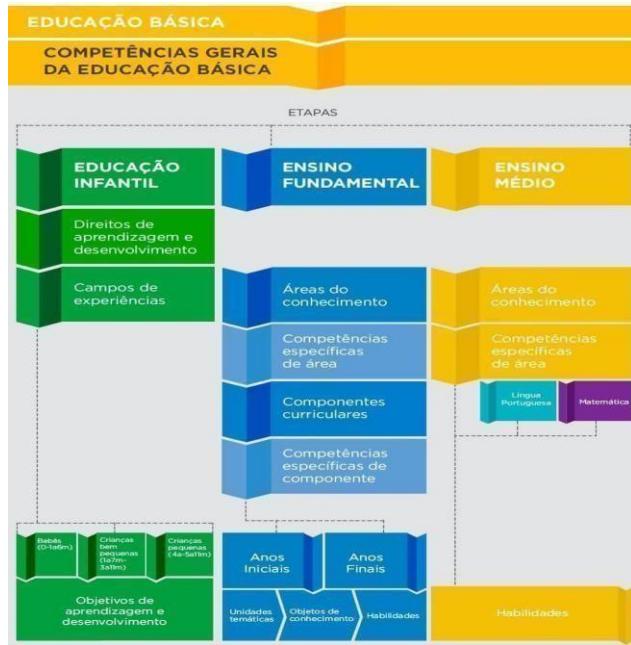
temas tradicionais na disciplina de História, a existência de conteúdos sobre a cultura e identidade dos indígenas e dos africanos já é uma forma de valorização de sua participação na sociedade brasileira. A LDB (1996) com as novas ementas possibilitou uma diversidade em termos educacionais, especialmente no reconhecimento da atuação de grupos sociais que foram durante um considerável período deixado de lado pela historiografia tradicional.

Outro documento que destaca o ensino de História são os Parâmetros Curriculares Nacionais que afirmam como pressuposto que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Trazem os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (PCN, 1999, p.60).

Ao lado de tais legislações, a iniciativa de se propor a construção de uma base nacional comum, incorre em deixar ao largo o objeto central da escola: o aluno. Imaginar que um grupo, mesmo contando supostamente com profissionais do campo acadêmicos e escolares reconhecidos - possui o poder de consenso curricular para o ensino e educação em um país continental como o Brasil é no mínimo uma atitude pueril (Silva et al., 2017, p.8). O Brasil é formado por profissionais que apresentam diferentes interesses e concepções em torno da educação brasileira, impedindo um consenso de como orientar um currículo unificado para o país.

A Base Nacional Comum Curricular foi construída com o objetivo de criar um currículo comum entre as escolas do Brasil, respeitando as individualidades conforme destacam os seus idealizadores. Nisso, a figura abaixo apresenta a estrutura da BNCC e sua formação.

Figura 1- Base Nacional Comum Curricular e sua estruturação.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC-SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/06/2025.

A imagem supracitada da BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades com base em princípios éticos, políticos e estéticos que visam direcionar a educação brasileira para a formação humana e para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Por isso, a BNCC estabelece os objetivos que se esperam atingir, norteando a elaboração dos currículos que irão definir como alcançar esses objetivos. Estes, por sua vez, irão influenciar diretamente a criação da identidade do Projeto Político Pedagógico da Escola e, por fim, chegando à concretização do plano de aula do professor.

A figura está dividida, seguindo a Educação Básica Brasileira, contando com os direitos da aprendizagem na Educação Infantil com a organização dos conteúdos em experiências de ensino; áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, incluindo as habilidades, os componentes curriculares e competências a serem adquiridas no decorrer da aprendizagem dos conteúdos. Já no Ensino Médio, foi possível observar uma importância maior destinada ao português e matemática sobre a orientação do conhecimento e competências específicas. A figura a seguir apresenta as principais habilidades relacionadas ao Ensino de História no Fundamental I:

Figura 2- Habilidades e Competências da BNCC.

HABILIDADES
(EF05H101) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
(EF05H102) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
(EF05H103) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
(EF05H104) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
(EF05H105) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
(EF05H106) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.
(EF05H107) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
(EF05H108) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
(EF05H109) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
(EF05H110) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC-SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/06/2025.

As habilidades referidas evidenciam uma maior complexidade dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos em torno da disciplina de História, visto que se referem aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. Assim, é possível perceber a orientação para conteúdos que tratam da cultura brasileira, as concepções de cidadania, o respeito, as noções de diversidade e pluralidade de ideias. As habilidades destacam, ainda, o contato dos alunos com a capacidade de reconhecer o patrimônio material e imaterial brasileiro, bem como os registros históricos e a marcação de tempo por meios de instrumentos como relógio, calendário e utilização de diferentes tipos de fontes para compreender o conhecimento histórico.

Nesse sentido, a disciplina de História deve apresentar um currículo condizente com as competências e habilidades encontradas na BNCC, como uma forma de organização do ensino e aprendizagem existente nos conteúdos de História Geral e do Brasil. Segundo Andrade (2017, p.2), partindo do princípio de que o currículo estabelece o caminho a ser percorrido no ambiente escolar, pressupõe-se que tal documento tem uma grande importância na organização de saberes a serem ensinados e na orientação do corpo docente ao longo do ano letivo.

A História presente na BNCC, mesmo com elogios em sua fundamentação, ainda precisa direcionar sua metodologia para o estímulo a uma maior proximidade com os alunos, mantendo

uma relação com seu cotidiano, diferente do que é proposto no programa como a História Antiga, constituindo um conteúdo linear com poucas conexões com a realidade do alunado. Uma ideia que de acordo com a citação supracitada existe desde começo do século XX, embora as contribuições da Psicologia da Educação proponham uma nova abordagem e representação.

Nisso, questionar a clivagem entre o passado histórico e o passado prático que o recorte da versão homologada da BNCC parece reforçar ao optar pelo quadripartismo histórico:

A história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético- político do ensino. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 13).

A principal crítica da BNCC em relação ao ensino de História está de acordo com a superficialidade com que o conhecimento histórico é abordado, desconsiderando os elementos críticos de sua narrativa. Os desafios evidenciados destacam a necessidade de estudo pelas lutas de grupos minoritários no Brasil de uma forma a compreender suas constantes dificuldades de afirmação de sua importância na sociedade brasileira.

Os professores de História devem superar as dificuldades e propor um ensino que valorize as transformações vivenciadas pela sociedade e acima de tudo incentivar a voz daqueles grupos que foram silenciados ao longo da historiografia brasileira, os negros, indígenas, mulheres e demais representantes considerados esquecidos. O ensino de História deve ser utilizado para compreender o homem dentro de um espaço e tempo, mas não permanecer limitado a uma narrativa linear dos grandes heróis que na perspectiva tradicional foram somente esses os principais construtores da nação.

Em 2024, houve a Conferência Nacional de Educação que serviu de base para o lançamento do Plano Nacional de Educação 2024-2034 que em seu registro evidenciava a inserção e ampliação dos conteúdos de História do Brasil sobre os indígenas e a população africana. A referida conferência destacou a criação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, reafirmando os direitos das comunidades quilombolas já previstos em outras normativas. Dois anos depois, foi feita mais uma deliberação no campo da educação. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

na Educação Básica de acordo com a (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012).

Quanto aos indígenas, a conferência trouxe reafirmações sobre a importância da utilização e preservação de sua língua materna e do respeito à sua identidade, segundo o Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011, que aborda a oferta de língua estrangeira para a população indígena de Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

Nisso, foi necessário apresentar a partir do artigo abaixo, da Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, os seguintes princípios que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Formação de Professores Indígenas em cursos destinados à Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

- I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
 - II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;
 - III- reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
 - IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
 - V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;
 - VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.
- (Brasil, resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, p11-12)

As resoluções e pareceres supracitados sobre a educação dos indígenas e população africana representam um avanço na legislação brasileira, uma vez que tais mecanismos inseriram no Plano Nacional de Educação, na BNCC e na LDB, uma ampliação e fortalecimento do ensino e aprendizagem destinada a esses grupos marginalizados, aspectos que respeitaram sua cultura e sua identidade, mesmo que mantivesse a necessidade de o ensino ser realizado em língua portuguesa. As resoluções e pareceres diante da educação indígena e quilombola demonstram uma importância relacionada não apenas ao contexto geral, mas a sua participação na criação do Brasil.

O conhecimento histórico, por meio dos conteúdos escolhidos e inseridos no currículo, precisa promover uma mudança na estrutura e na maneira como a História é transmitida aos

alunos, deixando de lado uma aprendizagem conteudista e que não estimula a reflexão dos alunos diante da importância em aprender o que está proposto nos temas de ensino. É impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente, ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas (Certeau, 2000, p. 71).

O ensino de História nas legislações brasileiras, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, prioriza uma aprendizagem que fortaleça nos alunos a capacidade de pensamento crítico e o conhecimento de sua realidade, bem como a compreensão dos elementos que participaram da construção do Brasil como nação — seu povo, cultura e sociedade. Um ensino conteudista e isolado deve ser substituído por uma abordagem histórica que corresponda às diferentes mudanças vivenciadas pela sociedade brasileira e suas instituições ao longo do tempo, visto que nada permanece estático e o conhecimento histórico deve estar constantemente se adaptando às novas dinâmicas que surgem. Nesse sentido, a BNCC, ao buscar unificar a aprendizagem dos alunos brasileiros sem considerar sua regionalidade — ou seja, as especificidades e a realidade própria vivenciada por estudantes e professores —, pode acabar limitando a autonomia pedagógica e enfraquecendo a conexão entre o conteúdo escolar e o contexto sociocultural de cada comunidade.

2.3 O Ensino De História Em Teresina-Pi: desafios e oportunidades no currículo escolar público a partir dos materiais didáticos.

Os conteúdos ensinados na disciplina de História devem passar pelas constantes mudanças que a própria sociedade enfrenta, visto que a dinamicidade imposta ao mundo auxilia nas transformações dos elementos que compõem um país, cidade, estado, como as escolas e o que deve ser ensinado nas mesmas, a saber, o ensino de História do Brasil que passou por diversas adaptações as representações culturais, sociais e políticas vigentes, bem como de uma nova historiografia que busca incentivar a valorização dos sujeitos silenciados da história.

O ensino de História além de ser influenciado por essas transformações supracitadas vivenciou mudanças devido ao próprio panorama econômico, político, social e educacional que estavam ocorrendo no país ao longo do governo varguista, contudo mantendo a característica de possibilitar aos alunos das escolas brasileiras o respeito a pátria e seus governantes, bem como o fortalecimento do civismo e do senso moral, mas sem esquecer a divisão do Brasil entre pobres e elite. A História do Brasil que era ensinada estava vinculada à construção de uma identidade nacional, defesa do patriotismo e exaltação de heróis nacionais como forma de legitimação do Brasil como uma nação em construção.

Bittencourt (2008) corrobora essa informação ao defender que o ensino de História se associava às lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitavam a imaginação e fortificaram o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de um ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer da década de 1840 a partir do governo de Dom Pedro II e durante a vigência de Getúlio Vargas.

Esse ideal de identidade e nacionalidade proposta pela História foi usado pelas nações que estavam interessadas em resgatar sua memória, estruturar sua independência e defender seus valores culturais na constituição de um sentimento de identidade necessário para unificar seu povo em torno de um objetivo comum. Isso ocorreu com a História de Leopold Von Ranke⁵ como forma de evidenciar o patriotismo alemão durante sua unificação. E no Brasil não foi diferente, especialmente no governo de Getúlio Vargas que a história do Brasil principalmente toma uma evidência substancial na defesa dos heróis nacionais e do patriotismo.

A construção de uma identidade Nacional é a responsável pela permanência da disciplina de História no currículo das escolas brasileiras desde o século XIX, modificações influenciadas por outros parâmetros de acordo com as transformações sociais, econômicas e políticas, deixando clara a necessidade de aprofundamento do conceito de identidade nacional. Assim, o mito do Estado nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares era formado nas escolas do Ensino Fundamental pelo tripé: Língua pátria, Geografia e História do Brasil para a formação do espírito patriótico (Bittencourt, 2004).

Vale ressaltar que essa mentalidade defendida em torno da criação da identidade nacional brasileira, e também o patriotismo, foram bastante vivos especialmente durante o século XIX articulado pelo Instituto Histórico e Geográfico Nacional Brasileiro (IHGB) e pelo

⁵ Leopold Von Ranke foi um historiador alemão nascido na Turíngia, em 21 de dezembro de 1795, tendo falecido em 23 de maio de 1886, na Alemanha (na realidade fora em um estado pertencente à antiga Prússia). É importante falar dele dada a sua colaboração à historiografia (Silva; Miranda, s.d, p.3).

Colégio Pedro II, instituição criada para ser o modelo de ensino secundário no Brasil. Esse desejo de constituir a identidade nacional brasileira estava fortalecido nesse período e primeiras décadas do século XX devido a necessidade de estruturar a História do país depois da independência em 1822, e que ganhou ainda mais força com Getúlio Vargas, agora encabeçado pela necessidade de fortalecer o espírito patriótico, um aspecto estimulado pelo desejo de enaltecer a pátria.

Para Abud (2004) essa tentativa de construir uma identidade nacional e despertar o patriotismo já vinha com o IHGB e a proposta de uma História do Brasil foi abordada por Karl Friederich Phillip Von Martius (1845) que defendia a atenção na formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, negro e indígena para a constituição da sociedade brasileira, além da participação dos portugueses no descobrimento e colonização compreendida em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. Esse intelectual apontou ainda para a importância do papel dos jesuítas na catequização dos indígenas e do processo de colonização e da relevância de estudar as relações da igreja católica com a monarquia e evitar uma possível regionalização como principal empecilho à identidade nacional.

A História do Brasil proposta por Von Martius mantinha traços de tradicionalismo com o foco nas influências portuguesas durante o processo de colonização do Brasil, bem como o papel da Companhia de Jesus no catecismo dos indígenas. Logo, a História do Brasil sobre essa perspectiva é construída de maneira linear com as grandes navegações encabeçadas por Portugal e Espanha aliada aos jesuítas e ao longo do tempo com a participação dos grupos étnicos indígenas, brancos e negros. A tentativa de aglutinar as regiões para evitar certa regionalização possibilitou, ainda, o relativo desrespeito com as diversas culturas existentes no interior do próprio Brasil, deixando de lado o dever da inserção das várias histórias que compõem o país, impedindo uma identidade nacional e mesmo patriotismo.

Schmidt (2004) afirma que houve transformação das formas de ensinar. A disciplina História indica isso a partir da sua criação e consolidação como disciplina escolar, das reestruturações curriculares e as suas finalidades. O ensino de História se transforma com o passar do tempo, de uma história que tratava de proteger a memória, sobretudo, de personalidades ilustres, até conteúdos que tratasse de aspectos da cultura de civilizações e povos humildes e esquecidos, tais como; afrodescendentes, indígenas e operários.

Isso deixa claro que as disciplinas escolares podem vivenciar influências oriundas de diferentes contextos durante seu processo de realce, pois não é estática, já que passa por transformações de natureza pedagógicas, metodológicas, políticas e culturais, onde como exemplo, pode ser destacada a história no Brasil que um conhecimento voltado para a

constituição de uma identidade nacional foi enriquecido também por uma necessidade de fortalecimento do patriotismo até a valorização de aspectos antes considerados pouco importantes de ser estudados, com os povos desfavorecidos, negros, indígenas e mulheres através de um olhar específico para suas culturas.

Durante o governo de Getúlio Vargas foi utilizado o ensino da História e da História do Brasil como um método de incentivo ao patriotismo brasileiro, embora com pouca autonomia para essa última. Em 1931 com a elaboração pelo Ministério da Educação e Saúde Pública do primeiro programa para as escolas secundárias, a disciplina de História do Brasil e Geral eram apenas uma: a História da Civilização que era incluída nas cinco séries do ensino secundário fundamental aumentando sua carga horária, pois até 1930, a História Universal e do Brasil constituíam apenas três das cadeiras obrigatórias do ensino secundário. Gradualmente por meio de várias reformas legais, a História do Brasil adquiriu autonomia, quando a reforma de Gustavo Capanema restabeleceu em caráter permanente a separação entre História Geral e do Brasil aumentando consideravelmente sua carga horária na modalidade do ginásio (Abud, 2004).

Antes houve o decreto lei 19890 de abril de 1931, que dividia o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental com duração de cinco anos e um complementar com duração de apenas dois anos, o ensino de História da civilização como ficou estabelecido a História a ser ensinada deveria visar não apenas a formação humana dos alunos, mas permitir também que este conheça a obra coletiva do homem no discurso dos tempos e nos diferentes lugares, com a sua educação política, contribuindo para que o adolescente se familiarize com os problemas particulares impostos ao Brasil pelo seu desenvolvimento e adquirira ainda perfeita consciência dos deveres que lhe incumbem para a comunidade.

A autonomia do ensino de História do Brasil pode ser constatada no Decreto Lei Número 4244 de 9 de abril de 1942 no Ensino Secundário dividido em dois ciclos: o ginásial e o clássico e científico, onde a disciplina de História do Brasil era ensinada somente a partir da terceira série, pois na primeira e segunda série ginásial, clássico e científico estava destinada a História Geral. A questão do patriotismo é destacada e ainda mais fortalecida nesse decreto manifestado na disciplina de Educação Moral e Cívica sem ser limitada a programas específicos ou disciplinas, mas através de todos os programas com ensejo de fortalecer a consciência nacionalista dos alunos. Nisso, temos o capítulo VII – da Educação Moral e Cívica:

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base de caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio a outros povos.

(Brasil, Decreto, N°4244/1942).

