

Aproximações entre o livro didático de História e a decolonialidade: uma análise de duas coleções

Approximations between the History textbook and decoloniality: an analysis of two collections

Patrícia Karla Soares Santos DOROTÉIO¹

Resumo

Este artigo se interessa por possíveis aproximações entre o livro didático de História e o pensamento decolonial, a partir das narrativas sobre as Grandes Navegações e a chegada dos colonizadores na América. Para tanto, foi realizada uma análise de conteúdo de duas coleções didáticas, aprovadas pelo PNLD (2024-2027). Como fundamentação teórica, este trabalho se orienta no campo dos estudos decoloniais e do ensino de História, além de embasar-se em pesquisas analíticas sobre os livros didáticos. A análise evidenciou limitadas aproximações com a decolonialidade nos livros didáticos. Além disso, as aproximações encontradas compuseram, sobretudo, os conteúdos extras, desarticuladas do texto principal.

Palavras-chave: Ensino de História. Conteúdos do livro didático. Decolonialidade.

Abstract

This article presents relations between the History textbook and decolonial thought, based on the narratives about the Great Navigations and the arrival of the colonizers in America. For this, a content analysis of two didactic collections, approved by the PNLD (2024-2027), was carried out. As a theoretical foundation, this work is guided by the studies of decoloniality and the teaching of History, in addition to being based on analytical research on textbooks. The analysis showed limited approximations with decoloniality in textbooks. In addition, the approximations found composed, above all, the extra contents, disjointed from the main text.

Keywords: History Teaching. Contents of the textbook. Decoloniality.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ibirité. Pesquisadora Produtividade da UEMG - PQ/UEMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0647149853243853>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4236-2643>. E-mail: patricia.santos@uemg.br

Introdução

Nos últimos anos, temos acompanhado o crescimento de pesquisas interessadas no diálogo entre o ensino de História e as tecnologias digitais, em busca de compreender as relações entre as especificidades do conhecimento histórico, as práticas escolares e a cultura digital de crianças e adolescentes. Sabemos que o ambiente virtual apresenta desafios e possibilidades para que o saber histórico seja consumido, construído, visitado de diferentes maneiras.

Entretanto, em sentido oposto, este artigo toma como referência um material que, historicamente, se configura como um artefato da cultura material escolar: o livro didático (Juliá, 2001). Especificamente, o livro didático de História.

Ao apresentarmos o livro didático como objeto de estudo deste artigo, concordamos com Cavalcanti (2019, p. 56) ao afirmar que “o livro didático ainda continua exercendo grande influência no exercício de professores e professoras que atuam na educação básica no Brasil”. Em outras palavras, é importante considerar que, ainda que estejamos sob a égide do mundo tecnológico, o livro didático² permanece na cultura escolar como material pedagógico institucional, validado e reconhecido pelas práticas escolares, portador das narrativas históricas de diferentes povos, espaços e tempos.

Este artigo é parte de uma pesquisa interessada em analisar o livro didático de História do Ensino Fundamental, a fim de identificar possíveis apropriações / referências / aproximações com os estudos decoloniais³, a partir das temáticas das relações étnico-raciais. Em um recorte de pesquisa, este artigo aborda, de modo específico, as aproximações entre as narrativas do livro didático e o pensamento decolonial, no contexto das Grandes Navegações e da chegada dos colonizadores na América. Entendemos que se trata de um período histórico cujas narrativas remetem à construção da

2 Ainda que não seja objeto de análise deste artigo, é importante considerar que tem crescido as pesquisas interessadas nas interfaces entre as tecnologias digitais e os livros didáticos, em diferentes áreas de conhecimento.

3 Na literatura sobre o tema, encontramos o uso dos termos decolonial e descolonial. Utilizamos o termo decolonial em diálogo com Santiago Castro Gómez e Ramón Grosfoguel (2007) e Catherine Walsh (2009). Os estudos decoloniais compõem um campo de pesquisa heterogêneo, que tem em comum a crítica à colonialidade, e a denúncia das estruturas de dominação e de exploração iniciadas com o colonialismo. Além disso, trata-se de um campo de estudos que procura evidenciar como as estruturas colonizadoras mantêm-se em funcionamento na atualidade.

ideia de modernidade eurocêntrica e do estabelecimento do outro, o colonizado, como sujeito de inferioridade, o que implica em determinada compreensão do tempo presente. Além disso, tomamos como pressuposto que a construção narrativa sobre esse contexto histórico apresenta possibilidades de aproximação com a decolonialidade, tendo em vista o conjunto de estudos produzidos a partir do giro decolonial, que problematizam a hegemonia das narrativas colonizadoras sobre os processos de colonização nas Américas.

Nossa premissa é que a história da colonização brasileira, e suas implicações, precisa ser trabalhada em sala de aula de modo a oferecer aos estudantes as ferramentas necessárias para que possam analisar as relações étnico-raciais que se desenrolam no presente, à luz da história. Tal premissa se relaciona com a expectativa de um processo ensino-aprendizagem capaz de formar sujeitos letrados historicamente, aptos a fazerem leituras não eurocentradas da história e da contemporaneidade.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa analisou duas coleções didáticas de História: *Jovem Sapiens História* e *História, Sociedade & Cidadania*. Ambas aprovadas na última edição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024-2027)⁴ e em circulação em escolas públicas municipais de Contagem e Betim, duas grandes cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG. Como dito, o foco da análise foram os conteúdos referentes às Grandes Navegações e a colonização na América.

