



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO DO
POVO BRASILEIRO EM LIVROS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS E SEUS
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO**

ADRIELY VITÓRIA FREIRE CLAUDINO

JOÃO PESSOA,

2025.

ADRIELY VITÓRIA FREIRE CLAUDINO

**ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO DO
POVO BRASILEIRO EM LIVROS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS E SEUS
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal da
Paraíba, em cumprimento às exigências
para obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

ORIENTADOR: PROF. DR. VANDERLAN PAULO DE OLIVEIRA

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C615e Claudino, Adriely Vitória Freire.

Entre palavras e imagens: representações da formação do povo brasileiro em livros de história dos anos iniciais e seus impactos na educação / Adriely Vitória Freire Claudino. - João Pessoa, 2025.
80 f. : il.

Orientação: Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Livros didáticos. 2. História única. 3. Povo brasileiro - formação. I. Oliveira, Vanderlan Paulo de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3:028(043.2)

ADRIELY VITÓRIA FREIRE CLAUDINO

**ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO DO
POVO BRASILEIRO EM LIVROS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS E SEUS
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de
Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus
de João Pessoa.

Aprovado em: 02/10/2025

BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
VANDERLAN PAULO DE OLIVEIRA PEREIRA
Data: 14/10/2025 08:45:25-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof Dr Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira - DME

(Orientador)

Prof Dr José Vaz de Magalhães Neto – UFPB – DME

Examinador 1

Prof Me Luciano de Sousa Silva – UFPB – DME

Examinador 2

JOÃO PESSOA

2025

Dedico este trabalho à minha mãe, exemplo de amor, força e inspiração. Aos profissionais da educação, que, com dedicação e compromisso, tornam possível o ato de ensinar e inspirar. E, especialmente, às crianças, que com sua pureza, curiosidade e alegria transformam a educação em um caminho vivo, cheio de esperança e novas possibilidades.

AGRADECIMENTOS:

Gostaria de começar agradecendo a Deus pelo dom da vida e por ter guiado meus caminhos e me trazido até aqui. Ele que foi meu alívio nos momentos de medo e ansiedade. Foi nEle que encontrei forças e motivos para continuar. Sem Ele, nada seria possível. Só tenho a agradecer, pois, foi Ele quem colocou na minha vida as pessoas que tanto me fizeram e fazem bem:

A minha mãe. Adriana, a mulher que sempre apoia minhas decisões e acredita nos meus sonhos. Mãe, eu vejo Maria em você, tal qual a mãe de Jesus, você está sempre pronta a interceder por mim e acreditar no meu potencial. Você é a mulher mais forte que eu conheço e peço a Deus que me torne 1/3 da mulher que você é. Obrigada por tanto!

O meu pai. Francisco, o homem que sempre fez de tudo para que eu tivesse o melhor da educação possível. O homem que faz o possível e impossível por nós. Ele que foi o meu maior incentivo para continuar e buscar a educação. Obrigada, pai, por ter me incentivado e feito de tudo para que eu tivesse uma vida mais fácil que a sua.

Os meus irmãos. Vítor e Henrique. Ser irmã de vocês deixa meus dias mais leves e felizes. Obrigada, por me ajudarem mesmo quando vocês não sabiam que estavam ajudando. Em especial, a Vítor que está todos os dias comigo, me fazendo sentir amada e tendo as conversas mais leves e tranquilas comigo. Estar com vocês me faz esquecer dos problemas e das dificuldades.

O meu namorado. Ygor, sem dúvidas a pessoa que mais ouviu meus desabafos, choros e crises. Obrigada por nunca ter me deixado sentir que era incapaz. Obrigada por me incentivar a continuar e me dar motivos para isso. Você é, sem dúvidas, uma pessoa usada por Deus na minha vida. Agradeço a Deus por permitir que concluíssemos mais uma etapa juntos, da mesma forma que 5 anos atrás estávamos concluindo o ensino médio. Obrigada por tanto.

As minhas amigas. Amanda, Camila, Victória e vocês que partilharam dos mesmos medos, ansiedades e alegrias que eu nessa graduação. Meus presentes da Universidade que quero levar para a vida. Yasmim, minha amiga da escola. Entre encontros e desencontros na UFPB, continua até hoje ao meu lado. Obrigada a todas por me ouvirem, me entenderem e me incentivarem, em especial, nessa reta final. Todas me ajudaram de alguma forma e foram essenciais nesse processo de graduação.

O meu orientador. Vanderlan, um professor incrível e extremamente inteligente. O escolhi sabendo que seria disputado por tamanha competência. Exemplo de pessoa, professor, carisma e competência. Deus age em você porque sabe que seria instrumento dele na terra para disseminar sua vida, palavra e amor. Obrigada por ter guiado meu trabalho.

Obrigada a Universidade Federal da Paraíba, uma instituição onde encontrei muito amor e histórias inspiradoras. Encontrei bons amigos, bons professores e conhecimento que levarei não só para a vida profissional, mas também para a pessoal. Lugar que acolhe, abraça e ensina.

“Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor”

Paulo Freire.

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo analisar os livros de história para o ensino fundamental e sua relação com a concepção de uma história única do povo brasileiro, podendo influenciar a construção de identidades em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, o estudo assume um caráter de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritiva. Na pesquisa, busco compreender de que forma os conteúdos são organizados, apresentados e integrados, investigando possíveis lacunas, estereótipos e formas de segregação temática. Para tanto, foram examinadas duas coleções de livros, considerando aspectos como a fluidez dos conteúdos, o uso de imagens, a abordagem textual e a função pedagógica do material. O trabalho aponta contribuições para a prática pedagógica, destacando a importância do uso crítico do material didático, e sugere caminhos para pesquisas futuras, incluindo análises comparativas entre diferentes coleções, disciplinas e estratégias docentes para enfrentar lacunas e estereótipos nos livros escolares. Os resultados obtidos apontam que a mediação docente é indispensável para a construção da concepção crítica dos discentes.