A partir desse decreto, escolas de ensino secundário deveriam utilizar os estudos de História Geral em conexão com a História do Brasil para discutir problemas vitais do país, os seus representantes mais importantes, a contribuição de outros povos na formação do Brasil, especialmente o indígena, elemento valorizado por Getúlio Vargas no seu governo e o destino do Brasil na constituição da História do mundo. Os mecanismos legais da época como o referido decreto abordam a importância da História e especificamente a História do Brasil na constituição de um sentimento nacional, lançando luz ao povo brasileiro em termos de conhecimentos do seu próprio passado como maneira de compreender sua trajetória histórica e das pessoas responsáveis por criá-la.

O fortalecimento do patriotismo do Brasil no período de 1937 até 1945 foi uma das principais metas do governo de Vargas devido a influência da conjuntura sociopolítica desse contexto. A Segunda Guerra Mundial favoreceu o estímulo de movimentos nacionalistas pelo mundo e no Brasil, esse fator foi defendido também pela ditadura de Vargas do Estado Novo e de seu departamento de propaganda. Era necessário, nas palavras do próprio governo, proteger o Brasil, e isso foi presenciado no ensino de História do Brasil agora com autonomia própria em relação à História da América, tendo que despertar a moralidade e civilidade de acordo com um novo modelo de país, mas que no fundo o interesse proposto pela referida disciplina, era o de legitimar o Estado Novo Varguista.

No decorrer de 1950 e 1960 surgiram críticas a “uma erudição histórica desvinculada de uma formação que fornecesse aos alunos autonomia intelectual antes os desafios econômicos, além disso, via-se como necessária a formação do cidadão político para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do país” (Bittencourt, 2004).

A portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária Brasileira, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinantes, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados (Schmidt, 2012, p.9).

A criticidade do ensino de História já vinha sendo abordada como uma forma de despertar nos alunos uma capacidade que está além das concepções de acumular conhecimento e conteúdo. Era preciso vincular as aprendizagens oriundas das aulas de História, as

transformações vivenciadas pelo mundo em termos econômicos, sociais e culturais. Durante a ditadura militar da década de 60 do século XX tal processo foi abandonado por um ensino de História descaracterizado do seu processo crítico, tendo sido substituído pela disciplina de Estudos Sociais, na qual mesclava os conhecimentos relacionados à História e Geografia.

Com a implantação da Ditadura Militar a partir de 1964, as pessoas com um maior senso crítico passaram a sofrer perseguições do referido governo, sendo necessária uma forma mais sutil de contestação e defesa dos direitos democráticos e civis, manifestados através das canções de protestos, dos sindicatos de trabalhadores, das mobilizações estudantis entre outros (Plazza; Priori, s.d, p.5). E tais perseguições influenciam inclusive na área pedagógica com as licenciaturas curtas e eliminação das disciplinas específicas de História e Geografia como uma forma de impedir um pensamento crítico.

Nessa “imposição” do saber polivalente na área de Estudos Sociais, por exemplo, juntamente com o curto período de formação do profissional em educação e consequentemente a baixa aquisição de conhecimentos foram os responsáveis pela falta de um espírito crítico nos futuros educadores que dessa forma, por falta de subsídios (conhecimento), também formarão “cidadãos” acríticos, sem capacidade de contestar ou protestar contra o que acham que não é direito, caminhando dessa forma para a formação da “geração do deixa para lá”, já que não há a consciência de luta comum para algo melhor ou a “consciência” de que nada que se faça fará a diferença para melhorar as coisas. (Plazza; Priori, s.d, p.9)

O ensino de História do Brasil no decorrer de sua trajetória tem sido marcado por avanços e retrocesso segundo o contexto de cada momento histórico da nação, onde em determinados períodos sua identidade foi gradativamente eliminada, compondo um currículo miscigenado com a Geografia por meio da disciplina de Estudos Sociais durante a ditadura militar, Nisso, a memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo os que militaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer das décadas de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder (Santos; Nascimento, 2015, p. 148).

Além desses fatores supracitados outro desafio vivenciado pela História do Brasil em seu percurso como uma disciplina específica nas escolas brasileiras estava no fato de seu pertencimento a um conteúdo do currículo de História da América, restringindo substancialmente o tempo para seu estudo e consequentemente aprendizagem dos alunos. Os obstáculos referidos eram fortalecidos ainda pela valorização e uma narrativa factual dos grandes heróis que atuaram na formação do Brasil, silenciando a participação de uma série de personagens que tiveram tanta relevância quanto.

Os livros de História usados em Teresina no Ensino Fundamental II, embora já trazendo informações sobre a História do Piauí, ficam restritas na maioria das vezes, na Batalha do Jenipapo⁶ pela aceitação da independência do Brasil em relação a Portugal, limitando o conhecimento relacionado aos aspectos regionais, tanto de Teresina, quanto do estado do Piauí, em um contexto geral. Embora com a inserção de novos temas na História do Brasil, o estado do Piauí continua sendo abordado de maneira superficial, restrito a uma concepção minimalista.

Segundo Bittencourt (2004), a maior parte do conteúdo de história do Brasil estudo nas escolas de ensino fundamental e médio, principalmente os temas relacionados ao período imperial e republicano, se refere a fatos ocorridos nos atuais estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Coincidemente estes são os três estados brasileiros mais ricos e desenvolvidos. Os acontecimentos históricos que se desenrolam nos limites desses territórios têm mais chance de serem elevados ao “status” de história nacional.

O ensino da História, especialmente a do Brasil não deve permanecer atrelada aos princípios da História tradicional dos grandes estados brasileiros que na perspectiva de alguns historiadores brasileiros e produtores de livros didáticos, visto que o Brasil como território continental não foi criado apenas com a contribuição de um ou dois estados, mas cada região e seu respectivo estado tiveram participação nos eventos que marcaram a trajetória histórica brasileira, como o estado do Piauí.

O primeiro passo seria a pesquisa. É preciso que um pesquisador (geralmente um historiador) identifique um tema ou acontecimento de relevância histórica, ocorrido em determinada região, para em seguida realizar um profundo e detalhado estudo, seguindo os procedimentos teórico-metodológicos considerados válidos pela comunidade acadêmica. Na maioria das vezes esses estudos são desenvolvidos como exigência para a conclusão de cursos de graduação (monografia), mestrado e doutorado em história, especialmente nesses dois últimos níveis.

Posteriormente, é necessário que essas pesquisas sejam publicadas, amplamente divulgadas para atingir a comunidade acadêmica em um âmbito nacional e conquistem o reconhecimento e aceitação dos membros desta. Por fim, é imprescindível que as grandes editoras que dominam o mercado editorial e a produção dos livros didáticos no Brasil, incluam esses novos conteúdos históricos nos manuais didáticos, para então serem ensinados e aprendidos por professores e alunos das escolas de todas as regiões do país, pois a maioria dos

⁶ A batalha do Jenipapo foi batizada com o nome do córrego nas margens do qual brasileiros e portugueses se enfrentaram entre as nove horas da manhã e às duas da tarde de 13 de março de 1823, tendo como resultado um banho de sangue com o número de mortes incerto (Furquim, 2011, p.9).

professores da educação básica orienta suas aulas, estritamente, pelo conteúdo dos livros didáticos (Bittencourt, 2004).

Os livros didáticos de História que são utilizados em Teresina e no Piauí no geral precisam inserir em seu repertório outros elementos da História componente da formação de tais localidades, pois se trata de manter o respeito e a valorização diante das contribuições dos seus habitantes na sua construção. Além de auxiliar os alunos a compreenderem que de certa forma são componentes da História que moldou a realidade de sua cidade, estado ou mesmo país. É preciso o historiador e pesquisadores partir de estudos historiográficos para obter conhecimentos sobre fatores considerados esquecidos da história brasileira e de lugares como Teresina.

O estudo sobre a história regional aproxima o conteúdo estudado da realidade vivenciada pelos alunos. Porém, o estudo do regional não pode ser utilizado apenas como ilustração ou exemplificação para facilitar o ensino da história geral ou do Brasil, sendo vista como um mero reflexo dessa “macro-história”. O estudo do regional implica em ressaltar as singularidades da região em relação ao todo, estabelecendo relações com a história nacional e mundial. A história regional destaca a importância da observação do espaço, da articulação entre passado e presente, da dinâmica social, da construção de identidades e das relações de poder (Reis, 2022, p.24).

Nesse sentido, seria interessante que a História tratada nos livros didáticos nas escolas de Teresina trouxesse uma abordagem que ultrapassasse a mera complementação de informação dos conteúdos de História do Brasil, mas que fossem articulados e aprofundados temas históricos locais que participaram da criação da História do Brasil, despertando um maior desejo de participação dos alunos nas aulas de História, uma vez que haveria elementos de sua realidade.

O livro didático de história sofreu as mais variadas mudanças desde sua implantação, passando desde uma linguagem que não se adequa a quem era destinado, às abordagens feitas por ele, pois muito nos interessa como os docentes lidam com essa ferramenta pedagógica que vai para além de sua função se transformando em um instrumento de construção cultural principalmente, os conteúdos trabalhados em uma coleção de livros abordam todo o percurso do homem no tempo e no espaço. Nisso, é preciso prestar atenção não só ao livro, mas também aos docentes que irão trabalhar com esses livros.

3. DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO FUNDAMENTAL MENOR.

Neste capítulo, e nos seus respectivos tópicos, serão apresentados os principais aspectos relacionados à decolonialidade, seu conceito e estímulo à superação dos obstáculos impostos pela consciência dos colonizadores e sua influência no ensino de História. Foram destacadas, também, as análises dos livros didáticos de História do Brasil usados nas escolas municipais de Teresina.

3.1 O Processo De Decolonialidade: aspectos e conceitos.

A decolonialidade está associada ao processo de questionamento de estruturas sociais e culturais destacadas como tradicionais, permitindo uma desvalorização dos elementos pertencentes à identidade de uma determinada região ou mesmo nação. A decolonialidade parte do princípio da importância de uma substituição de paradigmas construídos sobre uma perspectiva estrangeira de uma civilização e consequentemente cultura, esquecendo seus aspectos de criação próprios (Gomes, 2018).

A decolonialidade tem como foco as críticas às teorias coloniais que foram impostas pelo pensamento europeu ao longo da trajetória histórica de diferentes povos, desconsiderando seus conhecimentos, costumes e modos de ser. Desse modo, antes de adentrar a discussão sobre decolonialidade é necessário compreender que o conceito de “colonialidade” foi introduzido pelo sociólogo Quijano (2005) ao revisitar o episódio da conquista da América para afirmar que, tal evento histórico inicia a formação de uma nova ordem mundial que culminaria com o poder global, que passaria a articular o “planeta” de forma a garantir benefícios para uma minoria europeia, uma base para o pensamento eurocêntrico.

O pensamento colonial permitiu a configuração de um comportamento atrelado ao colonizador europeu, impedindo a participação de personagens que não tinham local de fala. Nisso, a citação abaixo esclarece a historização do conceito de colonialidade e sua formação:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. A “colonialidade” já é um conceito “descolonial”, e projetos descoloniais podem ser traçados do século

XVI ao século XVIII (Mignolo; 2017, p.2).

O colonialismo como conceito está relacionado às grandes colonizações e processos de dominação da Europa sobre a América, Ásia e África, seguindo uma concepção obscura de modernidade, marcada pela conquista de territórios e silenciamentos de populações além do atlântico, aspectos que influenciaram gerações posteriores, inclusive, nas criações intelectuais, tais como pesquisas historiográficas e por vezes documentais. Ainda seguindo os aspectos supracitados, a citação abaixo descreve o colonialismo como:

Uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto- imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131).

Desse modo, o decolonialismo seria uma superação da óptica do conquistador diante de uma civilização que devido apresentar uma identidade e cultura que a torna diferente do dominador seja passiva de conquista. A colonialidade está presente não apenas numa concepção política legal, mas nos atos simples que permeiam o cotidiano de uma determinada sociedade, os livros didáticos, artigos científicos e outros critérios para trabalhos acadêmicos. A decolonialidade, embora presente na educação atual, ainda estabelece confrontos com princípios colonialistas tanto relacionados a professores, quanto conteúdos a serem aprendidos e ensinados.

O decolonialismo que se origina a partir das críticas e pensamentos de superação das perspectivas coloniais, busca superar a dominação exercida ao longo do tempo nas civilizações americanas, asiáticas e africanas, mascaradas pela retórica da modernidade como fonte de progresso. Embora haja argumentos para a existência de projetos decoloniais ainda no século XVI e XVIII é possível perceber um fortalecimento a partir do século XVIII com a revolução americana, impulsionada pelo iluminismo europeu (Quijano, 2005).

O que torna o pensamento decolonial um campo específico, para além das divergências nas fontes com os estudos pós-coloniais, da realização de uma crítica à modernidade e à razão moderna de forma distinta das teorias pós-modernas, é que constitui reflexões próprias e se

assenta em outros conceitos teóricos-sociais, dentre os quais cabe destacar como basilares a colonialidade e a transmodernidade. A decolonialidade é, portanto, outra opção. Trata-se de desprender-se, de compreender que há uma terceira via que não é o somatório das outras duas (Mignolo, 2017), buscando evidenciar que há alternativas para além do modelo de democracia burguesa.

O pensamento decolonial seria, na concepção do autor supracitado, uma forma de justiça aos grupos marginalizados que ultrapasse a retórica moderna, ainda presa à mentalidade dominadora e colonialista europeia. A decolonialidade como uma opção de pesquisa seria um incentivo à valorização de novos objetos de pesquisa relacionados às civilizações que não tiveram participação na criação de suas próprias histórias. Não obstante, constituir grupos de pesquisas de uma História além do Atlântico, que destaque a colonização tanto administrativa quanto de mentalidade, como necessária ao desenvolvimento de uma ideia de civilidade aos referidos grupos.

Assim, séculos de dominação, inclusive intelectuais contribuíram para a criação de uma mentalidade incentivada por uma concepção europeia de sociedade, que observavam regiões como América, África e Ásia como atrasadas, em termos econômicos e culturais, tendo estimulado a educação e sua forma de existir articulados ao pensamento colonial, esquecendo por vezes sua identidade. O processo de colonização não foi responsável apenas pela dominação territorial em nível político, mas também em níveis sócio-históricos por meio de uma representação do dominador.

As marcas indeléveis da situação colonial simplesmente não abandonaram os povos colonizados, tendo-se em vista a magnitude da operação do processo colonial que hodiernamente se desdobra na colonialidade do poder. Nesta esteira, fez- se necessário que pesquisadores estruturassem um pensamento inovador formado por diferentes olhares e, que durante um substancial período de tempo, permanecem silenciadas (Reis; Andrade, 2018, p.4) As pesquisas inovadoras em diversas áreas do conhecimento precisam fornecer conhecimentos relevantes para possibilitar críticas fundamentadas que auxiliem na superação de uma mentalidade colonial em torno da História de um povo e civilização, um processo que pode ocorrer pelo incentivo às pesquisas e da possibilidade da produção de eventos que tratam de temas da História das mulheres, da história vista de baixo, dos negros e da formação das civilizações colonizadas pela Europa, bem como representações dos povoadores que vierem além do Atlântico.

A superação colonial é uma luta de representações que acompanha tanto conquistadores quanto conquistados, na qual estudos variados podem evidenciar a importância de uma cultura

que durante anos vivenciou uma condição de dominação seja econômica, política e, acima de tudo, cultural. No próprio conhecimento e, particularmente, da cultura, a racionalidade decolonial questiona não somente os espaços de poder em que as tensões acontecem, mas também os territórios geopolíticos em que as relações de poder se materializam, fundamentadas na suposta legitimidade pós-industrial do conhecimento sistematizado como epistemologia homogeneizadora (Reis; Andrade, 2018).

O pensamento decolonial abrange não somente o conhecimento em si, mas todos os aspectos da sociedade influenciados por uma dinâmica colonialista. As raízes do decolonialismo surge na Conferência de Bandung⁷ quando representantes de países da África e da Ásia decidiram pelo não alinhamento existente durante a Guerra Fria, de socialistas ou capitalistas, optando por uma decolonização de críticas epistemológicas que se tornou necessidade premente para a construção de um projeto decolonial verdadeiramente emancipatório (Mignolo, 2017). Uma emancipação que busca reconhecer a relevância de superar a experiência colonial, a qual estimulou a fundação de uma civilização orientada por princípios colonizadores.

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010). A decolonialidade deve ultrapassar uma discussão epistemológica para se materializar em eventos, mas precisa mudar as mentalidades criadas pelo colonizador. Ela visa estimular a valorização e o reconhecimento da cultura e identidade de civilizações que, ao longo do tempo, foram ofuscadas pela concepção do dominador.

O movimento decolonial busca a libertação epistêmica e social, já que não se trata de apenas inverter a ordem, mas o objetivo verdadeiro é colocar fim à dominação e à exploração moderna/colonial, que constrói e mantém civilizações e grupos marginalizados na subalternidade. É necessária a realização da libertação de toda a sociedade, inclusive dos sujeitos que realizam e se beneficiam da dominação e da exploração.

A decolonialidade verdadeira, precisa “libertar também o colonizador”, para usar a chave de Frantz Fanon (Mignolo, 2017). O movimento em direção a decolonialidade deve, inclusive, auxiliar o dominador a superar a mentalidade da existência de apenas um ponto de

⁷ A Conferência Afro-Asiática ou Conferência de Bandung, como também é conhecida, foi um marco, uma referência e uma inspiração no período da Guerra Fria para povos e países do chamado Terceiro Mundo. Aconteceu em um momento em que a solidariedade entre as nações recém-independentes foi de encontro aos conflitos bélicos e diplomáticos da Guerra Fria, desafiando o *modus operandi* de atrito contínuo entre as superpotências (Reis; Resende, 2019, p. 312).

vista da História, estabelecendo uma variedade de perspectivas.