O ensino de História e o pensamento decolonial: diálogos possíveis

Sabemos que o tempo presente tem requisitado um ensino de História que, de maneira significativa, ofereça ferramentas para a análise da contemporaneidade, para a vida democrática e cidadã. Logo, demanda

4 De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 03 jul. 2023.

ferramentas para pensar historicamente, de modo a compreender os processos históricos que nos conformam e nos tornam quem somos hoje. Trata-se, portanto, da demanda por uma perspectiva de ensino interessada na formação de uma “consciência histórica”, tal como define Jörn Rüsen (2001), na qual a História tem uma função prática de orientação no tempo, na medida em que articula as dimensões presente / passado / futuro, produzindo efeitos sobre as ações dos indivíduos em sua vida vivida, no cotidiano.

Pesquisadores que trabalham com o conceito de consciência histórica formulado por Rüsen (Lee, 2006; Barca, 2006; Schmidt, 2009; Cerri, 2011; Rocha, 2020; e outros) utilizam essa perspectiva teórica para tratar de um ensino de História significativo, capaz de levar os sujeitos a se remeterem a experiências pessoais e/ou coletivas, de modo a agir no presente, tendo em vista alguma coisa no futuro.

Entendemos que a formação da consciência histórica, tomada como “(...) grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (Cerri, 2011, p. 42), no que se refere a realidade brasileira – e latino-americana, como um todo – pode receber importantes contribuições da perspectiva decolonial. Essa afirmativa ganha sentido quando pretendemos que a aula de História seja um espaço capaz de desestabilizar a discriminação racial e a naturalização da dizimação indígena e de todo tipo de violência; quando visamos uma educação que coopere para a formação de uma sociedade antirracista e democrática. Quando tomamos esses preceitos para a prática pedagógica, é imprescindível a adoção de uma perspectiva teórica que seja capaz de valorizar e positivar a identidade coletiva latino-americana. A consciência histórica é produzida conjuntamente, de modo que é fundamental que o ensino de História apresente um passado no qual os estudantes possam se orientar, reconhecendo, de fato, a constituição da sua identidade, para, então, terem instrumentos que os possibilite compreender o presente.

Com base nos estudos de Aníbal Quijano (2005) e outros, o campo de estudos decoloniais tem operado com o conceito de colonialidade do poder como um “padrão de poder mundial”, estabelecido a partir da dominação, do apagamento e da invisibilização 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 eurocentrada 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 campo da decolonialidade denuncia a base eurocêntrica a partir da qual foi construída a ideia de modernidade. Base binária que se fundamenta no dualismo (um polo tem mais valor que o outro) e no evolucionismo (do primitivo ao civilizado). Binarismo construído a partir da ideia de raça, que confere inferioridade aos povos não-europeus.

Em diálogo com Quijano, Walter Mignolo (2017, p. 5) considera que a lógica da colonialidade continua atuando na contemporaneidade a partir do “controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. A análise de Mignolo busca evidenciar como a contemporânea noção de globalização se fundamenta a partir do dispositivo de colonialidade, sobretudo a partir de uma hierarquização de pessoas, que dita quais vidas importam.

Uma grande potência da análise de Mignolo está em considerar o pensamento decolonial como uma prática de resistência à globalização, à racionalidade neoliberal, à lógica de mercado. Para Mignolo, o pensamento decolonial parte do questionamento “(...) da ideia de que há uma modernidade única e primária cercada por outras periféricas ou alternativas” (Mignolo, 2017, p. 3). Esse questionamento abre caminho para a construção de outras formas de vida, outros futuros.

No campo da educação, é importante considerar que certa perspectiva eurocentrada orienta o discurso pedagógico e os currículos escolares, em suas diferentes dimensões. Tal perspectiva nos impele a explorar outras possibilidades de ensinar e construir o pensamento histórico, a partir de outras narrativas, de outros protagonistas, de um currículo não colonizado.

Sobre essa questão, o trabalho de Catherine Walsh (2019) nos ajuda a avaliar como as temáticas que envolvem as relações étnico-raciais passaram a compor os currículos escolares, a partir de reformas educacionais em países latino-americanos, sobretudo na década de 1990. Essas reformas buscavam uma aproximação com as demandas levantadas pela sociedade civil. Entretanto, a autora destaca que, no trato das questões

étnico-raciais, a perspectiva de “pluri” ou “multiculturalismo neoliberal”⁵ passou a compor os currículos escolares, junto a essas reformas. Como efeito, Walsh observa que as temáticas étnico-raciais estão presentes nos programas escolares contemporâneos, mas, muitas vezes, destituídas “(...) de sua oposição política, ética e epistêmica” (Walsh, 2019, p. 24).

Assim como acontece na lógica do mercado, a presença das questões étnico-raciais nos currículos não garante uma mudança epistemológica se tal proposta não estiver comprometida com a mudança, ou com o efetivo questionamento das bases eurocentradas que orientam os sistemas de pensamento (Walsh, 2019).

De modo geral, podemos dizer que o campo dos estudos decoloniais tem se apresentado como resistência ao espelho eurocêntrico. Resistência que se fundamenta em um processo de autoafirmação latino-americana, a partir das peculiaridades da história, da diversidade e da heterogeneidade dos povos que constituem esse território. Entre as contribuições do pensamento decolonial para o campo da História, destacamos o conceito de colonialidade do poder. Esse conceito revela um processo estrutural de produção de hierarquias entre as raças, que se inicia com a colonização e segue em curso no mundo ocidental (Quijano, 2005).

Além disso, outra importante contribuição se refere a problematização das bases eurocentradas a partir das quais o conhecimento histórico é produzido. Nesse ponto, encontramos como proposta decolonial uma reorientação epistemológica, na medida em que requisita outros regimes de verdade, convidando sujeitos, até então aliados da História, a serem produtores de conhecimento e não apenas informantes.