Palavras-chave: livros didáticos, história única, formação do povo brasileiro, estereótipos, segregação, mediação.

ABSTRACT:

This study aims to examine history textbooks used in elementary schools and how they relate to the idea of a single story of the Brazilian people — an idea that can shape how young students build their sense of identity. The research is based on bibliographic and documentary analysis, using a qualitative, exploratory, and descriptive approach. It seeks to understand how the content in these books is organized, presented, and connected, while also looking for possible gaps, stereotypes, and forms of exclusion. Two textbook collections were analyzed, considering aspects such as how smoothly the content flows, how images are used, the quality of the text, and the overall educational purpose of the material. The study contributes to teaching practice by emphasizing the importance of using textbooks critically and suggests new paths for future research, including comparisons between different collections, subjects, and teaching strategies to help address the gaps and stereotypes that still exist in school materials. The results indicate that teacher mediation is essential for developing students' critical understanding.

Keywords: textbooks, single story, formation of the Brazilian people, stereotypes, segregation, mediation.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Capa do livro	33
Figura 2: Sumário	35
Figura 3: Sumário	36
Figura 4: Capa da unidade 3	37
Figura 5: O encontro entre os Tupi e os portugueses.....	39
Figura 6: Atividade 1	40
Figura 7: Mapa das terras indígenas	42
Figura 8: A diáspora africana.....	44
Figura 9: Cotas: Por que queremos?	45
Figura 10: Cotas: Por que queremos?	47
Figura 11: Higiene pessoal.....	48
Figura 12: Higiene pessoal.....	50
Figura 13: Costumes brasileiros.....	51
Figura 14: Costumes brasileiros.....	53
Figura 15: Imagens reais	54
Figura 16: Capa do livro 2	57
Figura 17: Sumário do livro 2.....	58
Figura 18: Atividade 2	59
Figura 19: As moradias	60
Figura 20: Atividade 3	62
Figura 21: A formação do povo brasileiro	63
Figura 22: Cultura africana	65
Figura 23: Cultura africana	67
Figura 24: A cultura indígena	68
Figura 25: A cultura indígena	70
Figura 26: A cultura europeia	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

PNDL: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO;

LD: LIVRO DIDÁTICO;

LDH: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA;

EH: ENSINO DE HISTÓRIA;

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA;

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA;

BNCC: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR;

LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES;

LDBEB: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BÁSICA;

PNE: PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO;

ECA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. LIVRO DIDÁTICO (LD) E SUA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	16
2.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	18
2.2 A ADOÇÃO DOS LIVROS, PROPOSTA COMERCIAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS	21
3. A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DE IMAGENS DISTORCIDAS DE UM PROCESSO CIVILIZATÓRIO	22
3.1 BREVES ABORDAGENS DA FORMAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SOCIÓLOGOS DO SÉCULO XX	24
3.2 CONTRIBUIÇÕES DE HISTORIADORES CONTEMPORÂNEOS A INTERPRETAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO.....	28
4. METODOLOGIA	30
5. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
6. ANALISANDO O LIVRO 1: BURITI MAIS.....	34
6.1 A FORMAÇÃO DO BRASIL	38
6.2 A DIÁSPORA AFRICANA: II CAPÍTULO DA TERCEIRA UNIDADE	45
6.3 EUROPEUS: 3º CAPÍTULO DA TERCEIRA UNIDADE.....	48
6.4 A POPULAÇÃO BRASILEIRA: IV CAPÍTULO DA TERCEIRA UNIDADE	51
7. ANÁLISE DO LIVRO 2: HISTÓRIA- GRUPO EDITORIAL CONSTRUIR	57
7.1 A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO- IV CAPÍTULO	64
8. IMAGENS, ESTEREÓTIPOS E A FORMAÇÃO DO OLHAR HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS	73
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
10. REFERÊNCIAS	77

1. INTRODUÇÃO:

No que se diz respeito ao Brasil, este é um país marcado por uma profunda diversidade étnico-cultural, resultado da convivência e mistura entre povos indígenas, africanos, europeus e seus descendentes. Essa pluralidade está na base da formação da identidade nacional e deve refletir-se de forma sensível, crítica e respeitosa nos materiais escolares, especialmente nos livros didáticos utilizados nos anos iniciais da Educação Básica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (Brasil, 2018).

Para analisar a temática, o título da pesquisa traz consigo, um questionamento muito pertinente para possibilitar o entendimento acerca da influência que os livros e as abordagens pedagógicas têm sobre a formação da identidade do ser humano. Uma vez que, a forma como alguns livros didáticos de História retrata a formação do povo brasileiro reforça estereótipos étnico-culturais, se não forem acompanhados de uma mediação crítica por parte do professor.

É importante destacar que a simples presença de determinados grupos nos livros não garante, por si só, uma representação significativa. Por essa razão, o título do trabalho propõe uma análise minuciosa que vai além da comunicação verbal, incluindo também as imagens. Isso se justifica pela relevância das ilustrações, que desempenham papel fundamental na representação ou na simplificação da história de pessoas e grupos. Sobre sua utilização em sala de aula, Flores (2005) afirma:

Utilizando a leitura de imagens em sala de aula, é possível levar o aluno a pensar sobre sua cultura, conhecer sua história e compreendê-la, conhecer a história de outras culturas, outros povos, fazer comparações, entender uma imagem, decifrá-la e usá-la em seu cotidiano, desta forma, o ensino torna-se amplo porque as imagens permitem a interpretação de diversas maneiras, de coisas que os textos escritos muitas vezes não conseguem expressar.