A perspectiva decolonial desafia a hegemonia do pensamento eurocêntrico, reconhecendo a diversidade de saberes e experiências humanas. Ela critica a ideia de que o conhecimento europeu é universal, ressaltando que outras formas de conhecimento são marginalizadas. A produção de conhecimento é moldada por contextos sócio-históricos e culturais, e a abordagem decolonial busca valorizar múltiplas visões de mundo (Barbiere; Silva, 2024, p.34).

A decolonialidade está vinculada à valorização de novos objetos de conhecimento e a necessidade de quebra do paradigma eurocêntrico que afirma que as experiências coloniais foram essenciais para o processo de civilidade dos continentes africano, asiático e americano, visto que na contemporaneidade é defendido o lugar a ser destinado a novas vozes, sujeitos, instituições e culturas, elementos que constroem uma especificidade diante de um pensamento considerado universal. É imperativo um olhar próprio de uma civilização sobre suas características e costumes, permitindo uma aproximação com sua realidade e a construção de sua História.

Desse modo, podem ser destacados os fatores relacionados ao pensamento decolonial acerca do componente curricular de História nas escolas do Ensino Básico:

Em outras palavras, o debate do pensamento decolonial institui-se como uma possibilidade de construção de um novo pensamento e escrita acerca dos processos históricos, dos costumes, dos saberes e tradições que por um longo tempo foram negligenciados e discriminados dentro do próprio ambiente escolar, haja vista, como já mencionado, que o modelo de escola importado da Europa para o Brasil privilegiou a homogeneização e as desigualdades do sistema colonial e capitalista, transformando-se ao longo da história da educação como um dos suportes da colonialidade do poder. Forjada estrategicamente a partir da dominação epistêmica europeia, o ambiente escolar, ao invés de “desconstruir” representações históricas, estereotipadas, racistas e excludentes sobre os povos presentes no país, tornou-se um dos principais propagadores de seus preconceitos (Silva; Nganga, 2022, p.122).

A educação brasileira teve influência europeia em sua estrutura, sendo constituída a partir da perspectiva do dominador, especialmente diante do ensino dos conteúdos de História, tendo a História das grandes civilizações e da Europa recebido destaque em detrimento das civilizações da América Latina e Africana. A citação supracitada evidencia que mesmo com os avanços oriundos de pesquisas inovadoras, inclusive acerca dos grupos sociais marginalizados, a escola brasileira ainda mantém uma ideia eurocêntrica, deixando de lado as diferenças sociais e identidades dos sujeitos, construídas ao longo dos anos. Os negros e indígenas, por exemplo, foram tratados durante um considerável período como incivilizados, onde os colonizadores

europeus levaram a civilização até eles.

A supressão das histórias e conhecimentos dos povos colonizados foi encoberta pela afirmação de um saber dominante: o branco europeu. Nesse processo, estabeleceu-se uma hierarquização de conhecimentos, o qual situa os colonizadores proeminentemente aos saberes dos povos dominados, deslegitimando-os e invalidando suas identidades e contribuições aos saberes originais e tecnologias. Embora tenha sido introduzido junto às relações de colonização, findadas com a conquista da independência, esse cenário persiste e é perpetuado por meio da educação com caráter eurocêntrico (Pereira; Ibraim, 2024).

A decolonialidade é um mecanismo de oposição à colonialidade que vai além de uma perspectiva teórica e é construída a partir de atividades práticas, sejam elas políticas, culturais ou educacionais. Para Bernardino-Costa (2016), a decolonialidade como uma prática de contestação e intervenção ao sistema mundo moderno/colonial, que não se constitui apenas como um projeto acadêmico, mas como um movimento de resistência política e epistêmica. Portanto, é um projeto de intervenção sobre a realidade.

A decolonialidade procura constantemente o reconhecimento de vozes esquecidas como uma estratégia de superação do pensamento colonial sobre a ótica do dominador que deixa de lado diferentes perspectivas de construção da civilização, mantendo um domínio cultural e intelectual em diferentes contextos. Ela busca intervir de maneira significativa na sociedade marcada pelos princípios da colonialidade, tanto em aspectos políticos, como culturais e educacionais.

A visão do decolonialismo deve superar a existência um único ponto de vista sobre o mundo e suas diferentes identidades, já que no decorrer do tempo, várias civilizações foram sendo formadas e derrubadas, contudo, a busca pelo respeito às historicidades próprias e bens culturais contribuíram no estímulo à substituição de uma representação colonial e dominada por outra, marcada pela evidência da ideia de pertencimento e conhecimentos sobre os aspectos de sua História. Desse modo, o decolonialismo tem o objetivo de ouvir as vozes silenciadas sobre os dominados. Sobre o giro decolonial, podemos dizer que ele se baseia em:

campo de estudos interessado em denunciar, problematizar e produzir resistência ao espelho eurocêntrico. Essa resistência se fundamenta, sobremaneira, em um processo de autoafirmação latino-americana e africana, a partir das peculiaridades da história, da diversidade e heterogeneidade dos povos que constituem esse território. A colonialidade funciona por meio da constituição de determinados saberes, de epistemologias, dos processos de controle do trabalho, de políticas de Estado, da constituição de subjetividades, no controle dos territórios, das sexualidades, por meio das histórias e narrativas que são contadas (Doroteio, s.d, p.1).

O estudo decolonial preconiza incentivar e valorizar culturas diferentes daquelas defendidas pela Europa como ideal de perfeição, especialmente relacionadas à América Latina, Ásia e África. A citação supracitada descreve o processo decolonial como uma resistência à ideia de homogeneização proposta pela visão eurocêntrica de conhecimento e de mundo em torno de diferentes civilizações. Os diversos povos que constituem o mundo apresentam particularidades que devem ser compreendidas e respeitadas como forma de resgate de sua identidade.

De acordo com Brightenti (2016), a decolonialidade deve superar a simples criação de leis, visto que por mais relevantes que sejam, não mudam rapidamente um modo de pensar consolidado durante séculos. Nisso, a decolonialidade precisa ser encarada como o rompimento com as orientações filosóficas que fundamentaram a criação do imaginário produzido no século XIX e ressignificado ao longo do século XX, não apenas sobre os indígenas, mas da civilização africana. A decolonialidade é mudança e ressignificação, bem como a inserção do conhecimento e das contribuições dos diferentes povos que auxiliaram no processo de formação do Brasil e do mundo.

Assim, a colonialidade é um princípio que ainda acompanha a maior parte dos países da América, pelo menos em alguns aspectos, a saber, intelectuais, econômicos, sociais e políticos, uma vez que séculos de dominação não podem ser apagados rapidamente. A colonialidade torna universais as culturas e civilizações que são marcadas pelas especificações e que, ao serem engolidas pela concepção unilateral da Europa, permitem a criação de uma concepção de mundo e sociedade em que a verdade só pode ser descrita por nações desenvolvidas, silenciando as vozes dos diferentes sujeitos e instituições.

Priorizar apenas a visão eurocêntrica sobre o mundo é deixar de compreender a existência de um conjunto de outras visões e perspectivas que auxiliaram na construção de civilizações, povos e culturas cada uma de suas identidades e especificidades a serem respeitadas e estudadas. A perspectiva decolonial parte do princípio de que vozes e personagens silenciados devem ter sua voz resgatada, permitindo o surgimento de novos temas de estudo, e o entendimento de uma nova história que ajude no enriquecimento de possíveis pesquisas. O pensamento decolonial questiona a hierarquia de saberes, uma vez que cada sociedade apresenta seus conhecimentos e sua maneira de criar uma ideia do que é importante a ser conservado.

A discussão sobre a colonialidade do poder, um conceito essencial no pensamento decolonial, é fundamentalmente enraizada na experiência latino-americana e nas questões sócio-histórico-culturais únicas da região. Esse conceito emergiu no âmbito acadêmico através do diálogo entre sociólogos, filósofos e intelectuais latino-americanos, muitos dos quais se

encontravam como professores em universidades norte-americanas, onde existem diversos centros de estudo dedicados à América Latina e, consequentemente, ao direcionamento dado à superação de pensamento colonial para uma mentalidade emancipacionista (Barbiere; Silva, 2024, p.36).

Nesse sentido, o decolonialismo encontra terreno fértil nos assuntos relacionados à América Latina e seus aspectos, pois a sua formação ocorre nas lutas de independência da coroa espanhola no século XVIII, embora em termos intelectuais, científicos e artísticos continuassem atrelados a uma perspectiva colonial. Os países que constituem a América Latina possuem uma variedade de costumes, cultura e vozes, fatores que não podem ser homogeneizados por uma concepção europeia de mundo. Quanto à relação entre Portugal e Brasil, ainda marcada pela colonização, com Portugal controlando a vida social, política, econômica e cultural, foi um pensamento que começou a se deteriorar de maneira significativa a partir da vinda da família real para o Brasil em 1808.

A modernidade, conforme definida por Dussel (1982) não é apenas um período histórico, mas sim uma construção de superioridade e dominação eurocêntrica, que perpetua a marginalização e opressão das culturas colonizadas. Habermas (1983), ao destacar a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa como eventos-chave na implantação da subjetividade moderna, falha em reconhecer o papel fundamental da colonização das Américas nesse processo, ignorando a base do ego europeu. (Barbiere; Silva, 2024, p.38). A modernidade em Habermas é um viés Europeu, já que aborda as realizações de eventos relevantes para a História, mas restritos aos princípios europeus, desconhecendo os pontos de vista da América, Ásia e África.

Ao serem estudadas as sociedades pré-colombianas e indígenas brasileiras, é possível reconhecer a existência de uma civilização, no primeiro caso, complexas com liderança e modos de organização política e, no segundo que, apesar de vivenciar uma estrutura simples, demonstra costumes e modos de vida diversos. Tais vozes percebidas por meio de imagens, documentos e desenhos fornecem ao pesquisador conhecimentos relevantes na observação de sua trajetória de construção.

A decolonialidade parte do princípio que não existe uma visão de mundo, mas acima de tudo uma variedade de visões com contribuições e variedades. A decolonialidade parte do pressuposto da necessidade de superação de uma condição herdada do processo de colonização pelas nações europeias, uma influência recebida, acima de tudo, na construção da História de um povo.

A colonialidade do saber é expressa na hierarquização do conhecimento e ocultação das

subjetividades, construídas com base em uma perspectiva eurocêntrica. Essa dimensão da colonialidade está vinculada ao âmbito epistêmico e epistemológico, tendo o eurocentrismo como uma lógica fundamental para sua reprodução (Ballestrin, 2013). A colonialidade ainda está presente em conjunturas do cotidiano de nações que passaram a maior parte de sua realidade sobre o julgo de potências europeias, sendo substituídas pelas influências norte-americana na atualidade.

A educação é um dos fatores principais de questionamento da colonialidade em direção a criação do conceito de decolonialidade, devido a sua capacidade de transformação do cotidiano e de sua possibilidade de resistência diante de concepções eurocêntricas defendidas como universais. A educação a partir de uma concepção emancipadora e questionadora tem como função superar uma mentalidade passiva e simplista de realidade, na qual a reprodução é um dos princípios fundamentais. Nisso, a educação torna-se aliada da decolonialidade por quebrar o paradigma da homogeneização de culturas e da ideia de que a civilidade acompanha o pensamento Europeu.

Durante o período colonial, ocorreu a classificação de povos indígenas das Américas e africanos escravizados como não humanos, sendo descritos como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. Nesse contexto, de acordo com Lugones (2014), os homens europeus, burgueses e coloniais modernos passaram a ser vistos como sujeitos aptos para a vida pública e governança, caracterizados pela civilização, heterossexualidade, cristianismo e racionalidade. Uma condição que deveria ser problematizada e mesmo questionada para uma mudança de tal mentalidade pela decolonialidade, procurando fortalecer a identidade e o pertencimento. Ressalta-se que muito antes do grupo de investigação modernidade/colonialidade criar o conceito de decolonialidade, já existiam diversas formas de resistências e produções das populações negras e indígenas (Gomes, 2018, p. 241). Contudo era preciso intervenções concretas para superar o pensamento colonial existente na educação, cultura e política de países considerados pouco desenvolvidos e que historicamente foram dominados por nações europeias.

3.2 A Decolonialidade No Ensino De História.

A história no decorrer do tempo foi influenciada por correntes historiográficas que defendiam um ensino contado sobre a perspectiva dos grandes heróis e personalidades políticas, bem como das civilizações europeias que auxiliaram a construção do mundo como conhecemos. Outro fator vinculado ao conhecimento histórico estava em torno do seu uso como o despertar

do nacionalismo, especialmente no caso alemão. Quanto ao ensino de história oferecido nas escolas durante esse momento, a memorização de datas e de nomes considerados importantes era prioridade (Schidimit, 2004).

A história no século XIX, e no decorrer do XX, foi/é encarada como peça fundamental para a formação do cidadão e da nação pelos Estados modernos, na maior parte do tempo, com abordagens que elegem uma única narrativa como verdadeira e universal. Eurocêntrica, cronologicamente pensada e dividida em períodos (antiguidade, medievo e modernidade), essa foi/é a narrativa histórica dominante nos currículos escolares das escolas latino-americanas. Seu objetivo era/é o de comunicar os grandes acontecimentos construtores da chamada civilização ocidentais (Amorim, 2024, p.7).

Desse modo, o ensino de História nas escolas era utilizado como uma forma de enaltecer representantes que tiveram uma participação na constituição de um determinado país, fortalecendo a concepção de nacionalidade e patriotismo. Em diversos momentos, o ensinamento da História no currículo das instituições escolares tornou-se relevante como estratégia de respeito aos aspectos que fazem de uma nação um território emancipado e com identidade própria. Ensinar história como fonte do despertar da nacionalidade e pertencimento em certos princípios servia como estímulo a criação de uma mentalidade controlada pela representação do poder.

A história é, frequentemente, apresentada como um conhecimento capaz de auxiliar a desconstrução de narrativas aceitas como verdades “cristalizadas” e inquestionáveis. Um movimento que começou provavelmente com o movimento dos Annales (1929-1989). Considerar os fenômenos em sua historicidade nos permitiria problematizar/questionar desde relações de poder, hierarquias sociais e processos históricos as visões de mundo e o tipo de saber dominante na sociedade como um todo ou em âmbito específico, como o escolar (Amorim, 2024, p. 2).

A investigação e interpretação como principais elementos da história fornecem novos conhecimentos em torno de objetos, ao lado da valorização de fontes anteriormente não tidas como relevantes. A decolonialidade, por sua vez, nos instiga a uma releitura crítica dos contextos políticos, culturais, econômicos e sociais, em perspectiva histórica da América Latina, a partir das estruturas de poder e saber que herdamos do antigo sistema colonial, que enfraqueceu ao longo do século XIX, mas as lógicas coloniais ainda nos dominam na atualidade (Pereira, 2018).

A decolonialidade no ensino de História desperta o reconhecimento das participações de personagens marcados pela ausência de importância do contexto em que as civilizações

foram criadas, bem como problematizar o conhecimento sobre o ponto de vista do dominador. Para Pereira (2018), as aulas de história precisam ser lugares de encontro com o pensamento decolonizado, tarefa esta que implica reconhecer tais espaços como lugares de hesitação e, sobretudo, de resistência. Uma resistência como o pensamento colonial, que não abre espaços para personagens cujas origens impedem de serem reconhecidos como elementos relevantes na construção de sua história.

Não reconhecer diferentes vozes na criação de uma história é negligenciar a heterogeneidade formadora das diversas civilizações do mundo. O papel de uma perspectiva decolonial é justamente o de denunciar a lógica perpetuada pela história escolar, analisando seus conteúdos e práticas. É preciso recuperar e entender que o passado não é exatamente o narrado, que outros sujeitos e trajetórias existiram/existem e que foram/são negados pela historiografia tradicional. É possível e imprescindível, narrar outras histórias, outras memórias (Amorim, 2024, p. 9). Ensinar história deve superar a mera transmissão de informações simplificadas em torno dos conteúdos de história canonizados e pouco questionados devido a consolidação de saberes que surgiram de influências eurocêntricas.

Diante disso, de acordo com (Sousa; Silva, 2024), a educação, e, em particular, o Ensino de História, deve buscar atravessar barreiras, permitindo práticas pedagógicas que conduzam ao questionamento sobre as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação como o racismo e o sexismo e, ao mesmo tempo, proporcionam novas maneiras de dar aula. O ensino de História deve buscar constantemente se reinventar para seguir as transformações vivenciadas pela sociedade, incluído o fato de romper com a ideia de hierarquização de saberes.

Nesse sentido, ensinar história parte do princípio da necessidade de criar cidadãos críticos e reflexivos em torno de sua realidade, reconhecendo a participação não apenas daqueles considerados heróis ou grandes personagens, mas respeitando e compreendendo que a história é construída sobre diferentes concepções. O ensino de História decolonial é uma resistência contra a canonização europeia da historiografia que não menciona sujeitos oriundo de condições abaixo daqueles que constroem a história sobre sua própria visão, esquecendo as demais abordagens.

Assim, o ensino e a escrita da história seriam criados através de métodos de investigação/interpretação. Os historiadores deveriam compreender a escrita da história pelo seu contexto de criação, e intenção, já que um documento ou escrita histórica são construídos partindo do interesse de quem os constrói e as instituições a qual está se encontra inserida, públicas, privadas ou filantrópicas. Ser historiador é deixar de lado olhares superficiais e simples sobre as fontes utilizadas, percebendo o lugar social de cada documento e entender que

mesmo através de uma análise rigorosa de diferentes tipos de documentos, estes representam a criação de um determinado grupo social com interesses e motivações distintas.