A partir dessas delimitações, entendemos a importância de analisar os livros didáticos especificamente direcionados ao ensino de História no Ensino Fundamental. Atrêlamos essa importância ao crescimento dos estudos decoloniais no campo da historiografia contemporânea (Paim, Araújo, 2018), e a permanência do livro didático como objeto da cultura escolar de forte influência nas práticas escolares (Cavalcanti, 2019).

Além disso, entendemos que o Ensino Fundamental é uma fase de escolarização que se configura como um importante tempo de convivência coletiva, de formação e de socialização para os adolescentes.

⁵ Assim como Walter Dignolo e outros pensadores, Catherine Walsh (2019) busca evidenciar como o discurso da interculturalidade tem sido utilizado pelo Estado e pelo mercado, a partir da lógica neoliberal.

Historicamente, a escola é “(...) permeada de silenciamentos e práticas racistas, naturalizadas ao longo da construção da sociedade brasileira” (Almeida *et. al.*, 2018). Daí a importância de um efetivo trabalho a partir das temáticas das relações étnico-raciais no ensino de História, por meio de práticas que sejam capazes de problematizar o racismo, as desigualdades e os silenciamentos. Esse trabalho pode ser favorecido a partir do acesso de docentes e estudantes a materiais didáticos consonantes com essa perspectiva.

Acreditamos, ainda, na importância de compreender a relação entre historiografia e saber escolar, por meio da análise daquilo que está sendo proposto para a escola, para o ensino de História, e materializado no livro didático recebido por crianças, adolescentes, professores e professoras. Assim como Leite (2020, p. 165), entendemos que o livro didático, “submetido à uma leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo, (...) pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História.”

As pesquisas sobre o livro didático e as coleções didáticas analisadas: Jovem Sapiens História e História, Sociedade & Cidadania

Nas últimas décadas, os livros didáticos têm sido objeto de estudo em variadas áreas do conhecimento. Entendemos que o interesse dos pesquisadores por esse material em muito se deve a história das práticas de escolarização e sua intrínseca relação com os manuais didáticos (Juliá, 2001); mas também se relaciona com o crescimento dos cursos de Pós-Graduação no país que acontece no pós-década de 1980 e alarga os campos e objetos de estudo da pesquisa educacional. Deve-se ainda ser considerada a emergência do PNLD que implementou a paulatina distribuição desse material para as classes de Ensino Fundamental, a partir da década de 1990.

No campo do ensino de História, pesquisas como as de Kátia Abud (1984), Circe Bittencourt (1993; 2004; 2011; 2018), Flávia Caimi (2017), entre outras, produziram variadas reflexões sobre o livro didático, considerando elementos que se referem ao conteúdo, a produção, a

circulação e ao consumo. Entre o trabalho dessas e de outros pesquisadores do campo, encontramos análises sobre o livro didático na condição de objeto e fonte para a pesquisa histórica; na condição de material escolar, como suporte de atividades e conteúdos escolares, considerando conteúdos, narrativas, representações sociais etc.; na condição de objeto em estreita ligação com as políticas curriculares e os interesses mercadológicos e ideológicos que as compõem; entre outras perspectivas.

Bittencourt (2018) chama a atenção para as pesquisas que têm demonstrado que o livro didático pode estar à serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Em seu artigo, Kazumi Munakata (2016, p. 121) também considera as perspectivas críticas aos livros didáticos que os acusam “(...) da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor”.

Assim como Bittencourt (2018) e Munakata (2016), nas últimas décadas, inúmeras pesquisas apontaram problemas nos livros didáticos como deficiências de conteúdo, lacunas e erros conceituais ou informativos, entre outros. O que se pode perceber é que o acúmulo de pesquisas e estudos sobre o livro didático, sobretudo de viés crítico, tem implicado em determinadas mudanças nas características desse material, ainda que muitas críticas, lacunas e inconsistências permaneçam atuais.

Em uma pesquisa de estado da arte interessada em mapear a produção acadêmica brasileira (teses, dissertações e artigos) referente aos estudos sobre livro didático e a abordagem das relações étnico-raciais, Tania Muller (2018) identificou que, no período que decorre entre 2003 e 2014, o conceito de Colonialidade do Poder aparece como principal tema emergente na produção analisada. A emergência dessa abordagem nos materiais didáticos em muito se deve a aprovação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e, sobretudo a pressão de movimentos sociais, especialmente o Negro e o Indígena, para a efetivação e adequação desses materiais à legislação.

Dessas considerações, parte o interesse em compreender a contemporânea apropriação da perspectiva decolonial nos livros didáticos aprovados no último PNLD (2024-2027), tendo em vista o crescimento dos estudos decoloniais em evidência nas últimas décadas.

Do ponto de vista metodológico, adotamos como pressuposto que o livro didático é um objeto da prática escolar, suporte de métodos pedagógicos; mas também pode ser entendido como um documento, fonte

para a pesquisa sobre a cultura escolar (Juliá, 2001; Munakata, 2016). A partir dessa perspectiva, foram analisadas duas coleções didáticas para o ensino de História: a coleção *Jovem Sapiens História*, de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini, editada em 2022 pela editora Scipione; e a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, editada em 2022 pela editora FTD. Em ambas as coleções, foram analisados os volumes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, as temáticas de recorte deste artigo – as Grandes Navegações e a colonização das Américas – compõem os volumes destinados ao 7º ano.

Importa dizer que as coleções didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) estiveram em processo de escolha pelas escolas em 2023 e foram distribuídas para o uso no começo do ano letivo de 2024. Sendo assim, as coleções analisadas compõem o catálogo de obras aprovadas e disponibilizadas às escolas pelo PNLD 2024-2027.