Dessa forma, levanta-se a questão central desta pesquisa: A maneira como a formação do povo brasileiro é retratada nos livros de história utilizados nas escolas do Brasil estaria contribuindo para a manutenção de estereótipos ou, ao contrário, possibilitando a compreensão de uma história mais ampla, plural e multifacetada?

Tal questionamento surgiu, após uma atividade realizada na disciplina de “Ensino de História”, que consistiu na análise de livros didáticos de história para os Anos Iniciais. Para isso, optei por fazer a análise de um exemplar do grupo editorial construir, destinado ao segundo ano do ensino fundamental. Ao explorar os capítulos, me deparei com o tema “A formação do povo brasileiro”.

Logo, neste tópico, percebi algumas abordagens importantes: o pouco uso de imagens reais para representar grupos sociais, os desenhos cheios de estereótipos, e principalmente, uma atividade para que os estudantes associassem diferentes etnias para formar novos grupos, como: “indígena + branco = caboclo/mameluco”, “negro + branco = mulato”, “indígena + negro = cafuzo”.

Esse modo de representação me levantou questionamentos importantes sobre os limites entre representatividade e estereótipos na construção do conteúdo histórico. Diante disso, comecei a refletir se tais abordagens, por estarem presentes em um livro didático, realmente promoviam a valorização da diversidade ou se reforçavam visões estereotipadas e simplistas sobre a formação do povo brasileiro além de como isso impacta na formação discente. Por consequência da pesquisa inacabada para a atividade da disciplina, buqueei ir mais a fundo e tornar este o tema do meu trabalho e conclusão de curso.

Nesse sentido, procuro mostrar que esse estudo é academicamente pertinente por contribuir com as discussões sobre a construção dos discursos nos livros didáticos. Especialmente no que se refere à representação dos povos indígenas e negros na história do Brasil. Ao analisar criticamente como esses grupos são retratados nos materiais escolares, busco ampliar o debate sobre a produção do conhecimento histórico e sua influência na formação de identidades desde os primeiros anos da educação formal.

No âmbito social, procuro evidenciar como esta pesquisa promove reflexões sobre estereótipos historicamente perpetuados e seus impactos na sociedade. Ao trazer esse debate para o centro da análise, busco incentivar discussões fundamentais para o enfrentamento da discriminação e para a desconstrução de visões distorcidas acerca da nossa diversidade cultural e étnica, contribuindo para a formação de uma consciência mais crítica e inclusiva desde os primeiros anos escolares. Por fim, procuro evidenciar também a relevância pedagógica deste tema, uma vez que ele pode servir de subsídio para refletir e orientar a prática docente diante de materiais didáticos com abordagens problemáticas.

Convido você, leitor, a seguir comigo nesta reflexão sobre como a história do povo brasileiro tem sido contada nos livros didáticos destinados às crianças em fase de alfabetização. Mais do que uma simples análise de conteúdo, este estudo pretende provocar olhares mais atentos e sensíveis para os discursos que atravessam o cotidiano escolar, despertando o interesse por práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e transformadoras.

Para isso, esse trabalho contará com uma comparação entre dois exemplares de livros didáticos de história, onde buscarei por encontros e desencontros entre eles. Além do mais, será feita uma análise a luz do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus princípios. Com esse fim, o trabalho tem como objetivo geral: Analisar como os determinados livros de História do ensino fundamental abordam a formação do povo brasileiro identificando problemáticas relacionadas à representação histórica nesses materiais. E objetivos específicos:

- Refletir sobre a história do livro didático e seus usos em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar os conteúdos sobre a formação do povo brasileiro nos livros didáticos de história e suas representações culturais;
- Investigar o uso de imagens em livros didáticos de História e como elas podem reforçar estereótipos ou favorecer uma visão crítica e plural sobre o processo de formação do Brasil.

O trabalho está estruturado em oito tópicos principais que aprofundam a discussão proposta, seguidos por um conclusivo. Sendo eles:

- **Livro didático (LD) e sua história no ensino fundamental – anos iniciais:** onde busquei apresentar a história do livro didático, o PNLD e sua proposta comercial;
- **A formação do povo brasileiro e os perigos de uma história única: contribuições para a superação de imagens distorcidas de um processo civilizatório:** aqui eu trouxe contribuições tanto de teóricos contemporâneos, bem como de século XX;
- **Metodologia:** apresento os caminhos metodológicos que guiaram o trabalho;

- **O livro didático e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** faço uma síntese acerca do livro didático nos anos iniciais dialogando com tudo que já foi visto;
- **Análise do livro 1:** buriti mais: observo como os capítulos constituíram o livro;
- **Análise do livro 2:** história- grupo editorial construir: demonstro como há livros que ainda reproduzem estereótipos, comparando-o ao primeiro;
- **Imagens, estereótipos e a formação do olhar histórico nos anos iniciais:** análise comparativa entre os exemplares;
- **Considerações finais.**

Que esta leitura desperte questionamentos, provoque reflexões e inspire práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras dentro e fora da sala de aula.

2. LIVRO DIDÁTICO (LD) E SUA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:

O livro didático como conhecemos passou por algumas transformações ao longo dos anos. Desde seu surgimento, esse material já foi utilizado de diferentes formas, refletindo os contextos históricos e educacionais de cada época. Já foi denominado como “bengala” ou “muleta” docente, segundo palavras de Silva, (1998). Também já teve seu uso “predominantemente religioso” (Schmidt, p. 2). Ainda, este virou artefato econômico altamente lucrativo para editoras privadas.