O ensino de História seguindo a vertente decolonial tem sua orientação a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos, representou uma renovação crítica das ciências humanas e sociais através da radicalização do argumento pós-colonial. Esse grupo, entretanto, é dissolvido pouco tempo depois, em 1998, devido às divergências teóricas que giravam em torno, principalmente, do apoio a pensadores europeus, tendo em vista que parte do grupo defendia a necessidade transcender epistemologicamente a produção de conhecimento europeu (Ballestrin, 2013, p.96).

O próprio grupo modernidade/colonialidade, devido a sua defesa existente, no interior do próprio grupo, de teorias europeias, foi gradativamente se dissolvendo, já que para as resistências decoloniais, embora as tendências europeias tivessem sido evidentemente importantes em torno de informações a serem utilizadas como fundamento das pesquisas e do ensino da história, era preciso um relativo rompimento com tais teorias, que ditou as regras do conhecimento sócio-históricos e cultural das civilizações sobre suas perspectivas de dominação em detrimento dos povos colonizados, sobretudo, em sua mentalidade.

É com isso, que o pensamento decolonial torna possível repensar o ensino de História, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico. (Pereira; Paim, 2018, p.16).

O estudo permite uma inovação no ensino da História, associando conteúdos sobre temáticas variadas que antes não tinham uma devida valorização, tais como: história das mulheres, do além-mar, dos negros e do indivíduo comum, visto que tais personagens também apresentam vozes a serem ouvidos e utilizadas no enriquecimento das aulas de História. Entre os estudiosos do campo do ensino de História, (Monteiro; Penna, 2011) considera o ensino de história como um lugar de fronteira, onde é possível articular contribuições que venham do campo da História e da Educação ao lado da ação pedagógica dos professores.

A historiografia e a pesquisa em ensino de História têm se ocupado, nos últimos tempos, com a questão dos passados sensíveis, a pesquisa que se propõe a resgatar elementos do passado de grupos identitários, invisibilizados pela história oficial, as salas de aula da Escola Básica procuram formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatarem relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória (Pereira; Paim, 2018, p.18). O

ensino de história de acordo com a decolonialidade busca resgatar uma história vista de baixo a partir das contribuições de diferentes grupos sociais e culturais externas aos documentos oficiais.

A ação de impor o conhecimento ocidental como único e válido, negar e tentar destruir os saberes dos povos originários constituiu-se em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. A Europa “concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Nisso, o ensino de História no Brasil se ocupou em reproduzir o eurocentrismo, negando e omitindo as diversas narrativas e as diferentes identidades que formam o país.

As críticas diante de um ensino de História decolonial são enriquecidas pela inserção de pesquisas oriundas de uma renovação de fontes, que teve início com a Escola dos Annales, mas que ganhou repercussão ao longo do tempo pela participação do grupo modernidade/colonialidade. O grupo supracitado buscava superar um conhecimento histórico que silenciava indivíduos e grupos marginalizados pela História tradicional até certo tempo, uma situação que vem mudando pela inserção de novas pesquisas históricas que reverberam, inclusive, nos livros de História.

O ensino de História decolonial deve se ocupar em contar todas as histórias, em destacar todos os sujeitos, em considerar todas as fontes, em articular passado e presente, em reconhecer que o presente não é o auge da evolução, em admitir que muitas histórias não foram contadas e outras foram manipuladas, em problematizar as relações e os processos sociais atuais, em entender e defender os direitos humanos de todos os humanos, em valorizar todas as memórias, enfim, a decolonialidade possibilita novas formas e versões para a aprendizagem em História, logo, pode contribuir para a formação da consciência histórica brasileira desvinculada das heranças colonizadoras.

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas, e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Desse modo, a consciência histórica brasileira, como uma forma de obter uma identidade sobre sua cultura, deve superar entraves coloniais relacionados à condição de

pertencimento. Os obstáculos coloniais impedem que a América Latina, Ásia e África tenham uma orientação pautada no reconhecimento de sua importância enquanto grupo social:

A decolonialidade foi escolhida como opção por se entender que ela é uma chave de leitura capaz de dar conta dessas histórias das pessoas comuns. Por apresentar fundamentos e conceitos desvinculados da acumulação de conhecimento dos ocidentais. Não é somente uma maneira de pensar, é também um modo de fazer, uma vez que “a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos decoloniais” (Mignolo, 2017, p. 290-291).

É na aula de história que podemos nos voltar para o passado, buscando reconstruir elos com o presente. É uma tentativa de que os alunos possam assumir autonomamente o processo de consciência das relações de poder estabelecidas no ensino. Alguns discursos buscando a hegemonia de pensamento e a manutenção dessas segregações, outros visando pluralizar os diferentes espaços e formas de pensamento. Ao longo dos anos a disciplina de História vai mudando seus objetivos de acordo com a sociedade que se pretende criar (Pereira, 2018, p.111).

As aulas de História devem promover nos alunos o gosto pela investigação e questionamento da realidade em que se encontram, visto que a natureza do conhecimento histórico é a formação de um cidadão crítico e reflexivo, que seja atuante e participativo na sociedade, que reconheça as diferentes vozes e contribuições que auxiliaram na criação de sua história e identidade. As aulas de História devem fornecer conhecimentos que não estejam limitados a uma visão simplificada da historiografia, orientada pela linearidade, mas na diversificação que abrange um espaço e personagens variados. Assim, o ensino de história decolonial precisa destas bases, além de uma historiografia tradicional de reprodução do conhecimento.

A decolonialidade como chave de leitura da história permite-nos abrir os olhos e ouvidos para uma nova narrativa, onde diferentes saberes são somados para contar a História de pessoas que em seus fazeres construíram o mundo em que vivemos. Pessoas com modos de vida e maneiras de enxergar e se relacionar com os demais e com o meio ambiente de diversas maneiras, que não a eurocentrada. Decolonialidade não é somente uma maneira de pensar e escrever a história, mas sim um modo de ser, de pensar e de estar no mundo, de viver esse mundo. Na América temos exemplos de tentativas de modelos sociais, políticos e econômicos nessa perspectiva (Nogueira, 2020, p.56).

A aula de História, na perspectiva da decolonialidade, permite a releitura da história através do relato das pessoas comuns que foram e são protagonistas na construção de outra forma de vivenciar os espaços segregados. Uma vivência relacionada com os processos de luta

e resistência político-social dos habitantes. Com isso, a opção por romper com a colonialidade é feita através desse processo de decolonização do modo de ensinar história, contando com fundamentos éticos e políticos.

Para Costard (2017, p.161) entende que o saber escolar no Brasil acerca das narrativas no ensino de História em sala de aula pode representar a ‘matéria-prima’ fundamental para a construção das identidades dos alunos. Por sua vez, as universidades e a produção de conhecimento no país colaboram com a colonialidade do poder e do saber, sustentam o eurocentrismo e fortalecem o “racismo/sexismo epistêmico” embora existam tentativas de superação de tal condição com a criação de leis que destacam o ensino sobre a contribuição dos negros, indígenas e mulheres nos livros de História presente nas escolas do Brasil.

3.3 A Decolonialidade Na História No Brasil: uma investigação dos livros didáticos do 1º ao 5º do ensino fundamental em Teresina.

Os livros de História utilizados no Brasil ao longo do tempo foram vivenciando mudanças em sua estrutura orientadas pelas transformações da sociedade, onde era possível perceber, em algumas épocas, certos conteúdos que priorizavam a história das grandes civilizações, especialmente da grega e romana clássicas em detrimento da história do Brasil, na qual essa ficava limitada à História da América, sempre associada ao processo de descobrimento e dominação europeia.

A construção da historiografia da América Latina esteve articulada a ideia do processo de colonização europeia influenciando desde aspectos políticos e econômicos até sua cultura, uma condição que vem sendo superada por meio de pesquisas que abordam as identidades próprias das nações que foram dominadas pelos povos europeus, estabelecendo uma concepção de que não teriam história antes do conquistador chegar e fixar sua exploração.

As narrativas históricas, por exemplo, representam grupos sociais de forma desigual, valorizando o conhecimento europeu (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam a de grupos tidos como subalternos. Desta forma, pode-se afirmar que as narrativas do currículo contam histórias coloniais e universalizam noções particulares de raça, classe, gênero e sexualidade (Sousa; Silva, 2024, p.105). As visões particulares sobre determinados povos estavam sendo suprimidas pelo processo de universalização de sua cultura e da criação de definições que esqueceram suas particularidades e focaram no coletivo homogêneo.

As questões sobre o eurocentrismo se mostram relevantes para a investigação

dos conteúdos dos livros didáticos, uma vez que permitem analisar em que medida eles podem estar reforçando ou combatendo essa narrativa hegemônica. Assim, é possível questionar sobre a presença ou ausência de conteúdos nos livros didáticos, a exemplo, dos povos na América e na África antes da chegada dos europeus com seus universos epistemológicos e simbólicos, seus conhecimentos, suas tecnologias, sua ciência, assim como sua forma de ver e interpretar o mundo (Ventura, 2023, p.67).

Os livros didáticos de História, por exemplo, embora ainda apresentem concepções europeias como conteúdos principais, alguns aspectos sobre a decolonialidade são percebidos por meio de atividades e assuntos que destacam a existência de culturas, costumes e modos de vida complexos na América antes da chegada de conquistadores, embora isso também tenha ocorrido geralmente de forma superficial. A problematização da ideia de descobrimento de territórios que seriam o Brasil e outras nações da América, luta e resistência de povos considerados inferiores para proteger sua identidade diante dos avanços estrangeiros, são elementos presentes nos conteúdos dos livros de História que abordam o Brasil e seus aspectos culturais.

É inegável que os manuais escolares são um importante recurso para as práticas educativas, assumindo o papel de principal veículo de apresentação prática e concreta das orientações curriculares prescritas. Os livros didáticos possuem, portanto, uma dupla função legitimadora, tanto por legitimar pedagogicamente qual seria o conhecimento adequado para ser ensinado nas escolas, quanto por legitimar as ações dos docentes, que seguem as indicações presentes nos manuais, reproduzindo muitas vezes dinâmicas educacionais mais tradicionais e abrindo menos espaço para práticas mais diversas e críticas (Moreira; Duarte, 2021, pp. 113-116).

Os livros didáticos foram influenciados no decorrer de sua materialização impressa pelas lutas e resistências de grupos marginalizados que buscavam inserir nas páginas desses recursos a participação de indivíduos desvalorizados pela História, uma vez que suas lutas também foram essenciais na constituição de um país democrático. Contudo, é possível observar que muitos livros didáticos de História ainda mantêm como prioridade a transmissão de conteúdos extensos, transformando-se quase em uma enciclopédia, deixando em segundo plano ou mesmo negligenciando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos alunos (Ventura, 2023).

Além disso, é fundamental que um livro didático de História que se proponha decolonial seja pensado a partir de outras epistemologias, através de narrativas e conhecimentos que questionem e desafiem a narrativa histórica hegemônica. Nesse sentido, não é suficiente que os livros sigam a narrativa tradicional, apenas adicionando conteúdos informativos sobre os grupos

tradicionalmente marginalizados. É necessário, portanto, que apresentem debates que estimulem questionamentos que desconstruam a abordagem eurocêntrica clássica.

Nesse contexto, incorpora-se ao Projeto Curricular de Ensino Fundamental do Município de Teresina (2005) que sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, recorra a estudos para a formulação das suas Diretrizes Curriculares. Essa foi uma forma de responder aos reclamos por inovações e adequações que atendessem às necessidades fundamentais do educando, necessidades estas compreendidas, tanto nos instrumentos de aprendizagens essenciais, quanto nos conteúdos educativos e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), recorreu a estudos para a formulação das suas Diretrizes Curriculares. Essa foi uma forma de responder aos reclamos por inovações e adequações que atendessem às necessidades fundamentais do educando, necessidades estas compreendidas, tanto nos instrumentos de aprendizagens essenciais, quanto nos conteúdos educativos (Teresina, 2020, p.127).

O currículo de Teresina está estruturado seguindo a concepção nacional de Educação, com a divisão da vida escolar dos alunos em ciclos que, por sua vez, buscam a alfabetização dos alunos e o desenvolvimento de sua aprendizagem nas áreas de cálculo, conscientização e inserção na sociedade, sempre observando a realidade dos alunos da rede. Os conhecimentos são destacados em Ciências: Humanas, Natureza, Linguagens, Arte e Língua Estrangeira.

A proposta do currículo de Teresina procura estimular um processo de aprendizagem baseado na ação da reflexão, tendo como principal compreensão, a importância da necessidade de articulação dos conhecimentos a serem ensinados nas salas de aulas das escolas municipais partindo do entendimento de que o conhecimento não é isolado, evidenciando uma defesa pelo fortalecimento e consolidação da interdisciplinaridade.

A escolha dos livros utilizados nas escolas brasileiras seguem o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), que é uma forma de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio, à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, como também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público.

O programa foi criado após sua unificação das ações de aquisição do livro didático anteriormente exercida pelo PNLD e pela PNBE no ano de 2017. O programa supracitado tem como objetivo avaliar a relevância dos livros didáticos a serem usados nas escolas públicas brasileiras, seguindo orientações da realidade das instituições escolares. Nisso, serão analisados

cinco volumes de livros didáticos de História utilizados nas escolas públicas de Teresina, no Piauí, no ano de 2023. Trata-se da Coleção “A Conquista - História,” de Alfredo Boulos Júnior, que foram adquiridos para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Essa coleção foi escolhida para a análise nesse trabalho de pesquisa devido a uma maior existência de conteúdos de abordagem decolonial.

A imagem a seguir evidencia o primeiro volume da Coleção, usado nas turmas do 1º ano nas escolas da Prefeitura de Teresina, possuindo 180 páginas, entre dados introdutórios e conteúdos propriamente ditos, dessa série:

Figura 3 - Livro 1- A Conquista da História 1º ano do Ensino Fundamental I



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 1ºano: ensino fundamental: anos iniciais /. 1.Ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

As páginas de introdução de todos os volumes trazem informações sobre a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e sua contribuição na formulação dos livros didáticos, tais informações são encontradas nos Manuais do Professor como uma maneira de orientação e reflexão do trabalho docente com a necessidade de focar na alfabetização e aprendizagem da escrita, visto que a interdisciplinaridade é um dos elementos defendidos pelas novas abordagens, tanto da História, quanto das demais disciplinas. As páginas destacam ainda a importância na interpretação de imagens e seu uso no enriquecimento da capacidade dos alunos em torno do pensamento crítico.

As imagens auxiliam na compreensão dos conteúdos encontrados no referido livro, visto que em um livro didático, as imagens sobre personagens, arquitetura e eventos políticos e

culturais contribuem para o fortalecimento do conhecimento relacionado a determinado conteúdo. Uma imagem no livro didático pode ser articulada com o conhecimento a ser transmitido para os alunos, tornando o ensino significativo. A BNCC em todos os livros didáticos utilizadas nas redes públicas de ensino apresenta seus aspectos, as competências e habilidades, na qual os conteúdos dos livros são ensinados como uma maneira de legitimar sua articulação com os assuntos tratados, além de servir como um controle do que o professor deverá ensinar aos alunos, embora, o profissional docente possa em suas aulas adaptar a sua realidade.

Outra crítica à BNCC é por não conceder espaço para o exercício do poder de escolha aos professores. Na versão homologada da BNCC, há a remoção de todos os conteúdos entendidos como polêmicos ou sensíveis, sendo representativo de uma ideia de escola pautada na reprodução de saberes e formadora de sujeitos sabedores apenas daquilo que lhes foi permitido (Oliveira; Caimi, 2021, p. 17).

O primeiro volume para o 1º ano do Fundamental I é dividido em quatro unidades com as seguintes classificações: Unidade 1 - Ser Criança, Unidade 2 - Criança, família e comunidade, Unidade 3 - Brinquedos e Brincadeiras, e Unidade 4 - A vida na família e na escola. Nos momentos iniciais do aluno com a História foi possível perceber o ensino em torno das noções de passado, presente e futuro, destacando os aspectos do tempo como fundamento da História; o conhecimento sobre a escola, comunidade, cidade e bairro. As brincadeiras antigas e novas em determinadas localidades. A figura abaixo exemplifica bem a organização:

Figura 4 – Unidades e Capítulos do 1º ano História da coleção A Conquista.

Unidade	Capítulo
1. Ser criança	1. Vamos nos apresentar! 2. Criança, tempo e história
2. Criança, família e comunidade	1. Viver em família 2. Regras de convivência
3. Brinquedos e brincadeiras	1. Brinquedos e brincadeiras 2. Outros povos, outros modos de brincar
4. A vida na família e na escola	1. As famílias são diferentes 2. As escolas são diferentes 3. Datas comemorativas

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 1ºano: ensino fundamental: anos iniciais /. 1. Ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

Nos conteúdos da Unidade 3 - Brinquedos e Brincadeiras e Unidade 4 - Vida em família e na escola, podem ser observadas características decoloniais, uma vez que apresentaram brincadeiras usadas pelas crianças dos quilombos e em comunidades indígenas, destacando não apenas fatores historiográficos, mas culturais, pois ao demonstrar os costumes de grupos indígenas e quilombolas, os alunos são apresentados a uma realidade que ultrapassa os limites da história tradicional de prioridade aos conteúdos decorativos e de aprendizagem de grandes ciclos históricos.

A Unidade 4 em torno da família e escola trouxe aspectos relacionados a diferentes famílias existentes com acréscimo de uma família indígena, conforme pode ser percebido na imagem seguinte:

Figura 5- Diferentes tipos famílias.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história :3º ano: ensino fundamental: anos iniciais/. 1. Ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

Na imagem supracitada é possível perceber certa aculturação dos indígenas com os costumes civilizatórios, como o uso das roupas e das moradias, já apresentando materiais que existem em construções modernas. Outro fato a ser destacado é uma extensão do termo família a duas mulheres mantendo um filho, realizando um comparativo com uma família tradicional.