As coleções foram escolhidas para análise por algumas particularidades: a *Jovem Sapiens História* foi selecionada pelos professores de História de uma escola municipal de Contagem/MG. De acordo com os professores, essa obra foi a preferida entre as ofertadas pelo PNLD porque traz uma boa problematização da temática das relações étnico-raciais, além de preocupar-se com o papel das mulheres na história. O município de Contagem solicita e distribui os livros didáticos conforme a escolha de cada escola, respeitando, assim, o processo de seleção dos grupos de professores de cada unidade escolar, em cada área do conhecimento.

Já a coleção *História, Sociedade & Cidadania* foi escolhida porque é a obra disponibilizada para todas as escolas da rede municipal de Betim/MG. Nesse município, é feita a solicitação e distribuição das obras didáticas mais indicadas pelas escolas. Desse modo, todas as escolas municipais recebem a mesma coleção, em cada conteúdo. Sendo assim, entende-se que a coleção *História, Sociedade & Cidadania* foi a mais escolhida entre os professores de História das escolas da rede municipal de ensino de Betim.

Os livros foram analisados a partir de categorias elaboradas com a baliza dos estudos decoloniais. Procuramos esmiuçar as coleções didáticas em busca de narrativas que – assim como considera Quijano (2015) – evidenciassem, no contexto das Grandes Navegações e no processo de colonização, a fundação da ideia de modernidade, de hierarquização de raças e de problematização das bases do conceito de colonialidade do poder que,

na contemporaneidade, incide sobre os nossos modos de ser.

A princípio, é importante considerar que a análise do livro didático deve levar em conta a intrínseca relação entre as coleções e as políticas curriculares. Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2021) consideram o PNLD⁶ como uma estratégia governamental de efetivação de um currículo prescrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, por meio da elaboração dos materiais didáticos. As autoras evidenciam que o processo de avaliação dos livros didáticos no PNLD acontece em estrita “(...) compatibilidade entre a BNCC e a coleção didática inscrita para avaliação”. Um dos problemas levantados pelas autoras, quando se trata de livros didáticos na condição de currículos editados da BNCC, se refere a configuração do currículo de História apresentado na versão homologada do documento. Na perspectiva das autoras (2021, p. 7), “(...) a BNCC guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica”.

Tendo em vista esse diagnóstico de Oliveira e Caimi (2021), procuramos analisar os livros didáticos de História em busca de indícios, brechas, possibilidades de constituição de narrativas decoloniais. Tal objetivo considera o crescimento dos estudos decoloniais nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que não perde de vista a manutenção de uma perspectiva eurocentrada para os currículos de História, conforme prescrito pela BNCC.

Narrativas sobre as Grandes Navegações e a colonização: entre “conviver com as diferenças” e as “práticas de resistência”

Nesta seção, apresentamos as análises acerca das aproximações entre as narrativas do livro didático e o pensamento decolonial, a partir do contexto das Grandes Navegações e da chegada dos colonizadores na

6 Sobre a história do PNLD e as possíveis tentativas de desmonte do Programa que se iniciam com a apressada aprovação da BNCC, ver o artigo de Fabiana Almeida e Sônia Miranda (2020), “Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro”.

7 A BNCC foi homologada no Brasil em 20 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” (Brasil, 2017).

América. Tais conteúdos, “de acordo com a BNCC”⁸, compõem os capítulos finais dos volumes didáticos destinados ao 7º ano.

O livro *História, Sociedade & Cidadania* apresenta a unidade temática “Formação do Estado Moderno”, na qual encontramos os capítulos “Estado Moderno, absolutismo e mercantilismo”, “As grandes navegações”, “Conquista e colonização espanhola da América”, “América Portuguesa: colonização”. Importa considerar, contudo, que o livro não tece problematizações sobre o que significa a atribuição do conceito de “moderno” a esse contexto histórico.

O volume conceitua as Grandes Navegações como um “conjunto de viagens de longa distância realizadas pelos europeus durante os séculos XV e XVI” (Boulos Jr., 2022, p. 148). A narrativa do livro enfatiza o interesse comercial europeu, a expansão da fé cristã e o combate aos infiéis; além do desenvolvimento e do domínio das técnicas de navegação pelos europeus, em especial, os portugueses. Sobre as navegações portuguesas, o livro relata que “O rei encarregou Cabral de tomar posse das terras que encontrasse pelo caminho. Por isso, Cabral ordenou aos pilotos de sua esquadra que se afastassem do litoral africano, velejando cada vez mais em direção ao Ocidente” (Boulos Jr., 2022, p. 161), contexto em que os portugueses “desembarcam” e “tomam posse” daquele território, uma aldeia do povo tupiniquim.

A narrativa do livro *História, Sociedade & Cidadania* é controversa ao afirmar que uma importante mudança provocada pelas Grandes Navegações foi “a consciência, por parte de muitos europeus, da enorme *diversidade de povos e culturas* e da necessidade de *conviver com essas diferenças*” (grifo nosso) (Boulos Jr., 2022, p. 163). Não há, nesse capítulo, nenhuma problematização acerca da construção da ideia de superioridade europeia, nem sobre a imposição cultural, política e religiosa dos europeus aos povos nativos, como elemento fundante para a forma de “convivência” estabelecida.

No campo dos estudos decoloniais, Quijano (2005, p. 122) tem denunciado como a construção da ideia de modernidade se fundamenta em uma perspectiva na qual os europeus se colocam como “a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza”. Além disso,

8 É comum encontramos a indicação “de acordo com a BNCC” nas capas dos livros didático, a fim de sinalizar a compatibilidade do conteúdo programático da coleção didática com o que está prescrito pela BNCC.

compreendemos que a perspectiva do autor também oferece ferramentas para que o dito “convívio com as diferenças” seja problematizado, de modo a elucidar como o eurocentrismo se estabelece a partir de “(...) uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 126).