O LD, inicialmente, era utilizado exclusivamente pelo professor. O profissional o seguia para planejar suas aulas e estudar. Mas, a partir do século XIX, o LD passou por uma mudança de perspectiva, mudando assim, seu público-alvo. Freitas e Rodrigues afirmam que,

Esta mudança de perspectiva, passar a ver o aluno como consumidor direto do livro, sinalizou tanto para autores quanto editores, que era necessário modificar o produto para atender novas exigências, transformando e aperfeiçoando sua linguagem. Neste sentido, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e os livros de lições. (*apud*. Bittencourt, 2004).

Inicialmente, era tarefa dos governantes políticos ditarem como seriam os livros didáticos, que, em seguida, seriam usados pelos docentes com o fim de servir para seu planejamento pedagógico, apontou Bittencourt (2014). Sobre isso, a autora, evidencia, em uma entrevista

publicada pela Revista Nova Escola, 2014, que, "Na época, a função das publicações dessa natureza era reunir os conteúdos que deveriam ser ministrados aos alunos" (Bittencourt, 2014, p. 2), o que garantiria a unificação da educação, guiando a ação pedagógica e apontando seus afazeres.

A autora ainda, acrescenta que o livro didático passou a ser utilizado como fonte de formação docente com o tempo, especialmente em um contexto em que muitos professores não tinham acesso a cursos formativos. Essa prática, aliás, ainda persiste na atualidade: há docentes que baseiam suas ações pedagógicas quase exclusivamente no livro didático -seja por orientação institucional, por falta de conhecimento sobre metodologias de ensino mais atualizadas, ou mesmo por escolha individual-. Assim, o LD não apenas orientava o ensino, mas também supria lacunas na qualificação dos educadores.

Durante o regime ditatorial ocorrido no Brasil de 1964 a 1985, a educação brasileira passou por alguns moldes autoritários. Dentre essas transformações, destaca-se a ênfase na educação técnica e à consolidação de um pensamento único, alinhado aos interesses governamentais. Diante disso, os professores da época eram cada vez mais desvalorizados e obrigados a encaixarem-se em um molde ideológico, seguindo a linha de pensamento unificado. Por isso, o livro didático foi denominado como: "bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair" (*apud.* Silva, 1998, p. 43).

Apesar dessa visão reducionista acerca do LD, ele serve e serviu como material complementar de apoio pedagógico. Assim como, "[...] quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros" (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 301). Além disso, ao se adotar um material único para todos os alunos, garantia-se que os discentes tivessem acesso ao mesmo tipo de conhecimento proporcionado pelo LD, evitando disparidades no conteúdo estudado e a dispersão entre diferentes fontes de informação, como evidenciado na obra de Schimdt, (2021).

Observemos que: o programa nacional adotado para que os livros didáticos chegassem em massa as escolas brasileiras surgiu apenas em meados de 1929. No entanto, somente em 1938, segundo Freitas e Rodrigues (2008), o governo sancionou o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 para seu monitoramento, regularização e "controle político ideológico" (*apud.* Freitas, 2008, p. 302). Isso nos permite enxergar que a discussão sobre a função social, política e pedagógica é relativamente nova e que nem todos os seus aspectos passaram por profundas transformações ao longo do tempo.

Seja chamado de "bengala", "muleta" ou "recurso pedagógico", é certo que o Livro

didático está presente no dia a dia de inúmeros alunos e professores espalhados pelas

instituições escolares brasileiras. Este é um material indispensável para alguns, o que ajuda a guiar suas práticas, acompanhar o processo de aprendizagem ou reforço para leitura e escrita dos discentes. E ele, é claro, passou por diversas transformações ao longo do tempo, acompanhando as mudanças da própria sociedade. Ainda assim, seu uso permanece comum nas salas de aula, evidenciando sua permanência como uma ferramenta no processo educativo.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD):

Assim como o livro didático sofreu alterações temporais, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também passou por algumas mudanças. O pioneiro Instituto voltado a distribuição de materiais didáticos no Brasil, foi o INL (Instituto Nacional do Livro). Diante do cenário político em 1934, os livros didáticos eram utilizados como forma de unificar a população, com seu alto controle político-ideológico. E era o INL responsável pela edição e distribuição dos exemplares.

Já na década de 1960, Freitas e Rodrigues (2008) observaram que surgiu 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)” (2008, p. 302). Essa comissão estava atenta aos produtos que saíam das editoras, uma vez que, o Estado atuava diretamente nas decisões, produções e distribuições desses materiais, como citado na documentação do MEC pelo arquivo histórico do INEP, acessível através do site <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/> (Brasil, 2017).

Seguindo a história, foi só em 1985 que surgiu o PNLD para a distribuição e regulamentação do LD, com os recursos vindos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). “Só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.” (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 303).

As autoras (2008) evidenciam ainda que o PNLD distribui gratuitamente aos estudantes de escola pública, exemplares das disciplinas de: “língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do primeiro ano é destinada também uma cartilha de alfabetização” (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 303). Essa iniciativa busca não apenas uma ação de democratização do acesso ao material didático, mas

também um instrumento de padronização curricular em nível nacional. Segundo o MEC pelo Gov.br:

O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo.

Os materiais adquiridos vão diretamente para as mãos dos estudantes e professores das escolas públicas participantes do Programa. Isso garante o acesso a materiais de excelente qualidade! (Ministério da Educação).

Para Circe Bittencourt, o PNLD é proveitoso, mas com ressalvas: “Porém, como só as grandes editoras conseguem dar conta dos prazos e das demandas estabelecidas pelo PNLD, o mercado está concentrado nas mãos delas, que são poucas” (Bittencourt, 2014, p. 3). A produção desses materiais pelas editoras, acaba muitas vezes sendo pautada nos critérios de aceitação do PNLD o que “em outras palavras, a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos, mesmo em estados em que prevalecem outros padrões ideológicos” (Munakata, 2012, p. 11).