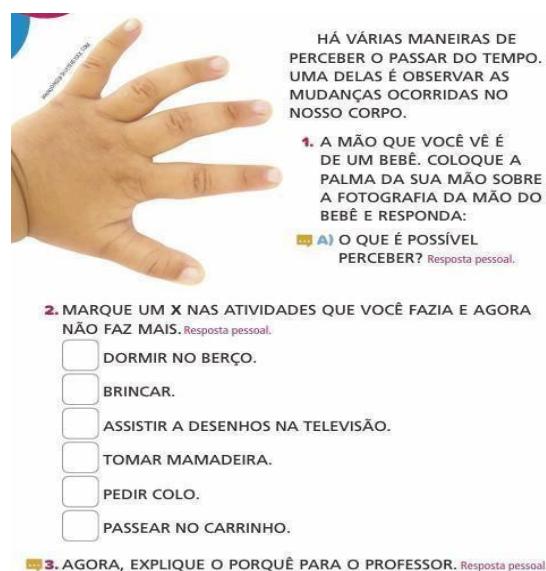
Apesar de haver a presença de elementos decoloniais na imagem, a família indígena foi destacada como um grupo social que mantém uma família numerosa e paternal. Tais conteúdos, por serem destinados a um ano inicial, focaram nas imagens para o conhecimento efetivo dos alunos, pois partem do princípio de que a faixa etária dos alunos das séries iniciais a aprendizagem é facilitada pelo contato visual dos conteúdos como uma articulação com as atividades escritas:

Sabe-se que durante séculos o Brasil vivenciou um período colonial, no qual o branco europeu foi tido como superior a outros grupos de pessoas, e mesmo com o fim deste período, diversas práticas exclucentes ainda se perpetuaram na atualidade. Por outro lado, têm crescido as discussões em torno da necessidade de um rompimento com práticas racistas, preconceituosas e exclucentes. A pedagogia decolonial surge como alternativa para romper com essas atitudes que, por vezes, passam despercebidas no nosso modelo educacional vigente e nos materiais pedagógicos, motivo que nos conduziu à necessidade desse estudo (Almeida, 2024, p.35).

Contudo, no Brasil, a extrema-direita tem se constituindo em um grupo inspirador, sobretudo, para ideias consideradas ultra racistas, especialmente no sul e sudeste do Brasil, com suas perspectivas de xenofobia, preconceito social e racial, disfarçados pela defesa de um nacionalismo exacerbado em direção ao progresso. Algumas civilizações foram organizadas em partidos, outras em associações ou grupos e muitas pulverizadas em práticas violentas não autorais dirigidas a imigrantes, negros, homossexuais e, no caso do Brasil, também a nortistas e nordestinos (Silva et al, 2014, p.423).

As atividades a serem realizadas pelos alunos demonstram a evolução dos conteúdos, onde foi percebido no 1º ano exercícios destinados ao fortalecimento e compreensão dos alunos sobre a formação de sua família e os tipos familiares que existem no mundo, incluindo o Brasil, bem como o seu conhecimento do bairro e de sua realidade. Assim, o exemplo abaixo evidencia uma atividade do 1º ano considerada simples, mas relevante para a inserção dos estudantes em torno da construção de sua vivência:

Figura 6 - Atividade do 1º ano da coleção A Conquista-História.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 1ºano: ensino fundamental: anos iniciais/. 1. Ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A figura supracitada, embora seja simples devido a faixa etária dos alunos, demonstra um aspecto histórico ensinado aos estudantes, a saber, a concepção de mudanças diante de atitudes realizadas antes e abandonadas posteriormente pelo amadurecimento. Nisso, a atividade apresenta um ensino e aprendizagem de História orientada pelo cotidiano dos alunos que eram vivenciados em sua realidade, mas que as transformações ao longo do tempo foram responsáveis por uma nova condição tanto nos aspectos físicos quanto nos relacionados a sua cultura.

Já numa atividade do 5º ano foi observada a decolonialidade ao abordar a participação dos indígenas na criação de ementas parlamentares no documento máximo do Brasil, a Constituição Federal de 1988 numa busca por reforçar sua relevância como povo que orientou a construção social do Brasil:

Figura 7 - Atividade do 5º ano da coleção A Conquista-História.

REPRODUÇÃO PROIBIDA



Indígenas na Assembleia Constituinte em Brasília (DF), 1988.

d) Legislação de trabalho: a jornada semanal passou a ser de 44 horas; a licença-maternidade foi aumentada para 120 dias; e criou-se a licença-paternidade, de 5 dias.

e) Povos indígenas: obtiveram direito à posse da terra que tradicionalmente ocupam.

f) Relações raciais: o artigo 5º da Constituição definiu o racismo como crime **inafiançável** e **imprescritível**, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

1. Em 1988, o Brasil promulgava a sua séti-ma Constituição. Leia a seguir um trecho dela.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...];
 I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...]

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun 2021.

2. Debatam e opinem: por lei, homens e mulheres têm direitos iguais. E na vida real, os direitos das mulheres têm sido respeitados? Resposta pessoal.

3. A Constituição de 1988 foi uma conquista do grupo de políticos que escreveu e votou as novas leis ou do povo brasileiro? As conquistas presentes na Carta de 1988 foram uma conquista do povo brasileiro em sua luta por direitos.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **A conquista:** história: 5ºano: ensino fundamental: anos Iniciais. 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A atividade referida já destaca uma evolução dos conteúdos mais voltados a uma aprendizagem histórica decolonial com a inserção dos indígenas, mesmo que de maneira superficial em decisões legislativas. A figura acima evidencia o artigo 5º da Constituição que aborda a igualdade dos indivíduos perante a Lei Federal nos conteúdos, deixando os alunos próximos da principal legislação que rege o Brasil. As questões propostas revelam ainda o

conhecimento do racismo e relevância do tema como forma de compreender as diferenças que auxiliam no processo de formação do Brasil. A figura destaca a conquista do direito à terra pelos indígenas como um dos avanços nas discussões legislativas, contribuição de lutas e reivindicações das minorias.

Os conteúdos analisados até o momento permitiram observar a decolonialidade ao lado da valorização de personagens e grupos sociais marginalizados, tendo agora um destaque no reconhecimento de sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Mesmo existindo as situações excludentes como afirma a citação supracitada, os livros didáticos de História evidenciam, gradativamente, a resistência por meio de acréscimos de personagens que antes tinham vozes silenciadas na História, criada sob a perspectiva europeia que elencou a prioridade do branco no processo civilizatório.

Nos conteúdos sobre as diferenças das escolas no livro foi percebida uma abordagem sobre a escola indígena e quilombola, cada uma com suas características e identidade própria:

Na escola indígena, as crianças aprendem matérias comuns a todas as escolas do Brasil e também a história e o conhecimento de seu povo. Aprendem, por exemplo, como curar uma ferida, pescar, caçar, cozinhar e também as lendas e canções de seu povo. Elas aprendem vendo os adultos e escutando os mais velhos. As crianças aprendem a língua portuguesa e também a língua indígena de seu povo. Escolas quilombolas são aquelas localizadas em comunidades quilombolas, isto é, comunidades formadas por descendentes de africanos fugidos da escravidão. Nas escolas quilombolas, as crianças aprendem matérias comuns a todas as escolas do Brasil, além de histórias, danças e músicas de origem africana. Nas sociedades tradicionais da África, os idosos eram vistos com admiração e respeito. Lá havia griôs, pessoas que guardavam e transmitiam histórias, técnicas e músicas de seu povo. No Brasil de hoje, também há griôs que guardam e contam histórias africanas e afro-brasileiras (Boulos Júnior, 2021, p.157).

Esse fragmento do texto do livro didático destaca informações sobre o que os alunos do 1º ano poderiam compreender sobre os tipos de escolas no Brasil, evidenciando dois grupos historicamente marginalizados, embora a partir do IHGB houvesse tentativas de inseri-los no quadro de elementos responsáveis pela formação do Brasil.

O aspecto decolonial foi presenciado na citação e consequentemente no conteúdo pela apresentação e aprofundamento de temas ligados aos negros e indígenas além dos conhecimentos já consolidados e usados por uma concepção colonial.

O aspecto decolonial dos conteúdos presente na citação acima está justamente em abordar a educação escolar indígena, seu currículo funcionando articulado com a proposta pedagógica das escolas brasileiras, conhecimentos próprios dos costumes e cultura indígenas, caça, pesca e acima de tudo, a história do seu povo. A língua portuguesa e a indígena são

aprendidas, a primeira como obrigatoriedade e a segunda como forma de manter viva sua identidade. Na escola quilombola, as crianças aprendem os elementos da cultura negra, danças e suas histórias por meio dos griôs, contadores de histórias que transmitem de geração a geração o conhecimento de seus ancestrais. Dessa forma, a História da África, ignorada ou pouco valorizada pelos currículos, tem forte potencial, em atitude que podemos compreender como decolonial, de desafiar e desnaturalizar o eurocentrismo e a pretensa racionalidade universal imposta pela colonialidade. A construção de uma pedagogia decolonial passa por problematizar e superar a ideia de uma história única e universal sob os ditames da modernidade, compreendendo que o conhecimento do passado em si é “múltiplo e fragmentado”. (Amorim, 2024, p.12).

Assim, Chimamanda em seu livro “Os perigos de uma História única” (2009) demonstra obstáculos que ainda se constituem em barreiras para que a África e os africanos sejam respeitados em sua História e cultura, como capazes de fornecer uma contribuição na construção da sociedade humana. Os conhecimentos, de acordo com a autora, são de que uma concepção de África já está criada, a qual, os seus componentes não podem ser misturados com de civilização branca europeia, tanto em termos de ideia quanto de materialização social.

A história da África nos livros didáticos ultrapassa os temas ligados somente à escravidão e a dominação europeia, que não reconhecem a relevância das civilizações africanas e sua influência. Os livros didáticos de História atuais buscam superar tais entraves coloniais nos conteúdos que abordam as características dos grandes povos africanos, sua trajetória histórica, sua participação em países como o Brasil e as estratégias para manter viva sua cultura.

Nas páginas dos livros de História que tratam da África e do Indígena, há menções a sua resistência e luta contra a opressão da visão europeia em silenciá-los, desconectando-os de suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais, e de suas formas de pensar, de sentir e de interagir com o mundo (Smith, 2018, p.41). Esse pensamento é também abordado dentro da História, com suas teorias e metodologias e com o princípio da decolonização, partindo da criação de narrativas opostas às narrativas do colonizador, pois reside na intersecção das abordagens indígenas do passado, do mesmo projeto modernizador da História e das estratégias de resistência que têm sido utilizadas (Smith, 2018, p. 49).

O segundo livro de História analisado foi usado no 2º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal pública de Teresina. O exemplar é dividido em Unidade 1 - Meu lugar no mundo, Unidade 2 - O tempo, Unidade 3 - Registros históricos e Unidade 4 - Trabalho e meio ambiente. Nas unidades que foram observadas, foi possível constatar a existência de conteúdos relacionados a aprendizagem da contagem e localização por meio do uso das noções do tempo,

os registros históricos de natureza escrita, orais e pessoais como mecanismos da compreensão dos aspectos da historiografia de um povo ou civilização e o trabalho e sua função na organização do homem em sociedade com a figura destacando a referida estruturação.

Figura 8 - Unidades e Capítulos do 2º ano História da coleção A Conquista.

Unidade	Capítulo
1. Meu lugar, minha comunidade	1. Eu e o outro, nós e os outros 2. Rua
2. O tempo	1. Contando o tempo 2. Antes, durante e depois 3. Relógio e calendário
3. Registros históricos	1. Os objetos contam uma história 2. Documentos pessoais
4. Trabalho e meio ambiente	1. Trabalho e comunidade 2. Trabalho e ambiente

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

Na figura acima, os alunos têm o primeiro contato com os conteúdos históricos propriamente, tais como a contagem do tempo, sua organização e sua formação, além de sua influência na construção da História. Outro assunto referente a História está na aprendizagem dos registros históricos a partir de documentos pessoais e sua importância na sociedade. Quanto aos conteúdos em torno da comunidade e dos grupos sociais podemos observar um elemento da decolonialidade ao perceber a utilização de uma festa africana e a capoeira enquanto dois grupos sociais relevantes, como na seguinte imagem:

Figura 9 - Cultura africana e indígena.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 2ºano: ensino fundamental: anos iniciais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A figura evidencia costumes indígenas e africanos como parte da aprendizagem dos alunos nas aulas de História, demonstrando um rompimento, até certo ponto, com temáticas coloniais que não destacam comemorações de povos considerados inferiores, segundo a concepção do dominador. A imagem da esquerda destaca a inserção da cultura africana nos conteúdos de História por meio de informações sobre as danças que compõem o repertório cultural de tribos africanas, possibilitando a compreensão de uma miscigenação com os descendentes africanos no Brasil, ao lado da valorização do modo de vida e história africana.

A imagem da direita evidencia uma valorização da cultura indígena, especificamente da dança, permitindo, tal qual a cultura africana, a valorização dos costumes indígenas como parte da conservação de sua identidade e história. A existência de um conteúdo próprio de dança indígena destaca, mesmo que ainda com obstáculos, um reconhecimento da participação indígena na formação do Brasil, bem como a defesa de uma concepção de conteúdo que estimule a voz dos considerados inferiores.

O conteúdo sobre comunidade entende a ideia como uma união de pessoas a partir dos princípios e valores semelhantes, que auxiliam em sua estruturação. Nisso, as comunidades não são apenas grupos sociais formados por pessoas brancas e urbanas, visto que indígenas e africanos, além de seus descendentes constituem comunidades com costumes, modos de ser e culturas variadas e responsáveis por suas principais especificações. Desse modo, vale ressaltar que tanto as temáticas indígenas quanto as africanas tiveram um longo caminho de inserção no ensino básico de História considerando uma perspectiva decolonial. A importância da temática indígena no ensino de História foi consolidada a partir de 2008, com a promulgação da Lei 11.645/2008, tornando-se obrigatório a inclusão da temática indígena nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira, com a modificação na lei 10.639/2003, os indígenas vêm ganhando espaço nas pesquisas sobre educação.

A legislação em torno do ensino da África na Educação também foi criada pela lei que inclui a África no ensino de história no Brasil é a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esta lei visa a inclusão da perspectiva africana e afro-brasileira no currículo escolar, reconhecendo a importância da contribuição africana e de seus descendentes para a sociedade brasileira.

O volume escolhido continua evidenciando conteúdos próprios relacionados a descendentes africanos e sua influência na construção do Brasil a partir do ensino e conhecimentos dos seus costumes e vivências. Nisso, a imagem abaixo destaca a presença dos negros na formação de comunidades e bairros, sobretudo, de grandes cidades como de São

Paulo.

Figura 10 - Moradores negros do Bairro da Bexiga - São Paulo, 1911 -1912.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista**: história: 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

Na unidade que trata dos bairros e sua história, a presença dos negros é destacada, porém diferente de uma perspectiva decolonial, pois reafirma informações que já constavam, como a superação no número de negros no bairro da bexiga, um bairro que foi formado pelos imigrantes. A imagem supracitada destaca tanto a presença de negros, quanto de imigrantes europeus brancos, com mudanças realizadas ao longo do tempo, como a derrubada de cortiços, introdução de asfalto, prédios erguidos, tudo isso mantendo um traço negro marcante com a sede da Escola de Samba Vai Vai, formada por sambistas negros. Já na unidade sobre o tempo, o decolonialismo é percebido na inserção de uma lenda indígena que aborda o tempo, como pode ser visto a seguir:

Figura 11 - Lenda indígena.

Tucumã: O surgimento da noite

No início não existia a noite. Esta pertencia a uma enorme serpente, que a mantinha no fundo das águas. Quando a filha da serpente se casou, exigiu que viesse a noite. [...] O esposo, então, avisou três mensageiros para que a trouxessem.

A serpente, senhora da noite, recebeu-os com indiferença. Mesmo assim, entregou-lhes um coco, tucumã, **lacrado** com cera de abelha, dizendo-lhes que ali estava o que vieram buscar. Não deveriam, entretanto, abri-lo, pois a noite poderia escapar.

Na volta, os índios perceberam que do coco saíam ruídos de sapos e grilos. Um deles, o mais curioso, convenceu os companheiros a abrirem o fruto. E assim o fizeram. Logo que derreteram a cera, a noite saiu através do coco, escurecendo o dia.

A filha da serpente aborreceu-se, pois agora ela deveria descobrir como separar o dia da noite. Desta forma, ao surgir a grande estrela da madrugada, criou o pássaro cujubim, ordenando-lhe que cantasse para que nascesse a manhã. Em seguida, criou o pássaro inhambu, que deveria cantar à tarde, até que viesse a noite.

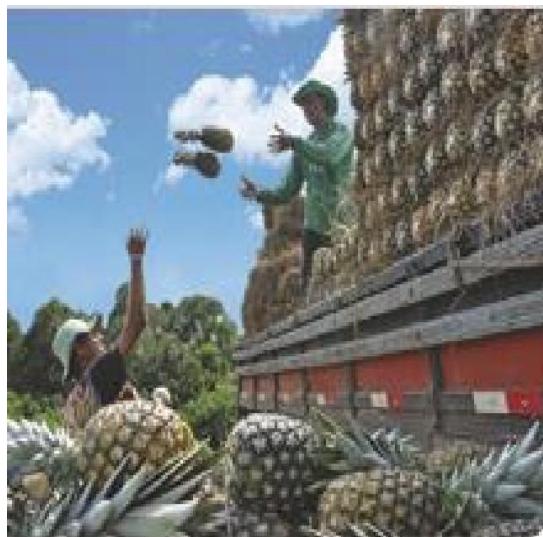
Walde-mar de Andrade e Silva. **Lendas e mitos dos índios brasileiros**. São Paulo: FTD, 1999. p. 56 e 58.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A lenda indígena citada serve de conhecimento sobre a cultura indígena pelos alunos nas aulas de História articulada com a Língua Portuguesa, destacando certa liberdade de conteúdo a ser ensinado. A lenda traz novas abordagens do tempo de acordo com visões de culturas de povos que construíram o Brasil junto com os europeus. Assim é preciso perceber que o cumprimento de regras normativas não significa necessariamente rompimento com processos colonialistas. O texto é trabalhado no livro por meio de uma atividade simples, com a resolução de questões de interpretação e ortografia, como uma estratégia de internalização do que foi aprendido.