No livro *Jovem Sapiens História*, temos o capítulo “As Grandes Navegações”, no qual percebemos a construção de uma narrativa histórica problematizadora, quando comparada a perspectiva de “convívio com as diferenças”, adotada pelo livro *História, Sociedade & Cidadania*. Na obra, os efeitos coloniais das Grandes Navegações são anunciados ao longo do capítulo, de modo a indicar certa apropriação da crítica decolonial na construção da narrativa histórica. Um exemplo desse elemento é a definição da ideia de “moderno”, que aparece nas páginas iniciais do capítulo. O texto explica que: “A partir do século XVI, esse termo passou a ser usado na Europa como meio de expressar uma ruptura com o passado medieval, considerado por algumas pessoas atrasado, obscuro, intolerante e sem desenvolvimento intelectual, cultural ou técnico” (Dias *et. al.*, 2022a, p. 114).

O livro *Jovem Sapiens História* relata que a partir das transformações acontecidas ao longo da Idade Média foi construído o sentimento de superioridade europeu. Para tanto, no tópico “Impactos da modernidade e das Grandes Navegações”, o texto principal do capítulo traz afirmações do tipo: “Eles (os europeus) passaram a acreditar que eram mais racionais, civilizados, cultos e evoluídos que os demais povos do mundo” (Dias *et. al.*, 2022a, p. 115). O texto aborda, ainda, o sentido de modernidade que, a partir do século XVI, instituiu a Europa como modelo de civilização, como centro do mundo. Tal centralidade é representada, inclusive, na produção de mapas-múndi do período, reproduzidos no capítulo. O tópico é finalizado com a seguinte afirmativa:

A ideia de centralidade do continente europeu teve impactos profundos na história da modernidade. A modernidade europeia, imposta aos demais povos do mundo por meio das Grandes Navegações, representou a destruição de muitas culturas, a exploração de muitos territórios, a desqualificação das histórias não europeias e,

como já estudamos, a instituição da escravidão moderna (Dias *et. al.*, 2022a, p. 115).

Como complemento da temática, o livro *Jovem Sapiens História* apresenta uma proposta de atividade na qual elucida os sentidos do termo “eurocentrismo”, a partir de um texto de Ana Paula Alves, intitulado “Na Europa é melhor’: o eurocentrismo na ciência” (Alves, 2021 *apud* Dias *et. al.*, 2022a, p. 116). No trecho apresentado, a autora problematiza o senso de inferioridade atribuído aos povos “descobertos”, construído a partir da oposição entre o avanço e o desenvolvimento, contra o primitivo e o “bárbaro”, relembrando, ainda, as relações entre a ideia de “levar o desenvolvimento” e o massacre de muitos povos que viviam nas regiões colonizadas. A atividade solicita que os alunos expliquem o que é eurocentrismo e quais foram as consequências do pensamento eurocêntrico na época das Grandes Navegações.

É importante observar que, ao longo do capítulo “As Grandes Navegações”, o livro *Jovem Sapiens História* discorre em tópicos sobre o que foram as Grandes Navegações, as rotas, as técnicas de navegação, as embarcações, a navegação nos oceanos Atlântico e Pacífico, além da chegada à América e ao Brasil, entre outros. Sobre essas temáticas, o texto principal do capítulo apresenta narrativa factual. O conteúdo que se propõe à problematização desses fatos aparece nas atividades e propostas de diálogo com os estudantes. Um exemplo pode ser visto na atividade em que – a partir de um trecho do texto de Fábio Pestana Ramos, no qual diz: “Mas civilizar o quê? Se a Ásia e alguns pontos da África possuíam civilizações até mais desenvolvidas que a europeia” (Ramos, 2011 *apud* Dias *et. al.*, 2022a, p. 131) – os estudantes são instigados a problematizar a ideia de os europeus levarem a civilização aos territórios colonizados, por meio das expedições ultramarinas.

Um elemento importante a ser considerado nesta análise é o uso de termos e conceitos destinados à narrativa sobre a colonização portuguesa. Em ambas as obras, observamos o abandono do termo “descoberta/descobrimento” na construção textual dos capítulos. O livro *Jovem Sapiens História*, por exemplo, traz como proposta de atividade um trecho do “Dicionário de Conceitos históricos” (Silva; Silva, 2006 *apud* Dias *et. al.*, 2022a, p. 129) no qual o significado do termo descoberta/descobrimento é relacionado ao cunho eurocêntrico que ele

evidência. Encontramos, nesse exemplo, uma tentativa de apropriação da historiografia contemporânea na composição do material didático; mas também da perspectiva decolonial, uma vez que procura problematizar as bases eurocentradas que coloniza a narrativa histórica.

Sobre o termo / conceito de descoberta ou descobrimento, o livro didático *Jovem Sapiens História* informa que “A crítica ao processo predatório de colonização rendeu frutos e atualmente a maioria dos historiadores (...) prefere nem mesmo falar de descobrimento, mas de conquista e de colonização.” (Silva; Silva, 2006 *apud* Dias *et. al.*, 2022a, p. 129). Como proposta de problematização, o livro questiona: “a) Por que autores como Vicente Romano (citado no texto) consideram que as palavras **descoberta** e **descobrimento** têm forte cunho eurocêntrico?” e ainda “b) Na atualidade, quais termos são utilizados pelos historiadores no lugar de **descobrimento**? Quais são as razões para a utilização desses termos?” (Dias *et. al.*, 2022a, p. 129). Nessa proposta didática, temos questões que podem ser respondidas a partir de consulta ao texto apresentado, mas sem uma efetiva perspectiva histórica de elucidação da construção e de problematização desses termos.