A escolha dos livros didáticos é feita pelos professores da rede pública de ensino, a partir do Guia de livros didáticos (uma seleção feita previamente pelo programa, seguindo seus critérios), de forma remota (Gov.br> Guia Digital PNDL), ou presencialmente nas escolas. Além do mais, “Os professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso sobre a escolha do livro pois a mesma obra valerá para toda a escola.” (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 304). A decisão tem validade de três anos consecutivos e sua última edição foi para os Anos Iniciais, realizada em 2024 para materiais literários.

Além do PNLD, há outros programas executados para distribuição de materiais didáticos, tais como: “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” (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 304). Essa iniciativa tem a intenção de fazer com que os livros cheguem de fato as escolas e os discentes possam ter o acesso à informação democrática.

Sobre os critérios de avaliação, o MEC (PNDL, 2023) segue em linhas gerais conforme:

Respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;

Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor;
Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
Qualidade do texto e adequação temática.

Além desses, é imprescindível considerar uma gama de dispositivos legais e normativos que fundamentam o compromisso com a equidade e a qualidade na educação brasileira, entre eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Estatuto do Idoso, dentre outros.

Outrossim, a ficha de avaliação disponibilizada pelo Guia Digital do PNLD contempla diversos critérios, muitos deles diretamente relacionados ao processo de alfabetização. Tal fato evidencia a preocupação do Estado em assegurar o direito à alfabetização das crianças durante o ciclo de alfabetização (que compreende o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental). No entanto, ainda que essa intencionalidade esteja claramente expressa nos instrumentos oficiais, sua efetivação depende de múltiplos fatores. Também, podemos observar:

3.1.2 Os Livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem – Impressos promovem o aprofundamento da aprendizagem por meio de práticas de observação, investigação, reflexão e criação? (Item 3.1.2. Anexo III -B);

3.1.3 Os Livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem – Impressos estão divididos em Seção de práticas de revisão, fixação e verificação de aprendizagem? (Itens 3.1.3., 3.1.3.1. e 3.1.3.2. Anexo III -B). (PNLD, 2023).

Assim, é possível observar que tanto o livro didático quanto o PNLD representam instrumentos centrais para a democratização do acesso ao conhecimento e para a padronização curricular no Brasil. Diferente das escolas particulares, nas quais a escolha e aquisição dos livros ficam sob responsabilidade de gestores, professores e famílias, as escolas públicas contam com o PNLD para receber gratuitamente os materiais, o que reforça o caráter social e democrático do programa ao garantir o direito à educação de forma equitativa. Entretanto, embora o programa tenha ampliado significativamente a distribuição gratuita de materiais de qualidade, ainda enfrenta desafios relacionados à concentração editorial, às escolhas limitadas e às influências político-ideológicas que permeiam sua estrutura.

2.2 A ADOÇÃO DOS LIVROS, PROPOSTA COMERCIAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS:

Ao observar o livro didático, é possível perceber que esse material é usado, em grande parte, exclusivamente por alunos e professores de uma determinada série. Logo, os autores Cassiano de Figueiredo e Célia Cristina (2005), notaram que, para obterem seus lucros, as editoras precisam ir a favor do que os professores querem. Diante disso,

Então, diferentemente da maioria dos gêneros de livros existentes no mercado, sua venda não se define na livraria. Quem define o livro didático a ser comprado pelos pais dos alunos, pelos próprios alunos ou pelo governo, normalmente, é o professor que o usará em suas práticas escolares. Ou seja, esse tipo de produto circula em função da escola (Figueiredo, Cristina, 2005, p. 283).

Dessa forma, é perceptível a preocupação das editoras em atender tanto aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto às expectativas dos professores, uma vez que estes influenciam diretamente na escolha das obras. No entanto, embora o livro didático seja elaborado com foco na realidade escolar, sua estrutura e conteúdo muitas vezes desconsideram as necessidades, interesses e vivências dos próprios alunos, que, paradoxalmente, são os principais destinatários desse material.

No caso das escolas públicas brasileiras, a compra dos livros didáticos é realizada de forma centralizada pelo governo federal, por meio do PNLD. O programa, criado em 1985 e coordenado atualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), distribui gratuitamente livros didáticos e materiais de apoio pedagógico a alunos e professores da educação básica de todo o país. As editoras interessadas submetem suas obras a um edital público, no qual os materiais são avaliados por especialistas indicados pelo MEC. “Sendo assim, um dos pontos que chamam atenção em relação à comercialização do livro didático no Brasil é o gigantismo do volume de vendas” (Figueiredo, Cristina, 2005, p. 286). Sobre isso, Munakata complementa:

De fato, segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o

faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) (Câmara Brasileira do Livro, [2010?]) (Munakata, 2012, p. 59).

No entanto, o LD, embora seja um recurso central no cotidiano escolar, não atua de forma isolada no processo de ensino e aprendizagem. Ele está inserido em um conjunto mais amplo de materiais didáticos, com os quais se articula para apoiar e enriquecer as práticas pedagógicas. Essa articulação é prevista inclusive nas diretrizes do PNLD, que desde 2018 passou a incorporar, além dos livros didáticos impressos, diferentes tipos de recursos, como obras literárias, materiais complementares, objetos digitais de aprendizagem e guias do professor.

3. A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DE IMAGENS DISTORCIDAS DE UM PROCESSO CIVILIZATÓRIO.

Algo comum de ouvir até de alguns brasileiros é que: povos indígenas são agressivos, não estudam ou só andam sem roupas. Até mesmo é possível ouvir que o Brasil é um país feliz e harmonioso, formado pela união pacífica entre portugueses, indígenas e africanos. Desde a colonização, esses povos teriam convivido em equilíbrio, dando origem a uma nação mestiça, sem divisões profundas e marcada pela cordialidade.