Outros aspectos decoloniais foram evidenciados a partir da Unidade 4, sobre o trabalho e meio ambiente, especialmente sobre as atividades realizadas no campo, na comunidade de Barrolândia, no estado de Tocantins, esse tendo sua relevância entendida no fornecimento, através da venda de produtos agrícolas e pecuários as cidades, conforme a imagem apresenta:

Figura 12 - Comércio de abacaxi.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo **A conquista:** história: 2ºano: ensino fundamental: anos iniciais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A imagem e o conteúdo próprio do livro evidenciam a importância do pequeno agricultor e criação de animais na contribuição do enriquecimento de uma pequena cidade, na qual o empreendimento pode ser ampliado para demais regiões do Brasil. A produção de abacaxi se destaca como a principal mercadoria da localidade, possibilitando a existência de um mercado consumidor em cidades próximas. Além desse conteúdo, os indígenas voltam a compor os conteúdos de percepção decolonial diante de sua relação com a terra:

Os povos indígenas têm muito respeito pela terra. Eles a consideram como uma grande mãe, que os alimenta e dá vida, porque é dela que tiram todas as coisas de que precisam para sobreviver. [...] Os povos indígenas são grupos que fazem uso da natureza, assim como todos nós, mas não o fazem de forma descuidada. [...] As populações indígenas aprenderam a se relacionar com a natureza com respeito. Por isso sabem que é preciso conhecer bem a fauna e a flora. Os índios sabem que um determinado pedaço de terra só pode ser cultivado por um tempo determinado, mudando-se em seguida para outros lugares, a fim de permitir que as plantas nasçam e cresçam de novo e o solo descance. Depois de um bom tempo, quando essa terra puder ser utilizada novamente, então voltarão para esse mesmo lugar. Infelizmente, há pessoas que querem a terra para explorar e destruir, arruinando o meio ambiente que os povos nativos souberam preservar por milhares de anos (Munduruku, 2010, p.21).

Daniel Munduruku ⁸destaca o tratamento que os indígenas destinam a terra como

⁸ Daniel Monteiro da Costa, nascido em Belém, em 1964, viveu sua infância entre a cidade e sua aldeia familiar. O escritor Daniel Munduruku surge, em 1996, publicando a obra Histórias de índio, pela editora Companhia de Letrinhas. Até o ano de 2011, ele publicou mais de quarenta obras, em sua maioria focalizando a temática indígena (Santos, 2015, p.102). minoritários como negros, indígenas, populações da América Latina, da Ásia e África (Monteiro, 2016, p.5).

importante para sua vida e cotidiano, sendo fator de sobrevivência. As informações contidas no texto acima permitem compreender os indígenas como um povo que se preocupa com os cuidados relacionados à terra para que possam produzir alimentos, independente do uso indiscriminado de tecnologias agrícolas, a saber, agrotóxico. Na citação é destacada a preocupação dos indígenas no cuidado com a terra como uma estratégia de sobrevivência do povo nativo em uma sociedade que se utiliza da ideia de progresso para dominar terras dos primeiros habitantes.

A inserção de textos de Daniel Munduruku, um escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 65 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria classificados como literatura infanto-juvenil e paradidáticos, foi outra forma de priorizar o pensamento decolonial no ensino de História para alunos do EFI, uma vez que a aceitação e uso de escritos de autores indígenas e negros contribuem para um novo olhar em torno da contribuição das culturas e modo de vida dos povos indígenas e africanos na historiografia.

Dar lugar a histórias não-hegemônicas é uma posição anticolonial que objetiva uma reparação da história, uma devolução da história. Uma reexistência. Um dos melhores caminhos para essa estratégia é através da Educação. Assim, narrativas múltiplas em perspectiva decolonial nos livros de história, podem ajudar nesse processo de superação das desigualdades histórico-sociais geradas pela intrusão nesta terra, ou seja, a decolonização no ensino de História auxilia na superação dos obstáculos intelectuais de silenciamento de grupos.

Os conteúdos indígenas e negros abordados no livro demonstram um interesse em evidenciar a participação desses grupos na formação do país, embora não sejam apresentados de maneira aprofundada, provavelmente por se tratar ainda das séries iniciais, demonstrando uma superficialidade na apresentação dos conteúdos. O volume 3 destinado ao 3º ano do EFI, conta com quatro unidades tal qual os antecessores analisados, com Unidade 1 - Histórias de cidades brasileiras, Unidade 2 - Patrimônio e memória, Unidade 3 - Comunidade, espaço e poder e Unidade 4 – Campo e cidade, trabalho e lazer.

Figura 13 - Unidades e Capítulos do 3º ano História da coleção A Conquista.

Unidade	Capítulo
3º ANO	1. Municípios brasileiros 2. Cidades: histórias e culturas
	1. Patrimônios do Brasil 2. Lugares de memória
	1. Comunidades 2. Espaço e poder
	1. Mundo do trabalho 2. Trabalho 3. Trabalho e lazer no tempo

Fonte: BOULOS, Júnior Alfredo. **A conquista:** história: 3ºano: ensino fundamental: anos Iniciais. 1. ed.-- São Paulo: FTD, 2021.

A Unidade 1 destaca um aspecto decolonial com a presença africana em Salvador, onde afirma que africanos não entraram no Brasil por vontade própria, e sim, foram trazidos pelos portugueses para trabalhar como escravizados. O Brasil foi o país da América que mais recebeu africanos. “A maior parte dos africanos no Brasil eram dos grupos bantos que falavam línguas como o quimbundo, o quicongo e o umbundo. Isso ajuda a explicar por que essas línguas foram as que mais influenciaram o português falado no Brasil” (Boulos, 2021, p.76).

A decolonialidade evidencia a atuação de grupos africanos na formação cultural brasileira, especialmente de áreas com histórico de produção açucareira, tais como Bahia e Pernambuco. A citação justifica a participação dos grupos destacados na configuração da Língua Portuguesa, ou seja, as especificidades vivenciadas pelo idioma português brasileiro que aos poucos foi adquirindo uma identidade própria, permitindo sua especificidade diante do português da Europa. Nesse sentido, abaixo, a um exemplo de atividade do 3º ano que aborda a decolonialidade:

Figura 14- Atividade sobre Zumbi dos Palmares.

4. Em sua opinião, existiram poucos ou muitos quilombos no Brasil? Por quê?

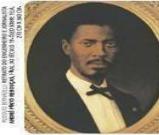
2. Do que os palmarinos sobreviviam?
Plantavam, criavam e caçavam animais, produziam artesanato e comerciavam com as vilas próximas.

3. O que faziam com as sobras da produção?
Armazenavam produtos para tempos de guerra ou festa e comercializavam com engenhos e vilas vizinhas, a exemplo da Vila de Alagoas.

4. O 20 de Novembro é uma data criada pela comunidade negra para marcar a morte de Zumbi dos Palmares. Pesquisem personagens negras da nossa história – homens e mulheres – e criem um cartaz com imagens dessas pessoas e informações sobre a vida delas: nome, local de nascimento, atividade na qual se destacaram. Exemplos: o engenheiro André Rebouças, o escritor Lima Barreto, a filósofa Sueli Carneiro e a atriz Ruth de Souza.

Produção pessoal.

 Estátua em homenagem a Zumbi dos Palmares, no município de União dos Palmares, estado de Alagoas, 2015.

 André Rebouças, século 19.

 Lima Barreto, cerca de 1906.

 Sueli Carneiro, 2004.

 Ruth de Souza, 2009.

Fonte: BOULOS, Júnior Alfredo. *A conquista: história: 3º ano: ensino fundamental: anos Iniciais. 1. ed.* -- São Paulo: FTD, 2021.

A figura supracitada destaca a importância de Zumbi dos Palmares e sua contribuição na construção de uma consciência negra. A unidade continua evidenciando a participação dos negros no Brasil a partir distinção dos grupos que foram direcionados para Salvador, dentre esses, os Iorubas⁹, o qual havia príncipes, artistas e líderes políticos, empregados, sobretudo, nos serviços urbanos e domésticos. Na música, podemos citar os integrantes do bloco Ilê Aiyê, e outros, como a cantora Margareth Menezes.

A unidade afirma também a importância dos indígenas no auxílio aos bandeirantes em torno da ocupação e dominação do interior do território brasileiro. Assim, há que observar que a unidade 2 apresenta a valorização do indígena e do negro a partir da citação:

Durante muito tempo, valorizou-se apenas os bens culturais inspirados ou copiados dos europeus. Com a Constituição Brasileira de 1988, passou-se a valorizar também os bens culturais ligados a outros grupos étnicos, como os indígenas e os africanos, igualmente importantes na formação do povo brasileiro. Entre os exemplos de bens culturais de origem indígena está o modo de fazer e usar as Bonecas Karajás. Enquanto brincam com essas bonecas, as crianças karajás aprendem o modo de ser e de viver de seu grupo. Entre os exemplos de bens culturais de origem afro-brasileira está o tambor de crioula, do Maranhão. A proteção e a valorização das expressões afro-brasileiras e

⁹ O idioma tem origem africana, a partir de um grupo étnico daquele continente, e tem cerca de 45 milhões de pessoas envolvidas. A maior parte (35 milhões) está na Nigéria, onde o idioma tem grande força. Porém, o iorubá também está presente no Brasil, Cuba, Benin, Togo, Serra Leoa, Costa do Marfim, Venezuela, Trinidad- Tobago, entre outros países (Palmeiro, 2007, p.24).

indígenas ajudam a fortalecer a autoestima e a identidade desses grupos humanos e garantem a eles o direito à memória (Alfredo Boulos, 2021, p. 97).

Para Silva (2011), a importância dos livros didáticos na prática educativa ressalta a necessidade de critérios para evitar a perpetuação de estereótipos e silenciamentos. A análise desses materiais é vista como fundamental para promover uma educação mais inclusiva e antirracista, possibilitando aos alunos se sentirem representados e reconhecidos em suas experiências e identidades. O decolonialismo não perpassa apenas pela legislação de inserção de negros, indígenas e outros participantes de territórios que viveram momentos coloniais, mas de uma conscientização gradativa da superação de um pensamento dominado, que impede o reconhecimento de sua própria história e, consequentemente, sua identidade criada ao longo do tempo.

O campo de estudos decoloniais tem operado com o conceito de colonialidade do poder como um padrão mundial, estabelecido a partir da dominação, do apagamento e da visibilidade de povos e culturas. Para o autor, a colonialidade se estrutura a partir de uma classificação das populações e dos territórios, embasada na concepção de diferença racial. Essa forma de poder foi inaugurada com a colonização e segue em curso no mundo ocidental, por meio de uma racionalidade eurocêntrica que, em uma tentativa de manter-se hegemônica, busca “formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121).

O volume 4, direcionado ao 4º do EFI, está dividido nas seguintes unidades: Unidade 1 - Mudanças e Permanências, Unidade 2 - Circulação e comunicação na História, Unidade 3 - Formação do povo brasileiro e Unidade 4 - Abolição e migração. Conforme mostra a figura abaixo, já possuindo conteúdos voltados a abordagem historiográfica, embora para séries iniciais:

Figura 15 - Unidades e Capítulos do 4º ano História da coleção A Conquista.

Unidade	Capítulo
1. Mudanças e permanências	1. Quem faz a história 2. Tempo e primeiros tempos
2. Circulação e comunicação na história	1. Da África para o mundo 2. Cidades do presente e do passado 3. Meios de comunicação: passado e presente
3. Formação do povo brasileiro	1. Povos indígenas no Brasil 2. Portugueses onde hoje é o Brasil 3. Africanos antes e depois dos Europeus
4. Abolição e imigração	1. Abolição 2. Da Europa para a América 3. Imigrantes: trabalho, resistência e cultura

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **A conquista:** história: 4º- ano: ensino fundamental: anos Iniciais.1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A unidade 1 começa afirmando que hoje se sabe que a história é feita por todos nós; pessoas comuns, como eu, você, sua professora, a diretora, o guarda... E também por grupos – mulheres, idosos, militares, operários, empresários, artistas, políticos, entre outros. Todas essas pessoas e grupos fazem história, ou seja, são sujeitos históricos (Boulos Júnior, 2021, p.85). Um outro aspecto a ser notado em torno decolonialismo está no tratamento direcionado a compreensão de um estado específico a partir de suas comidas típicas, no caso de Minas Gerais, o queijo:

A cozinha mineira é hoje uma das mais apreciadas no Brasil. Suas origens estão no século 18, quando a população das “minas gerais” se ocupava apenas com a extração do ouro e de pedras preciosas. Para resolver o problema da falta de alimentos, eles começaram a criar animais, como o porco, a plantar cereais, como o milho e o feijão, e verduras, como a couve. Café à moda mineira. A partir de 1730, começaram a surgir alguns pratos típicos da culinária mineira, como o quiabo com angu (fubá com água). E os moradores das Gerais desenvolveram a arte de fazer queijo. No século 19, a mineração perdeu força, enquanto a agricultura e a pecuária tornavam-se as atividades mais importantes de Minas. O leite e os queijos passaram a ser mais consumidos. O pão de queijo tornou-se o que hoje é um típico alimento mineiro. Foi naquela época, também, que o café feito no bule e o doce de leite com queijo passaram a fazer parte do modo mineiro de receber uma visita! (Alfredo Boulos, 2021, p.62)

O texto supracitado demonstra que a história pode ser contada ou justificada sobre diferentes perspectivas e objetos de estudo, incluindo a alimentação, onde a citação destaca a história mineira, por meio dos pratos típicos de sua região. A unidade, embora descreva os elementos relacionados à mineração, adiciona o fato de haver uma atenção específica à alimentação do estado minerador, demonstrando a valorização de temas que estão além de grandes eventos. O livro mantém como discurso decolonial a presença de conteúdos ligados à África e aos indígenas, apresentando imagens que descrevem um costume em torno dos indígenas e outros dos africanos. Os indígenas, os europeus e os africanos foram muito importantes na formação cultural do Brasil. Muitos alimentos que nós, brasileiros, consumimos no dia a dia foram descobertos e domesticados por esses povos.

Muitas pessoas ainda veem os indígenas como se fossem todos iguais. Isso, porém, não é verdade. Os povos indígenas são diferentes entre si. Cada povo indígena tem um jeito próprio de viver, construir moradias, caçar, pescar, plantar, colher, orar, se pintar e festejar, isto é, possui uma cultura própria. As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas em vários aspectos de suas vidas: na pintura corporal, no formato de suas aldeias e na língua que cada um deles fala (Boulos, 2021, p.74).

Durante muito tempo acreditou-se que todos os indígenas do Brasil falavam uma única

língua, o tupi. Mas isso é um erro, pois tupi é um tronco linguístico, isto é, um conjunto de línguas, e não uma língua só. Depois, os estudiosos descobriram que, no território brasileiro, havia muitas outras línguas indígenas sem nenhuma relação com o tupi. No Brasil atual, são faladas cerca de 180 línguas indígenas. Boa parte dessas línguas pertence a dois grandes troncos linguísticos: o tupi e o macro-jê. O tronco tupi tem cerca de dez famílias, e o macro-jê, 12 (Boulos, 2021, p.76).

A citação abaixo evidencia o tronco tupi dividido em famílias genéticas e o número de línguas:

O Tronco Tupi, estabelecido bem claramente, inclui 6 famílias genéticas: Tupi- Guarani (com 33 línguas e dialetos), Mondé (com 7 línguas), Tupari (com 3 línguas), Juruna, Munduruku e Ramarana (cada uma com 2 línguas) e 3 línguas: Aweti, Mawé e Puruborá. A família Tupi-Guarani caracteriza-se por grande dispersão geográfica: suas línguas são faladas nas diferentes regiões do Brasil e também em outros países da América do Sul (Bolívia, Peru, Venezuela, Guiana Francesa, Colômbia, Paraguai e Argentina). As demais famílias do tronco Tupi estão todas localizadas em território brasileiro, ao sul do rio Amazonas (Seki, 1999, p.259).

A citação descreve a variedade de dialetos indígenas oriundos a partir do tronco Tupi com sua língua utilizada na maior parte da América do sul, tendo a maior parte do referido tronco linguístico localizado no Amazonas. Cada dialeto que se formou pelo tropo Tupi possui sua própria singularidade, sendo articulado com culturas indígenas diversificadas. A forma como o “saber científico” estabeleceu, até recentemente, o lugar do indígena fora da História não foi por mero desconhecimento, por outro lado o desconhecimento é também uma opção política, educativa e pública.

Trata-se sim da forma como se construiu o imaginário sobre o indígena desde a invenção da Nação Brasileira no século XIX, e porque não dizer de todo período colonial. O Brasil torna-se independente de Portugal, mas para os indígenas o processo colonial persiste. As visões idílicas e animalescas criadas sobre o indígena caminham juntas nesse cenário (Brighenti, 2016, p.4).