No livro *História, Sociedade & Cidadania*, a problematização do termo descoberta ou descobrimento aparece apenas entre as propostas de atividades, quando o livro indica: “Em dupla. Debatam, reflitam e respondam: qual dos termos a seguir é o melhor para falar sobre a chegada dos portugueses onde hoje é o Brasil? Justifiquem.” Entre as opções de resposta: “a) Achamento; b) descoberta; c) invasão; d) encontro entre dois mundos.” (Boulos Jr., 2022, p. 166). O manual do professor indica que se trata de “resposta pessoal”; ou seja, deixa em aberto para que os estudantes construam a melhor resposta. Tendo em vista que o livro não problematiza tais conceitos, os estudantes podem, facilmente, indicar como correto o termo “descobrimento”, que ainda é largamente utilizado no senso comum. Nesse caso, a estratégia de problematização do livro se esvazia, na medida em que não oferece nenhuma base conceitual para que os estudantes sejam apresentados a esse debate e construam uma outra compreensão histórica.

Assim, percebemos que, em ambas as obras, há uma mudança conceitual na narrativa histórica, que deixa de utilizar o termo “descobrimento”, por outros do tipo “tomar posse” (*História, Sociedade & Cidadania*), “conquista e dominação” ou “chegada” (*Jovem Sapiens*

História). No entanto, as coleções analisadas não conseguem dedicar espaço na narrativa principal do livro para o trabalho historiográfico das últimas décadas que problematiza tais conceitos.

Ao deixar tal problematização para as propostas de atividades, o material didático inviabiliza a compreensão autônoma dos estudantes acerca dessa discussão, uma vez que ela precisa acontecer a partir da condução do professor ou de pesquisas complementares. Entendemos, todavia, que a problematização de tal termo/conceito é um elemento central para a compreensão dos processos de colonização do nosso território e seu consequente processo de invisibilização e apagamentos dos povos “descobertos”, de modo que seria um conteúdo importante de ser abordado com destaque pelos livros didáticos, em perspectiva decolonial.

Findados os capítulos/tópicos em que as coleções didáticas narram o encontro entre portugueses e povos nativos, a partir do contexto das Grandes Navegações, os volumes do 7º ano apresentam a narrativa sobre a colonização. Nesse caso, percebemos duas abordagens similares: na obra *História, Sociedade & Cidadania*, temos o capítulo “América Portuguesa: colonização”, no qual o tópico “O encontro”, inicia a narrativa histórica sobre esse período; já no livro *Jovem Sapiens História*, temos o capítulo “A colonização na América”, no qual, a partir do tópico “A chegada dos europeus ao Brasil”, encontramos a narrativa factual sobre a colonização. Em ambas as obras, observamos a presença de conteúdos que remetem à organização administrativa portuguesa sobre as terras colonizadas, passando pela escravização indígena e o início do tráfico de africanos escravizados.

Ambas as obras também apresentam como similaridade uma tentativa de dar ênfase à resistência indígena durante a colonização. Nesse Viés, a obra *História, Sociedade & Cidadania* se dedica a tratar da resistência indígena à ocupação portuguesa, evidenciando as guerras acontecidas entre portugueses e povos nativos, em seu texto principal. Como exemplo, o livro narra: “Tão logo chegaram, os portugueses guerrearam contra os indígenas que resistiam à ocupação portuguesa” (Boulos Jr., 2022, p. 197). O livro anuncia essa perspectiva na página inicial do capítulo, onde apresenta um mapa de 1556, no qual se veem representadas cenas amigáveis de convivência entre portugueses e indígenas. Completam a página, seis questões para debates, entre elas: “Será que a relação entre portugueses e indígenas foi amigável como na

cena mostrada no mapa?” e ainda “Será que os indígenas aceitaram pacificamente dividir com os portugueses as terras onde viviam?” (Boulos Jr., 2022, p. 191).

Da mesma forma, ao longo da sua construção textual, o livro *Jovem Sapiens História* aborda a resistência indígena como entrave à colonização portuguesa, fator que, inclusive, inviabiliza a efetivação de algumas capitanias. O livro também elucida a complexidade da relação entre esses povos, ao dizer, por exemplo, que “Além da exploração do pau-brasil, os europeus dependiam dos indígenas para sobreviver. Com os indígenas, eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas” (Dias *et. al.*, 2022a, p. 192).

Em ambas as obras, temos uma construção narrativa que utiliza os termos povos nativos, povos originários, povos indígenas. No volume do 7º ano, apenas a obra *Jovem Sapiens História* dedica uma seção para questionar a utilização da palavra “índio”. No tópico “Não somos índios”, o livro defende que o termo “índio” remete à desconsideração dos europeus à diversidade de povos existentes nesse continente, explicando, ainda, que esse termo vem sendo contestado nas últimas décadas. Completa essa discussão com uma notícia publicada no site de notícias G1, intitulada, “Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos”.

Entre as narrativas sobre o processo de colonização portuguesa, observamos, em ambas as obras, alguma abordagem sobre as estratégias de resistência das pessoas escravizadas. O livro *História, Sociedade & Cidadania*, na unidade temática “Gentes e terras da América portuguesa”, apresenta o capítulo “Africanos no Brasil”, onde são tratadas as características peculiares da escravidão praticada na África, assim como a chegada de pessoas escravizadas no Brasil, no contexto do tráfico atlântico. A narrativa do capítulo procura evidenciar as práticas de resistência à escravidão, na África e no Brasil, afirmando que “onde houve escravidão no mundo, houve resistência” (Boulos Jr., 2022, p. 232). Essa afirmativa abre a seção “Resistência”, na qual encontramos que “Os escravizados resistiam praticando religiões de origem africana; jogando capoeira; promovendo festejos, como o congado, o reisado, o jongo; e fundando irmandades” (Boulos Jr., 2022, p. 232). O capítulo ressalta ainda que

Os africanos e seus descendentes resistiram também desobedecendo, recusando-se a trabalhar, quebrando ferramentas, incendiando plantações, suicidando-se, agredindo feitores e senhores, negociando melhores condições de vida e trabalho, fugindo sozinhos ou com companheiros e formando quilombos (Boulos Jr., 2022, p. 234).