Em alguns livros didáticos, a miscigenação seria, o grande símbolo de integração e igualdade, fazendo do Brasil uma terra sem conflitos raciais ou sociais, onde todos compartilham de uma mesma identidade e vivem em alegria coletiva. Com sua expansão territorial a nível continental, até mesmo as diferenças regionais são, muitas vezes, suavizadas ou apagadas, convertidas em estereótipos que reforçam uma “história única” e homogênea sobre o Brasil.

A construção da identidade nacional brasileira foi, por muito tempo, narrada a partir de uma perspectiva única, geralmente centrada no olhar das elites coloniais e marcada por silenciamentos e distorções. Essa “história única” -expressão popularizada pela escritora Chimamanda Ngozi Adichie (escritora nigeriana reconhecida mundialmente por suas obras sobre identidade, feminismo e cultura africana.)- tende a reduzir a complexidade do processo de formação do povo brasileiro a um roteiro simplificado.

Sobre isso, Josuel Ribeiro acrescenta que: “Com o “fim” da escravidão legal em 1888 se instalou no Brasil uma falsa ideia de convívio harmônico entre as diversas etnias, contudo chegam a ser corriqueiras as práticas de etnocentrismo, preconceito e discriminação.” (2012, p. 6). E continua:

O etnocentrismo tão presente até nos dias de hoje, é uma postura vinculada ao modo do(s) indivíduo(s) verem o mundo exclusivamente a partir de seu próprio ponto de vista, pelo qual tendem, a rejeitar, negar, recusar e até mesmo agir com preconceito e discriminar qualquer cultura que não seja igual a sua [...] Uma das facetas do etnocentrismo se manifesta por meio do preconceito que é um juízo preestabelecido, baseado na simples crença ou opinião que é formada através de um olhar imediatista, inflexível e acrítico, exatamente por não conhecer de forma efetiva a realidade analisada e se valer de conceitos prévios sem intenção de colocá-los a prova. (Ribeiro J, 2012, p. 6).

A respeito disso, Chimamanda Adichie complementa a ideia:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p. 12).

A história da formação do povo brasileiro não pode se limitar a visões estereotipadas de invasores portugueses. Uma vez que, essa história é riquíssima e começou bem antes de 1500. Ela se tece a partir da presença milenar dos povos originários, das complexas redes culturais, econômicas e espirituais que eles construíram, e das múltiplas interações que, mais tarde, incluíram africanos trazidos à força, migrantes de diferentes partes do mundo e inúmeras trocas culturais e conflitos.

Reduzir a história nacional a uma perspectiva única apaga as vivências dos povos oprimidos, uma vez que a narrativa dominante é construída a partir do ponto de vista do poder: “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 12). Entretanto, “uma das mais importantes conquistas dos tempos modernos é o reconhecimento da cultura” (Linton, et. Al. Ribeiro, 2012, p. 8).

O Brasil é um país rico em cultura, identidade e originalidade, por isso, é importante olhar para ele como: “Mais que uma simples etnia, porém, o Brasil é uma etnia nacional, um

povonação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino.” (Ribeiro D, 2014, p. 18). Nessa perspectiva, a identidade brasileira é entendida como resultado de uma síntese cultural complexa, que reúne indígenas, africanos, europeus e outros povos que, ao longo do tempo, moldaram um modo de ser nacional.

Logo, “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 14). Ou seja, quando o Brasil é narrado a partir de uma visão homogênea, privilegiando a perspectiva de grupos dominantes, é reduzida a multiplicidade de experiências e identidades, silenciando vozes que também são constitutivas da nação, como acontece muitas vezes, com os povos originários.

3.1 BREVES ABORDAGENS DA FORMAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SOCIÓLOGOS DO SÉCULO XX:

Ao longo do tempo, diversas interpretações foram produzidas a respeito da formação do povo brasileiro. Enquanto algumas narrativas oficiais buscaram apresentar essa construção histórica como resultado de uma convivência harmoniosa entre povos, outros estudos evidenciam que o processo foi marcado por disputas, imposições culturais, violências e resistências. Para compreender a identidade nacional, é preciso ir além das leituras simplificadas ou idealizadas, reconhecendo a complexidade das experiências que deram origem ao Brasil. Sobre isso, Darcy Ribeiro (2014) explica:

Ao contrário do que alega a historiografia oficial, nunca faltou aqui, até excedeu, o apelo à violência pela classe dominante como arma fundamental da construção da história. O que faltou, sempre, foi espaço para movimentos sociais construção da história. (Ribeiro, D. 2014, p. 23).

Ao tratar dos invasores europeus e dos confrontos com os povos originários, o autor acrescenta:

Depois de cada refrega contra outros indígenas ou contra o invasor europeu, se vencedores, tomavam prisioneiros para os cerimoniais de antropofagia e partiam; se vencidos, procuravam escapar, a fim de concentrar forças para novos ataques. (Ribeiro, D. 2014, p. 31)

Dessa forma, se torna evidente que a colonização brasileira esteve longe de ser um processo harmônico ou conciliatório. Pelo contrário, foi marcada por sucessivos embates, massacres e resistências, em que povos indígenas e africanos escravizados se viram diante de uma violência sistemática, legitimada tanto pelas elites coloniais quanto pelo aparato estatal que se consolidava.

Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativeiro, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira. (Ribeiro D. 2014, p. 41).

Invadir, coagir, amedrontar e exterminar os povos originários não foi suficiente para os invasores portugueses. Posteriormente, instaurou-se no território a imposição e exaltação da religião, utilizada como novo instrumento de julgamento e dominação sobre os indígenas.