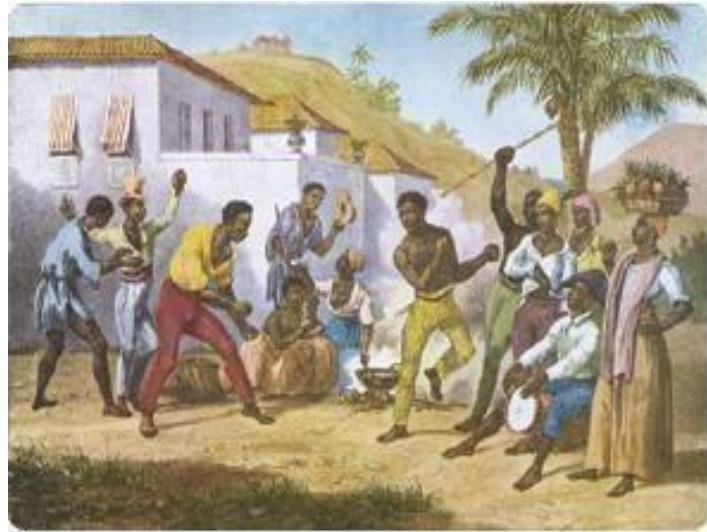
Nesse sentido, os indígenas durante o processo de formação do Brasil eram vistos como incivilizados, na qual deveriam ser aculturados para serem inseridos na sociedade que se construía. Ao longo da colonização, os indígenas no território que seria o Brasil foram catequizados e escravizados e com o tempo foram perdendo sua identidade própria, bem como suas terras, uma questão que ainda perdura na atualidade, já que grupos indígenas gradativamente foram tragados pelas mudanças e transformações da sociedade brasileira.

Não apenas para os indígenas, a emancipação em relação a Portugal não contribuiu com

mudanças significativas, visto que apesar das diferentes tendências de pesquisa possibilitando legislações de combate ao racismo e inserção de conteúdos sobre civilizações negras, conforme observadas no livro, tais como: os bantos, os iorubás, cada um desses povos com suas características, costumes, arte e organização política própria. Os bantos e os iorubás, bem como outros povos africanos, não vieram para o Brasil por vontade própria; foram trazidos à força para trabalhar como escravizados e mesmo assim fizeram história no Brasil (Alfredo Boulos, 2021, p.97).

Os africanos não aceitaram a escravidão de braços cruzados. No Brasil, eles resistiam quebrando ferramentas, negociando melhores condições de trabalho, jogando capoeira, promovendo festejos, como a Festa de Nossa Senhora do Rosário e a Congada, fugindo sozinhos ou em grupo, com a dança e luta ao mesmo tempo, na qual a capoeira foi uma forma de diversão e defesa desenvolvida no Brasil pelos africanos e também pelos seus descendentes. Nisso, é possível observar na imagem abaixo retirado do livro uma roda de capoeira que se tornou patrimônio cultural imaterial do Brasil e foi utilizada tanto como dança quanto como arte marcial, representando a resistência supracitada:

Figura 16 - Roda de Capoeira.



Fonte: Johann Moritz Rugendas. *Jogar Capoeira*, s/d. Litografia colorida à mão. Coleção particular.

A decolonização do ensino de história não se resume à inclusão de conteúdos diversificados, mas sim à transformação de paradigmas educacionais, à promoção da autonomia intelectual dos estudantes e à construção de uma sociedade mais plural (Filho, 2004, p.4). Conteúdos como capoeira e festas religiosas de inspiração africana tratadas no ensino de História evidenciam a busca por uma superação da historiografia colonial que destacava negros,

indígenas e o próprio povo do Brasil como ausentes de uma historiografia a ser resgatada e ensinada, contudo, com ressalvas, visto a superficialidade, na qual os temas decoloniais foram tratados no livro analisado.

Os negros resistiam de diferentes formas, sendo uma dessas maneiras, a capoeira, promovendo revoltas, fugindo e formando quilombos. Houve revoltas contra a escravidão em várias partes do Brasil. Um exemplo foi a Revolta Escrava de 1835, em Salvador, na Bahia. Outro foi a Revolta de Manoel Congo, em Pati de Alferes, no Rio de Janeiro, em 1838. Nas duas revoltas, os rebeldes foram vencidos pelas autoridades. Na Bahia, os líderes foram mandados de volta para a África. No Rio de Janeiro, o líder Manoel Congo foi executado na forca. Mesmo assim, essas duas revoltas contribuíram para enfraquecer a escravidão (Alfredo Boulos, 2021, p.112).

O último volume analisado estava dividido em quatro unidades, na qual o pensamento decolonial foi percebido a partir dos conteúdos que abordam o estudo da África e dos indígenas. Nesse sentido, os temas tratados foram: Unidade 1 - Cultura, tempo e calendário, Unidade 2 - Cidadania: passado e presente, Unidade 3 - Linguagens e debates, Unidade 4 – Patrimônio e marcos de memória, evidenciado na figura abaixo tal como os sumários dos outros volumes.

Figura 17 - Unidades e Capítulos do 5º ano História da coleção A Conquista.

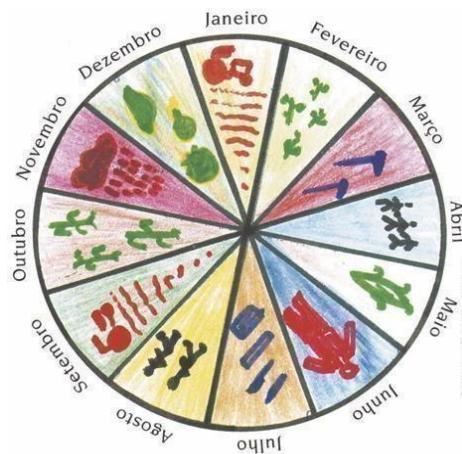
Unidade	Capítulo
1. Cultura, tempo e calendário	1. O "tempo do relógio" e outros tempos 2. Os primeiros povoadores da Terra 3. Povos antigos: religião e cultura
2. Cidadania: passado e presente	1. O respeito à diversidade e à pluralidade 2. Cidadania: conquistas dos povos 3. Cidadania: conquistas do povo brasileiro
3. Linguagens e debates	1. O uso de diferentes linguagens na comunicação 2. Debates do nosso tempo
4. Patrimônio e marcos de memória	1. Patrimônios da humanidade 2. Marcos de memória

Fonte: BOULOS, Júnior Alfredo. **A conquista:** história: 5º ano: ensino fundamental: anos Iniciais.1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

A figura destaca de maneira resumida os conteúdos a serem ensinados no decorrer das unidades apresentadas no livro. Na primeira unidade foi possível perceber um conteúdo em torno dos indígenas pataxós, que vivem em Minas Gerais e na Bahia, são um exemplo de grupo humano da atualidade que organiza suas atividades com base nos acontecimentos naturais como mês do frio, mês das águas, ou seja, guiam-se pelo tempo da natureza (Boulos, 2021, p.11).

Desse modo, a imagem abaixo demonstra a especificidade do calendário indígena pataxó conforme encontrado no livro analisado e seu uso baseado na articulação com a natureza, um aspecto indígena mantido ao longo das décadas:

Figura 18 - Calendário Pataxó.



Fonte: Ilustração feita pelos indígenas de Kanátyo Pataxó e Manguahã Pataxó.

Quanto aos africanos, é o tempo presente, o tempo do acontecimento, vivido, marcando o tempo por tarefa, e não por dias, horas ou minutos, tendo o tempo de se alimentar, tempo de colher, tempo de preparar uma festa. O passado vive no presente por meio dos mais velhos, que, nas sociedades tradicionais da África, têm posição de destaque. O idoso é visto como uma biblioteca viva, alguém que possui um saber digno de ser conhecido e compartilhado (Boulos, 2021).

E os que já morreram continuam influenciando os vivos. Muitas famílias africanas e afro-brasileiras dos dias atuais continuam a se guiar pelos ensinamentos de uma bisavó ou avó, mesmo após a morte delas. É comum, diante de um problema, se perguntarem: “o que minha bisavó faria nessa situação?” E, na hora de decidir, ouvir os conselhos deixados por elas (Boulos, 2021, p.20).

O livro aborda o decolonialismo na diversidade cultural brasileira a partir das influências indígenas, dentre uma das suas manifestações podem ser observada na citação abaixo do tambor de crioula: Dança e ritmo típicos do estado do Maranhão. O Tambor de Crioula é feito em homenagem ao santo negro São Benedito e tem suas origens nos tempos da escravidão, no século XIX. Os homens tocam e somente as mulheres dançam. Na memória dos brincantes mais velhos, em suas origens, o Tambor de Crioula era uma forma de devoção, lazer e resistência dos escravizados. Ao longo do ano, por todo o Maranhão, é possível ver o Tambor de Crioula nas ruas, praças e casas religiosas. Os tocadores de tambor fazem seus instrumentos de troncos de árvores e couro de cabra. Eles são batizados antes de serem utilizados pelos percussionistas. Manifestação de origem africana, o Tambor de Crioula é,

desde 2011, reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro (Boulos, 2021, p.76).

Outros elementos culturais que tornam a cultura brasileira única são apresentados no decorrer do uso do livro, tais como o samba de roda e o frevo são um misto de música, dança, capoeira e artesanato; uma expressão artística original do Brasil. Em 2012, a Unesco incluiu o frevo na lista de bens que integram o Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Estudiosos afirmam que os criadores do frevo se inspiraram na capoeira, desenvolvida pelos negros no tempo em que o Brasil era governado por Portugal. Por isso, essa dança inclui piruetas e saltos (Boulos, 2021, p.140).

Outro conteúdo abordado sobre uma concepção decolonial é o Dia da Consciência Negra como reconhecimento por meio das diferentes atividades de raízes africanas no campo religioso, cultural e social, gerando formas de resistência no currículo escolar do ensino de História.

Figura 19 - Dia da Consciência Negra.

A TRANSFORMAÇÃO DO 20 DE NOVEMBRO EM UM MARCO DE MEMÓRIA

Em 1971, o poeta rio-grandense Oliveira Silveira propôs que, em vez de comemorarmos o **13 de Maio**, comemorássemos o **20 de Novembro**, dia da morte de Zumbi, o principal líder do Quilombo de Palmares. A ideia foi aceita por muitos. Em 20 de novembro daquele mesmo ano, fez-se em Porto Alegre a primeira grande homenagem a Zumbi. Pela primeira vez na história do Brasil, a comunidade negra elegia um herói, Zumbi dos Palmares, e uma data cívica, o 20 de Novembro, escolhendo, assim, quando e o que comemorar.

13 de maio:
dia em que a
princesa Isabel
assinou a Lei
Aurea, que proibiu
a escravidão no
Brasil.

Essa comemoração no Rio Grande do Sul repercutiu em várias outras partes do Brasil. Em Salvador, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) propôs esse dia como **Dia Nacional da Consciência Negra**. A proposta foi aceita por grupos, associações e movimentos negros de todo o país. Essa data passava, assim, a ser um novo marco de memória. Hoje, o 20 de Novembro é comemorado em grande parte do Brasil e é feriado em mais de 1000 municípios brasileiros.

Fonte: BOULOS, Júnior Alfredo. **A conquista:** história: 5º- ano: ensino fundamental: anos Iniciais.1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

Nessa perspectiva do giro decolonial é preciso apontar possibilidades que possam eliminar os efeitos da organização colonial de dominação e submissão relacionada a história dos povos negros africanos que, forçosamente foram trazidos à América do Sul para assumir o trabalho escravo, sendo extremamente explorados e exonerados a sua humanidade, assumindo o papel histórico coisificado, tendo sua essência e vida excluídas de suas origens (Sousa et al,2023, p.4).

Os cinco livros analisados evidenciaram perspectivas decoloniais pela resistência dos negros, incluindo nos conteúdos, os fatores de sua cultura, sua história e costume e na apresentação dos temas sobre os indígenas brasileiros como participantes da construção do país. Os livros, no entanto, ainda promovem um ensino tradicional, com os conteúdos a serem transmitidos pelos professores, de modo que destaca os conteúdos de natureza convencional, uma vez que estes foram colocados como os temas que deveriam ser ensinados como prioridade nas aulas de História, sendo os conteúdos decoloniais inseridos nos capítulos do livro como coadjuvantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos orientados pelo conhecimento sobre as grandes civilizações europeias e clássicas, onde era possível observar uma distância da ideia de ensino de História decolonial, apesar da presença de algumas referências sobre costumes e modos de vida indígenas, e cultura dos afrodescendentes, ainda havia um tradicionalismo na história ensinada. Nos livros didáticos de História, os constantes debates, artigos e publicações por uma perspectiva de decolonialidade, oriunda de uma pesquisa interdisciplinar, foram cruciais para que, mesmo de maneira superficial, conteúdos sobre atores marginalizados passassem a ser cada vez mais ensinados e conhecidos no processo de ensino e aprendizagem da História.

O ensino de História, nos livros didáticos presentes na contemporaneidade atual, não fica limitado a um ensino das personalidades colocadas como representantes máximos da História do Brasil, mas foram expandidos para objetos anteriormente silenciados, tendo destaque para conteúdo em torno de comidas típicas, essas reconhecidas como patrimônio cultural material de um determinado estado ou grupo social, inclusive aqueles vistos como inferiores, participando da formação de bairros e tendo o reconhecimento valorizado em danças, nos calendários indígenas, permitindo aos alunos o acesso a conhecimentos que não estão vinculados, apenas, a uma História evidenciada sobre a perspectiva do conquistador.

Assim, a função da História como conhecimento responsável pela explicação da realidade de indivíduos e povos, por meio da análise, problematização e pesquisa, dos fatos históricos, construída por muito trabalho, deve fornecer aos professores as ferramentas para estimular nos alunos a construção de uma conscientização histórica. O historiador, pesquisador e professor, como sujeito dotado de conhecimentos adquiridos pela sua experiência no ensino superior e nas pesquisas, deve selecionar os fatos, observando sua importância no estudo, ou seja, deve ir apresentando-os em cena, para serem ordenados e interpretados, mantendo um diálogo do passado e presente.

Os livros didáticos são meios utilizados pelos professores para auxiliar no ensino e aprendizagem dos conteúdos que os alunos precisam aprender, ou seja, um instrumento que serve de mediação ao conhecimento do estudante. É importante que tal ferramenta esteja em articulação com a realidade dos alunos, apresentando temas que não sejam apenas direcionadas a um ensino tradicional, pautado na memorização e resolução de atividade de maneira automática. Apesar de sua relevância como suporte para as ações dos professores, esses não podem limitar sua prática pedagógica, visto que o ensino deve considerar a história com perspectiva decolonial, considerando que as informações do material didático devem ser

complementadas.

Nesse sentido, o livro didático segue ideologias e o contexto sociopolítico em que foi criado, influenciando nas suas páginas os interesses dos grupos dominantes e, acima de tudo, o que os estudantes devem aprender e o que os professores devem ensinar, enquanto prioridade. Cada período histórico vivenciado pelo Brasil marcou as representações existentes nos livros didáticos, sobretudo, os de História. Houve momentos em que o ensino dos grandes homens e eventos políticos foram priorizados; outros em que a História e a Geografia foram unificadas, ambas perdendo sua identidade, até o contexto ao qual a História Nova permitiu a valorização de novos temas, e no decorrer do tempo, inclusive, de segmentos sociais e culturais antes considerados inferiores.

Assim, o livro didático sofreu as mais variadas mudanças desde sua implantação, passando, desde uma linguagem que não se adequava a quem era destinado, para as abordagens feitas por ele, pois muito nos interessa como os docentes lidam com essa ferramenta pedagógica que vai para além de sua função, se transformando em um instrumento de construção cultural. Nisso, é preciso destinar atenção não só ao livro, mas também aos docentes que trabalham com esse livro, pois são esses personagens que materializam por meio de sua prática em sala de aula os conteúdos ministrados.

Os livros didáticos de História da coleção “A Conquista da História” em sua complexidade, podem ser usados como fontes históricas em articulação com diferentes linguagens e metodologias que, ao serem analisadas, fornecem informações relacionadas ao tipo de conhecimento que deveria ser ensinado aos alunos, possibilitando a compreensão do contexto em que foi produzido e as representações que influenciaram os conteúdos presentes em suas páginas.

O ensino de História como apresentado nos livros didáticos é um produto da constante mudança enfrentada pela sociedade ao longo do tempo. De um ensino memorialístico e conservador até uma educação histórica que busca ser fundamentada na decolonialidade. No entanto, a história em sala de aula, mesmo com avanços, ainda prioriza certos conteúdos em detrimento de outros.

A partir dessa pesquisa monográfica foi possível perceber que nos livros didáticos de História, a história decolonial precisa compor o dia a dia educacional dos alunos, permitindo sua percepção da realidade histórica de povos atlânticos e nativos que não tiveram oportunidade de fala. Ao excluir o ensino de história a partir de uma perspectiva decolonial, acaba por induzir os alunos a terem a ideia de que suas histórias de povos indígenas, latinos e negros não são dignas de valor, que apenas os colonizadores merecem ser lembrados. Ao relacionar os

principais acontecimentos históricos a decolonialidade, o professor estimula o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e reflexiva sobre sua própria realidade.

O ensino de história por meio da inclusão de novos temas e objetos de pesquisa, fruto das constantes inovações na historiografia, e de estudos direcionados a outras temáticas, tem influenciado uma renovação de conteúdos nos livros didáticos. Apesar de ser uma inserção gradual e limitada, é possível perceber a inclusão de um ensino-aprendizagem destinado a compreender sobre os povos que foram colonizados pelos europeus e, durante grande período, tiveram sua História mascarada por uma perspectiva de civilidade com a conquista europeia.