É importante destacar que, na sequência do tópico “Resistência”, o livro *História, Sociedade & Cidadania* apresenta as seções “Os quilombos”, “O Quilombo dos Palmares” e “Comunidades remanescentes de quilombos”. Chama a atenção, contudo, o conteúdo da seção “Leitura e escrita em História”, no qual o livro apresenta uma comparação entre a escravidão antiga, a servidão medieval e a escravidão moderna. Nesse conteúdo, não há nenhuma problematização sobre o traço étnico-racial que se dá com a escravidão moderna, não é abordado, por exemplo, o fato de que temos, nesse contexto, a construção da ideia de raças que permite que alguns povos sejam escravizados por outros.

Quando tomamos como baliza a perspectiva decolonial, entendemos a importância de que a abordagem desse conteúdo seja explícita ao informar sobre a especificidade da escravidão moderna que a difere das demais: a construção da ideia de raça. Como denuncia Quijano (2005, p. 118), “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Assim, a escravidão moderna está intrinsecamente ligada a relação de superioridade/inferioridade, produzida a partir da ideia de raça e das estruturas de poder da colonialidade. Se trata, portanto, de um conteúdo que precisa ser abordado de modo a introduzir os estudantes nesse campo de problematização.

Em relação ao volume de 7º ano, do livro *Jovem Sapiens História*, o capítulo “A colonização na América”, apresenta tópicos que abordam o tráfico de pessoas escravizadas, a dinâmica da escravidão moderna, os navios tumbeiros, os mercados de escravizados e os impactos da escravidão moderna até os dias atuais. A narrativa do livro procura endossar que os africanos escravizados resistiram de diversas formas à dominação portuguesa, sinalizando ainda para o fato de que os impactos negativos da escravidão moderna são sentidos até hoje.

O livro dedica a seção “Hora do tema” para a resistência africana nos quilombos, trazendo como proposta de debate a questão: “Além das fugas e

da formação de quilombos, quais eram as outras formas de resistência africana à dominação portuguesa?” (Dias *et. al.*, 2022a, p. 209). Destaca-se que as outras formas de resistência foram muito pouco abordadas ao longo do capítulo. Já entre as propostas de atividades, o livro apresenta um texto sobre o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no qual endossa a importância da data e a sua relação com a história de Zumbi, a partir daí, questiona “Por que essa data comemorativa é importante?” (Dias *et. al.*, 2022a, p. 214).

Apesar de o livro *Jovem Sapiens História* utilizar o termo pessoas escravizadas, ao longo de toda a coleção, a problematização do termo “escravo” só aparece no volume destinado ao 8º ano, quando trata da chegada da Corte portuguesa e da manutenção da escravidão. Para tanto, o livro cita um trecho do texto “Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade”, de Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos (2012), onde se lê:

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado (...) denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores (Harkot-de-La-Taille; Santos, 2012 *apud* Dias *et. al.*, 2022b, p. 179).

O livro *História, Sociedade & Cidadania* também adota o termo pessoas escravizadas e/ou escravizados ao longo de toda a sua narrativa, no entanto, não encontramos nenhuma explicação sobre o uso do termo, ao longo dos seus volumes.

Algumas considerações

Ao esmiuçar os livros didáticos *Jovem Sapiens História* e *História, Sociedade & Cidadania*, em busca de identificar as aproximações entre as narrativas do livro didático e o pensamento decolonial, a partir do contexto

das Grandes Navegações e da chegada dos colonizadores na América, podemos considerar que os estudos decoloniais tem provocado a história a apresentar outras narrativas. Possivelmente, em um processo de aproximação com esse campo de estudos, ainda que tímido, as coleções didáticas materializem em seu conteúdo a demanda por abordar conceitos como eurocêntrico, eurocentrado; abandone termos como “descobrimento”, “índio”, “escravos”; tenha que reconhecer o protagonismo de indígenas, africanos e afrodescendentes escravizados diante do processo de colonização desse território, a partir de práticas de resistência dos povos colonizados.

No entanto, identificar os elementos nos quais as narrativas sobre as Grandes Navegações e a colonização da América se aproximam do pensamento decolonial, tornou evidente determinadas ausências.

Primeiro, é preciso considerar que as coleções didáticas analisadas apresentam uma estrutura temporal colonizada. Em consonância com o que afirmam Oliveira e Caimi (2021), encontramos uma organização de conteúdos estabelecida a partir de uma linha temporal eurocentrada, que vai das sociedades antigas ao mundo contemporâneo, em clara referência a chamada história quadripartite⁹. Sem dúvida, essa é uma orientação que está “de acordo com a BNCC”. Sabemos que a política de elaboração e distribuição dos livros didáticos pelo PNLD, assim como os documentos que orientam essa execução, exigem de autores e editores uma intrínseca vinculação com a BNCC. Assim, era de se esperar que a análise das coleções didáticas revelasse essa vinculação. Entretanto, o que chamamos de ausência, nesse caso, se remete à falta de alguma problematização nas coleções didáticas, capaz de evidenciar como o recorte quadripartite funciona para a narrativa colonial.