Ouvindo denúncias e calúnias na busca de heresias e bestialidades, julgava, condenava, encarcerava e até queimava vivos os mais ousados. Nem aí, na vastidão desses imensos poderios, terminava a estrutura civilizatória que se impunha sobre o Brasil nascente. Ela era um conglomerado interativo de entidades equivalentes em ativa competição, às vezes cruentas umas contra as outras. (Ribeiro D. 2014 p. 36).

O historiador continua:

Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedia é que caiu a pregação missionária, como um flagelo. Com ela, os índios souberam que era por culpa sua, de sua iniquidade, de seus pecados, que o bom deus do céu caíra sobre eles, como um cão selvagem, ameaçando lançá-los para sempre nos infernos. O bem e o mal, a virtude e o pecado, o valor e a covardia, tudo se confundia, trocando o belo com o feio, o ruim com o bom. Nada valia, agora e doravante, o que para eles mais valia: a bravura gratuita, a vontade de beleza, a criatividade, a solidariedade. (Ribeiro D. 2014 p. 41).

Para Gilberto Freyre, em sua obra “Casa-Grande & Senzala” (2003), o papel da Igreja na colonização foi marcado pela ambiguidade: se, por um lado, os padres agiram com firmeza religiosa e dedicação a seus ideais, por outro, também contribuíram para a desintegração dos valores indígenas, exercendo influência tão nociva quanto a dos colonos:

Debaixo do ponto de vista da igreja repetimos que é forçoso reconhecer terem os padres agido com heroísmo, quando admirável firmeza na sua ortodoxia;

com lealdade aos seus ideais; toda crítica que se faça a interferência deles na vida e na cultura indígena da América -que foram os primeiros a degradarem sutil e sistematicamente- precisa de tomar em consideração aquele seu superior motivo de atividade moral e religiosa. Considerando-os, porém, sob outro critério -puros agentes europeus de desintegração de valores nativos- temos que concluir pela sua influência deletéria. Tão deletéria quanto a dos colonos, seus antagonistas, que, por interesse econômico ou sensualidade pura, só enxergavam no início a fêmea voluptuosa a empenhar ou o escravo indócil a subjugar e a explorar a lavoura. (Freyre, 2003, p. 179).

A pressão exercida pelos europeus foi tamanha e vinda de diferentes formas por meio da persuasão católica, da violência extrema, de outros abusos para com os originários privados de qualquer outra escolha;

Os povos que ainda o puderam fazer fugiram mata adentro, horrorizados com o destino que lhes era oferecido no convívio dos brancos, seja na cristandade missionária, seja na pecaminosidade colonial. Muitos deles levando nos corpos contaminados as enfermidades que os iriam dizimando a eles e aos povos. (Ribeiro D. 2014 p. 42).

O contato com os portugueses mostrou-se extremamente prejudicial aos povos indígenas, pois, quando não eram exterminados pela violência, tornavam-se vítimas das doenças contagiosas trazidas da Europa. Segundo Darcy Ribeiro “A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e ao sarampo. Desencadeia se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável.” (2014, p. 45).

Entretanto, longe de aceitarem passivamente a dominação, os povos originários enfrentaram os colonizadores com coragem e estratégias próprias, mesmo em condições profundamente desiguais. Esse embate não foi apenas material, mas também simbólico, já que envolvia a preservação de sua humanidade frente à violência e à imposição cultural dos invasores. É nesse sentido que Darcy Ribeiro descreve a intensidade desse confronto:

Frente à invasão europeia, os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão ao invasor representava sua desumanização como bestas de carga. Nesse conflito de vida ou morte, os índios de um lado e os colonizadores do outro punham todas as suas energias, armas e astúcias. Entretanto, cada tribo, lutando por si, desajudada pelas demais – exceto em umas poucas ocasiões em que se confederaram, ajudadas pelos europeus que viviam entre elas – pôde ser vencida por um inimigo pouco numeroso, mas superiormente organizado, tecnologicamente mais avançado e, em consequência, mais bem armado. (Ribeiro D. 2014, p. 48).

Segundo o sociólogo, a medida em que as povoações indígenas eram dizimadas, outras surgiam. Entretanto, a formação do povo brasileiro ali nas primeiras décadas de invasão deu-se simultaneamente com o desaparecimento de certos povos e a consolidação de outros:

Em poucas décadas desapareceram as povoações indígenas que as caravelas do descobrimento encontraram por toda a costa brasileira e os primeiros cronistas contemplaram maravilhados. Em seu lugar haviam se instalado três tipos novos de povoações. O primeiro e principal, formado pelas concentrações de escravos africanos dos engenhos e portos. Outro, disperso pelos vilarejos e sítios da costa ou pelos campos de criação de gado, formado principalmente por mamelucos e brancos pobres. O terceiro esteve constituído pelos índios incorporados à empresa colonial como escravos de outros núcleos ou concentrados nas aldeias, algumas das quais conservavam sua autonomia, enquanto outras eram regidas por missionários. (Ribeiro D. 2014, p. 52-53).

O processo de colonização no Brasil não apenas marcou a violência contra os povos originários e africanos, mas também estruturou uma sociedade profundamente desigual. A economia se baseou na grande propriedade rural, sustentada pelo trabalho compulsório e pela exploração extrema de indígenas e, posteriormente, de negros escravizados. Além disso, a formação social resultante foi caracterizada pela intensa mestiçagem, fruto do encontro forçado entre diferentes povos e culturas. Nesse contexto, Gilberto Freyre sintetiza que “Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio -e mais tarde de negro- na composição.” (Freyre, 2003, p. 65).