Conteúdos em torno da América Latina, Ásia e África compõem capítulos e unidades nos livros didáticos de História, destacando o processo de formação dessas civilizações com suas lutas e resistências, bem como seus costumes, modo de ser, danças, ou seja, sua cultura. Um processo que vem ocorrendo sobre uma perspectiva decolonial que tem como intuito superar os obstáculos criados no decorrer da dominação europeia. Isso tem surgido nos livros didáticos de História a partir das legislações educacionais vigentes, tais como LDB 1996, Lei 11.645/2008 e Lei 10.639/2003, essas duas últimas que abordam a inserção do ensino sobre indígenas e africanos no ensino de História, respectivamente.

As aulas de História precisam estimular nos estudantes, acima de tudo, o interesse pela investigação e problematização da realidade a qual pertencem, já que um aspecto do conhecimento histórico é a construção de um ser humano que seja atuante e participativo na sociedade, que reconheça as diferentes participações e contribuições responsáveis pela criação de sua história e identidade. O ensino de História deve fornecer uma aprendizagem que não esteja limitada a uma perspectiva simplificada da historiografia, marcada pela linearidade e sequencialidade, mas em um conhecimento diversificado e de sujeitos variados.

Numa articulação com a decolonialidade, a História ensinada permite a releitura de conteúdos dessa disciplina antes colocada como uma simples continuidade imperialismo e colonialismo. Os testemunhos de pessoas comuns que foram e são protagonistas na construção de uma maneira de vivenciar os espaços segregados sobre a perspectiva de uma História dos marginalizados. Uma experiência adquirida com os processos de resistência política e social dos habitantes de territórios historicamente explorados. É preciso romper com a colonialidade, direcionando para uma conscientização pela decolonialidade nos assuntos de História a serem ensinados nas escolas brasileiras.

O processo de decolonização, especialmente do modo de ensinar história, contando com fundamentos sociopolíticos e culturais. Apesar de ainda existir desafios a serem superados na criação de um livro didático de História que promova de maneira efetiva o aprendizado dos

alunos voltado para uma consciência problematizadora. Contudo, é necessário compreender que há um caminho longo para que os livros didáticos em suas páginas de uma forma completa sejam influenciados pela decolonialidade na maneira de transmitir o conhecimento histórico, embora já haja avanços consideráveis percebidos nas análises dos livros contemporâneos de História.

O ensino de uma História decolonial deve compor o cotidiano das escolas brasileiras e a prática pedagógica dos professores, uma vez que tal concepção de historiográfica é relevante no sentido de questionar explorações e limitações de grupos sociais anteriormente considerados como inferiores. Um ensino de História da África a partir das contribuições da cultura afrodescendente no Brasil, os indígenas e sua contribuição na formação da sociedade brasileira são exemplos de como a decolonialidade deve superar um ensino de História que ainda prevê tais personagens como incivilizados marcados pela ausência de uma História e cultura antes do explorador europeu

O ensino de história decolonial precisa estar além de uma historiografia tradicional de reprodução do conhecimento. Nisso, foram analisados cinco volumes de livros didáticos da disciplina de História utilizados no ensino público municipal de Teresina no ano de 2023 da coleção “A Conquista - História,” de Alfredo Boulos Júnior, nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Uma observação minuciosa dos seus capítulos, atividades e imagens possibilitaram perceber que a decolonialidade existe, mas mantendo espaço com conteúdos tradicionais de História com toques de mudanças e inserções de novas informações históricas.

Os livros didáticos que foram analisados foram escolhidos seguindo a política da PNLD e do currículo municipal de Teresina, além da BNCC, servindo de fundamento no momento seleção dos livros pela SEMEC-Teresina. Nisso, nas páginas dos livros foi possível observar a existência de conteúdos tidos como prioridade no ensino de História do Brasil e outros vinculados à concepção decolonial. Nos volumes da coleção “A Conquista - História,” há inúmeras imagens e escritos, embora as atividades ainda sejam tradicionais, com os alunos tendo que responder páginas após a leitura de um texto específico.

Temas como o genocídio dos judeus na Segunda Guerra, escravismo e exploração de povos diferentes do europeu, devem superar um ensino meramente factual de natureza linear e evolucionista, uma vez que em conteúdos de História, a cultura e os modos de vida de civilizações da América, Ásia e África são contadas ainda do ponto de vista da chegada do Europeu. O que se percebe é que a verdade histórica não se encontra separada do conteúdo das verdades que expressa, nisso, utilizar uma forma de exprimir o que ocorreu no período em que escravos resistiam ao cativeiro, ou indígenas que mantinham uma vida orientada pela

coletividade no Brasil, implica pensar num modo de inserir os alunos na vivência daquele período.

A história factual, linear e sequencial não atende o conhecimento histórico, na qual os assuntos supracitados se encontram, deixando de apresentar aspectos relevantes que ajudam a entender o processo com um todo e não apenas elementos de características pontuais, já que na história se encontra um turbilhão de diferentes mudanças devido à interpretação constante de novas fontes e objetos de análise. O ensino de História sobre o viés decolonial auxilia a perceber essas transformações, bem como suas permanências na sociedade através de séculos de interferência intelectual e consolidação de um tipo de representação historiográfica.

Essa monografia não pretende encerrar na apresentação, mas promove conhecimentos seguindo a utilização dos seus capítulos e bibliografia para a criação de artigos que abordam o ensino de História nas salas de aula de Teresina numa concepção decolonial que ultrapasse a representação de História única criada pelo colonizador europeu ou sobre a perspectiva da elite. Os conhecimentos proporcionados pelos artigos a serem construídos serão fundamentais na inserção de um aprofundamento dos conteúdos trabalhados nas salas de aula das escolas públicas de Teresina através de uma reconstrução do livro didático de História.

REFERÊNCIAS

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na Escola Secundária, In. BITTENCOUTT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. TED. **O perigo da história única**. 2009.
- ALMEIDA, Maria Isleia da Silva. **A decolonialidade como abordagem teórica dos livros didáticos de história do ensino fundamental no município de São Bernardo MA**. São Bernardo – MA. 2024.
- AMORIM, Gusmão Freitas. **Ensino de história e decolonialidade: proposta e experiência da escola afro-brasileira Maria Felipa**. Em favor de igualdade racial, Rio Branco – Acre, v. 6, n.2, p. 89-104, mai-ago. 2024.
- ANDRADE, Aline Queiroz de. **As competências no currículo: o esvaziamento do conhecimento na BNCC e no Componente Curricular de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-documentos/pped-trabalhos-conclusao/trabalhos-de-conclusao-2022-2/21252-aline-queiroz-de-andrade/file>. Acesso em: 30/11/2024
- ANDRADE, Aline Queiroz de. **Ensino de História e BNCC: o desafio de se ensinar história a partir de homologação da BNCC - história de 2017**. XVIII Encontro Regional de História da Anpuh-PR. Nação, povos e territórios-configurações e reconfigurações. Setembro. 2022. Disponível em: https://www.encontro2022.pr.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-pr-erh2022/1667658453_ARQUIVO_b9f0f652bd7e3cf3b5e914952657cc61.pdf. Acesso em: 30/11/2024.
- BALLESTRIM, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11, pp. 89-117. Brasília, maio - agosto de 2013,
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p.11. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República** Federativa do Brasil de 1988.
- BENJAMIN, W. **Haxixe**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BERNARDINO-COSTA, J., & Grosfoguel, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, 31(1), 15–24, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Estudo de História: fundamentos e métodos**.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BORRI, Giovanna Teixeira. **A extrema-direita na atualidade.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 119, p. 407-445, jul./set. 2014.

Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01/09/2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645/2008.** XXVIII Simpósio Nacional de História 27 a 31 de julho. Florianópolis – SC, 2016.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, 191

CASSIANO, C. C. F. **Aspectos Políticos e Econômicos da circulação do Livro Didático de História e suas implicações.** Revista Brasileira de História, São Paulo, 23, n. 1-2, jun. 2004. 33-48.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHOPPIN, A. L. **Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França.** In. MOREIRA, K. H.; HERNANDÉZ DÍAZ, J. M. (Org.). História da educação e livros didáticos. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 81-124.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: 30/11/2

Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História.** Revista Fronteiras e Debates. Macapá, V.4, N.7, pp. 159- 175, 2017.

DOROTEIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Decolonialidade, relações étnico-raciais e ensino: uma análise exploratória das dissertações do profhistória.** Disponível em: https://www.encontro2024.mg.anpuh.org/trabalho/view?ID_TRABALHO=569. Acesso em: 29/04/2025.

DOS SANTOS, Waniamara de Jesus. Identidades indígenas em Daniel Munduruku e Olívio Jekupé. **Pensando Áfricas e suas diásporas**, n. 1, p. 98-110, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/pensandoafricanas>. Acesso em: 06/09/2025.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana: política.** Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, vol. 4, 1982.

FERRARO, Juliana Ricarte. **A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem,**

texto e autoria. Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais.

FERREIRA, J. 1946-1964: Histórias que os livros didáticos nos contam. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

FILHO, Eduardo Gomes da Silva. Reescrevendo a narrativa histórica: a descolonização do ensino de história através das leis 10.639/03 e 11.645/08. Universidade Federal de Roraima. 2004.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva, NETO, Marcelo de Sousa. **Além da norma: a BNCC e as repercussões no Ensino de História.** História & Ensino, Londrina, v.29, n.1, p. 142-167, jan-jun. 2023 142. Disponível em: 10.5433/2238-3018.2023v29n1p142-167. Acesso em: 30/11/2024.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O livro didático de História do Brasil: algumas questões.** Cad. Pesq. São Paulo 41: 22-27, maio. 1982.

FURQUIM, Gabriella Furtado. **Batalha do Jenipapo:** memórias da guerra de independência do Piauí. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. Dezembro, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002
GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.**

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores: política cultural no Estado Novo.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. **A evolução histórica da interação entre o leitor e o livro didático de Ciências no Brasil.** Ciência & Educação, Bauru, v. 28, e22012, 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História.** In: Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-330.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial.** Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnzb/?format=pdf&lang=pt>,. Acesso em 29/04/2025.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. **Como se deve escrever a história do Brasil.** Revista do IHGB. Rio de Janeiro 6 (24): 389-411. 1845.

MENDES, Breno. **Ensino de História, historiografia e currículo de História – History**

teaching, historiography and History Curriculum. Revista Transversos. Dossiê: Historiografia e ensino de história em tempos de crise democrática, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

MENDONÇA, Caroline de Lima, FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza, CAMARGO, Joseane V.C, BASSETO, Rebeca Barbosa. **Uma análise dos livros didáticos de História: algumas considerações.** Revista Transmutare, Curitiba, v. 9, e17330, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17330>. Acesso em: 30/11/2024.

MIGNOLO, Walter D; OLIVEIRA, Marcos. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017: e329402. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbc soc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21/08/2025

MILANESI, Luis. **Biblioteca.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MIRANDA, Sandra Regina, LUCA, Tania Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História:** saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MOREIRA, Ana Isabel; DUARTE, Pedro. **Pelos manuais escolares, (um)a história contada: entre o currículo e a Educação Histórica.** CEM Cultura, Espaço & Memória, Porto, n.12, p.113-133, 2021. Disponível em: <http://aleph20.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/10497>. Acesso em: 27/07/2025.

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de História: decolonialidade, resistência e protagonismo.** Porto Alegre 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, Dennison de. **Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica.** Projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. Revista Intersaberes, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 98-105, jan./abr.2017.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Acervos e Fontes: diferentes caminhos para o ensino de História.** EDUPE. Recife, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educ. rev. [online], vol.26, n.1, pp.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flavia Eloisa. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALMIÉ, Stephan. **O trabalho cultural da globalização Iorubá.** Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 27(1): 77-113, 2007.

PEREIRA, Luely Migue; IBRAIM, Stefannie de Sá. **Sob uma Perspectiva Decolonial: Análise de Unidades de História e Natureza da Ciência de Livros Didáticos do PNLD 2021.** RBPEC • Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 24, e51464, 1–29.

PEREIRA, N. M. **O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo.** Revista Pedagógica, v.20, n.45, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **BNCC e o Passado Prático:** Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 26, No. 107, 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional.** São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica, 2009. p. 233.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira. **As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81261, 2021.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Ângelo. **O Ensino de História durante a Ditadura Militar.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf>. Acesso em: 30/11/2024.

QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Gustavo Capanema: criação da Comissão Nacional de Ensino Primário.** Santa Maria | v. 40 | n. 2 | p. 413-424, maio/ago. 2015.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

REIS, Eldan Soares dos. **A influência do ENEM no ensino de história do Piauí (2008 a 2019).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Parnaíba-PI, 2022.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial:** análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico. N° 202-Março, 2018.

REIS, Raissa Brescia dos; RESENDE, Taciana Almeida Garrido. **Bandung, 1955:** ponto de encontro global. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 309-332, maio/ago. 2019.

RODRIGUES, Margarita Victória. Pesquisa Histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Celio Juvenal, MELO, José. J.P. FABIANO, Luís, H. **Fontes e Métodos em História da Educação.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. 350p.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica.** Brasília, DF: UNB, 2001.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques do; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **O Ensino de Estudos Sociais no Brasil:** da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). História e Perspectivas, Uberlândia, 2015.

São Paulo: Cortez, 2008;

SCHMIDT, Maria Auxiliadora **História do Ensino de História no Brasil:** uma proposta de periodização. Revista História da Educação, vol. 16, núm. 37, maio-agosto, pp. 73-91, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004;

SEKI, Lucy. **A lingüística indígena no Brasil.** D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º Especial, (257- 290), 1999.

SILVA, Adriana Brito da; BRITES, Cristina Maria; OLIVEIRA, Eliane de Cássia Rosa; SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: JUNIOR, Florisvaldo Paulo Ribeiro, ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. **Ensino de História em Perspectiva Decolonial.** São Leopoldo 2022.

SILVA, Francisco Thiago, VASCONCELOS, Laryssa, CASAGRANDE, Robson Carlos. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: reflexões docentes.** Projeção e Docência, volume 7, número 2, ano, página 1, 2016.

SILVA, Patriciane Escórcio da; MIRANDA, Alina Silva Sousa de. **Colaboração de Leopold Von Ranke:** a história da teoria da história revisitada. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/5553/1/PATRICIANEESC%C3%93RCIODASILVA.pdf>. Acesso em: 02/09/2025.

SILVA, Rosiane Maria Sudário da; RODRIGUES, Silvia de Araújo; MARTINS, Thainah Silva; DIAS, Aparecida de Lara Lopes. A importância da cultura indígena e a lei 11.645/2008. In: APARECIDA, de Lara Lopes Dias; SILVA, Ilama Maria de Oliveira. Organizadoras. **Temáticas indígenas e a Lei 11645/2008:** conhecer para valorizar T278 /, – Imperatriz. Ethos, 2017.

SILVA, Tarcísio da Guarda; BARBIERE, Edilson. **Descolonizando o conhecimento reflexões sobre o pensamento decolonial na América Latina:** descolonizando o conhecimento. Decolonialidade: aspectos contemporâneos fundamentais, 2024.

SILVA, Veridiana Carolina da. A gênese da ideia nacional brasileira. In. SOUSA, Silvia Cristina Martins de; GUIZELIN, Gilberto da Silva. **Anais V Seminário de Pesquisa Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina Volume 3: Cultura, Representações e Religiosidades.** 18 a 20 de outubro de 2011. Londrina (PR) – Brasil.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba, ed. UFPR, 2018.

SOUSA, Flavia Ribeiro de; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. **O ensino decolonial:** em busca de uma ampliação de olhares para o ensino de história. Revista de Estudos e

Comunicações da Universidade Católica de Santos, 2024.

SOUSA, Ligia Maria Silva; COSTA, Marcia Cristina Sá Netto; SANTOS, Israel de Jesus Ferreira dos; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Consciência negra e decolonialidade.** Rev. Fac. Dir. | Uberlândia, MG | v. 51 | n. 1 | pp. 514-536 | jan./jun. 2023.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos.** RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

TORRES, Maldonado- Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

VENTURA, Luísa Moreira Palis. **Ensino de História à luz da teoria decolonial:** uma análise comparativa do conteúdo sobre a colonização do Brasil em livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses (2022/2023). Universidade do Porto. FLUP - Faculdade de Letras, 2023.

FONTES PRIMÁRIAS

BOULOS Junior Alfredo. **A conquista: história: 5ºano: ensino fundamental: anos iniciais /** Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

BOULOS, Junior Alfredo. **A conquista: história: 1ºano: ensino fundamental: anos iniciais /** Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

BOULOS, Junior Alfredo. **A conquista: história: 2ºano: ensino fundamental: anos iniciais /** Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

BOULOS, Junior Alfredo. **A conquista: história: 4ºano: ensino fundamental: anos iniciais /** Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

BOULOS, Junior Alfredo. **A conquista: história: 3ºano: ensino fundamental: anos iniciais /** Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

BRASIL, **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB, nº 05, de 22 de dezembro de 2012.** Define as diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 26/07/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Publicado no Diário da União, de 7 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/07/2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08/06/2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC-SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/06. 2025

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 10, de 5 de outubro de 2011**. Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/> -Acesso em: 28/07/2025.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de lei n.º 1.508-a, de 2003** (Do Sr. José Mendonça Bezerra) Dispõe sobre o período de utilização de livros didáticos nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio nas redes pública e privada do País; tendo parecer da Comissão de Educação, pela rejeição deste e pela aprovação dos de nºs 2.962/04, 4.044/04, 1.082/07, 2.862/08 e 4.922/09, apensados, com Substitutivo (relator: DEP. DAMIÃO FELICIANO). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/> Acesso em: 21/08/2025

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais –3 e 4 ciclos do ensino fundamental**. História. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21/08/2025.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares**. Teresina: PMT, 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ntheeducinfantil/diretrizes-curriculares-de-teresina>. Acesso em: 18 nov. 2018.