Nesse ponto, destacamos as considerações de Pereira e Paim (2018) acerca do conceito de “colonialidade do tempo”, ou seja, “um modo particular de pensar a temporalidade, como padrão universal e natural, desconsiderando outras formas de povos e culturas se relacionarem com o passado” (Pereira; Paim, 2018, p. 1232). Concordamos com os autores, ao afirmarem que decolonizar o tempo é redefinir os modos de conceber a temporalidade histórica, tradicionalmente constituída pelo eurocentrismo

9 A História quadripartite divide a temporalidade histórica em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

quadripartite.

Além disso, também percebemos que as narrativas dos livros didáticos analisados não apresentam condições de problematização sobre como a matriz da colonialidade funciona. Na perspectiva de Mignolo (2017, p. 10), isso envolve uma abordagem explícita sobre as táticas e estratégias de controle sobre os corpos, assim como as possibilidades de “tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade”. Nesse caso, a troca de termos/conceitos utilizados, ou a narrativa acerca dos processos de resistência de povos colonizados não foram suficientes para aproximarem-se daquilo que os estudos decoloniais propõem e problematizam.

Não foi objetivo da pesquisa adotar uma abordagem comparativa entre as coleções didáticas. A escolha do material de análise se deu a partir da sua efetiva presença em sala de aula, e em consonância com os processos de seleção das coleções didáticas no PNLD. Entretanto, tornou-se evidente uma abordagem mais linear e convencional da narrativa histórica, apresentada no livro *História, Sociedade & Cidadania*, perspectiva que pode ser exemplificada a partir da ideia de “convívio com as diferenças”, quando o livro aborda o encontro do europeu com o outro, no contexto das Grandes Navegações. Por outro lado, o livro *Jovem Sapiens História* procurou incluir um conteúdo de maior problematização das relações étnico-raciais, por meio de temas como a produção do racismo e seus efeitos contemporâneos; além de uma maior atenção à elucidação de termos e conceitos construídos a partir das bases eurocêntricas, problematizando-os.

Entretanto, é preciso dizer que, em ambas as coleções, grande parte dos assuntos que remetem à problematização, a interlocução com o tempo presente, ou a elucidação de conceitos importantes, estão relegados aos boxes, conteúdos extras, seções específicas e propostas de atividades nos livros didáticos, desarticuladas do texto principal. A narrativa textual dos capítulos apresenta, em sua maioria, uma história factual e fragmentada, de caráter informativo.

Como exemplo, observamos que os livros não apresentam uma base consolidada de problematização e questionamento para o uso de termos como “descoberta/descobrimento”. Isso gera um conhecimento lacunar, que faz com que, no senso comum, escutemos que “agora não pode mais falar descobrimento”, como se isso fosse apenas uma questão de

preferência ou preciosismo. Falta elucidar que o uso ou não de determinados termos e/ou conceitos traz consigo uma bagagem de estudos e conhecimentos acumulados. Pesquisadores do campo do ensino de História (Lee, 2006; Rocha, 2020) tem defendido que para a formação de sujeitos letrados historicamente é fundamental o domínio do campo conceitual com o qual a História opera. Além disso, é importante tornar evidente que o uso de determinados termos e conceitos não é uma escolha neutra.

Não podemos deixar de considerar, contudo, que certa superficialidade e fragmentação nos temas/assuntos/conceitos abordados nos livros didáticos em muito se deve a divisão temporal quadripartite e a avalanche de conteúdos didáticos propostos nessa perspectiva. Isso não é uma novidade em relação à análise dos livros didáticos, mas parece ser uma questão que pode ter se agravado a partir das coleções didáticas construídas “de acordo com a BNCC”.

Por fim, podemos dizer que, se queremos decolonizar o ensino de História, continua valendo a máxima de Circe Bittencourt (2014), “O bom livro é aquele usado por um bom professor”. O livro didático continua sendo apenas uma base, um material introdutório, sobre o qual cabe ao professor a tarefa de complementar, contrapor, problematizar, elucidar.

Ressaltamos, contudo, a importância de compreender como os livros didáticos estão narrando os nossos passados-presentes sensíveis. É preciso saber como a história tem sido contada na escola, se pretendemos, de fato, formar sujeitos atentos às diversidades, às outras histórias, às outras formas possíveis de viver no mundo.

Referências

- ALMEIDA, M. S.; MESQUITA I.; OLIVEIRA, V. M. S. Pedagogias decoloniais em *lôcus* subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de história. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 113-133, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4473>
- ABUD, K. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. (org.) **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984, p. 81-99.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. *Tese de doutorado em História Social*, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In.: BITTENCOURT, C. M. F. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O bom livro didático é aquele usado por um bom professor**. [Entrevista a Fernanda Salla]. Nova Escola. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, n. 164, p. 487-516, 2011.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História, sociedade & cidadania: 7º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito

da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In.: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Editora FGV, 2017, p. 23-45.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In.: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CAVALCANTI, E. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, n. 18, p. 49-61, 2019.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Jovem Sapiens História: 7º ano**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2022a.

DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Jovem Sapiens História: 8º ano**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2022b.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEITE, I. S. O. A abordagem da temática indígena e da História da África nos livros didáticos: uma experiência na formação docente. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 157-174, 2020.

MIGNOLO, W. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 32 nº 94, junho/2017.

MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 10-38, 2020.

MULLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, p. 77-95, 2018.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 92, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. 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.

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

ROCHA, H. A. B. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15. p. 09-22, ago. 2009.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006. P.93-94.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial.

Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

WALSH, C. Interculturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala, 2009.

Recebimento em: 11/10/2024.

Aceite em: 23/12/2024.