Isto posto, podemos perceber que a formação do povo brasileiro ocorreu a partir das interações -muitas vezes marcadas pela imposição e pela violência- entre diferentes povos e culturas. Dessa convivência -forçada- emergiram classificações que buscavam nomear, mas também hierarquizar e segregar, os indivíduos conforme sua origem étnica. Nesse contexto, surgiram denominações como mulato, cafuzo e mameluco, categorias que, mais do que simples descrições, refletiam o olhar colonial sobre a miscigenação e seus resultados.

Em contrapartida, símbolos nacionais, como o Hino Brasileiro (1922), procuraram construir uma imagem idealizada de unidade e harmonia, exaltando a pátria como “berço esplêndido” e como nação gloriosa. Contudo, essa visão heroica e homogênea contrasta com a experiência concreta da população, que enfrentou escravidão, marginalização e desigualdade. Dessa forma, o hino pode ser compreendido como mais um instrumento simbólico que reforça a chamada “história única” do Brasil, ao privilegiar uma narrativa oficial de grandeza e coesão nacional, em detrimento das múltiplas vozes e vivências que compõem sua verdadeira formação.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DE HISTORIADORES CONTEMPORÂNEOS A INTERPRETAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO:

No século XXI, diversos pesquisadores têm contribuído para revisitar e aprimorar a forma como entendemos a formação da identidade brasileira. Nesse sentido, os autores Campos, Silva e Silva D. (2017) destacam que “A formação do povo brasileiro não pode ser definida por uma palavra ou teoria, pois trata-se de uma experiência e um processo histórico, repleto de contradições e conflitos, que constituíram uma nação de características peculiares.” (2017, p. 6).

No entanto, a formação do povo brasileiro foi marcada por diversas formas de violência, dentre elas a união forçada entre povos;

Exatamente por sermos um país miscigenado onde há uma interação entre as diversas etnias aqui existentes é que foram criadas três categorias para definir o “fruto” das relações entre brancos, negros e índios, sendo o mameluco a descendência do índio(a) com o branco(a), em que nos primeiros tempos, geralmente era, a índia com o branco por meio de relações sexuais forçadas; o cafuzo que é relativo a descendência do negro(a) com o índio(a) e por fim o mulato que é relativo a descendência do negro(a) com o branco(a), sendo que no início de nossa colonização a “regra” era que os mulatos eram filhos bastardos de senhores escravistas brancos com negras escravas que quase sempre eram violentadas. (Ribeiro, 2012, p. 5).

Essas nomenclaturas são resquícios, que perpetuam até os dias atuais no país. De uma era marcada por violências e silenciamentos, prosperando os estereótipos e apagando as complexidades de diversos grupos sociais. A miscigenação brasileira ainda, foi tratada como “aberração” (Ventura, 1991 apud. Schwarcz 1994) exatamente por revelar a pluralidade de povos que compõem a nação. Sobre essa mestiçagem, as autoras Schwarcz e Starling, (2015) acrescentam:

De tanto misturar cores e costumes, fizemos da mestiçagem uma espécie de representação nacional. De um lado, a mistura se consolidou a partir de práticas violentas, da entrada forçada de povos, culturas e experiências na realidade nacional. Diferente da ideia de harmonia, por aqui a mistura foi matéria do arbítrio. Ela é resultado da compra de africanos, que vieram para cá obrigados e em número muito superior ao dos que foram levados a outras localidades (Schwarcz; Starling, 2015, p. 19).

As historiadoras evidenciam como a mestiçagem, frequentemente exaltada como marca da identidade nacional brasileira, tem raízes profundamente violentas. Longe de ser fruto de uma convivência pacífica e harmoniosa. Schwarcz, ainda, afirma:

Por vezes é a visão otimista freyriana que prevalece transformando o país numa grande imagem de convivência racial pacífica e idílica. É de novo a raça que aparece em expressões como esse é um sujeito de raça, você vale quanto vale a sua raça, vai na raça, entre tantas outras que falam de uma certa identidade nacional ainda pautada por uma coloração singular. A raça continua, também, presente em sua asserção mais negativa, que busca vincular aspectos exteriores a certas deformações morais. É esse o discurso policial, a fala que preconceitua no cotidiano da violência. (Schwarcz 1994, p. 149).

Isto posto, é possível observarmos que as autoras, à semelhança do que é declamado no próprio hino nacional, adotam um olhar de preservação, cuidado e apreço pelas diferenças que formam o Brasil. Reconhecem, portanto, que a mestiçagem, ainda que nascida de processos de violência, exploração e desigualdade, também produziu uma riqueza cultural inegável.

Segundo Ribeiro (1995) apud. Campos; Silva e Silva D. (2017):

[...], porém, de acordo com Ribeiro (1995, p.19) surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. Ou seja, o povo brasileiro surge a partir de uma “mistura” ocasionada pelos povos responsáveis por sua formação. Podemos considerar que a primeira marcante mistura se deu no momento em que as populações indígenas (que aqui residiam antes da ocupação dos portugueses), ao entrarem em contato com os colonizadores do Velho Mundo, dando origem a primeira geração de mestiços. (Campos; Silva; Silva D. 2017, p .389).

Ao mesmo tempo, a passagem evidencia que o primeiro momento decisivo desse processo ocorreu no contato entre os indígenas e os colonizadores, o que resultou na geração inicial de mestiços. Essa observação permite compreender como a mestiçagem não foi apenas um fenômeno biológico, mas sobretudo social e político, já que envolveu processos de dominação e resistência, deixando marcas profundas na constituição da sociedade brasileira. No entanto, os autores continuam:

Não se limitando ao contato entre o português e o nativo, essa mistura de povos estendeu-se aos negros, pois a exploração sexual dos senhores sobre as suas escravas, consideradas como propriedades destes, era comum, resultando em raça mestiça, que no ambiente colonial eram considerados inclassificáveis. Com o passar do tempo reconhecimento dessa nova gente mestiça passou a ser

limitada pela cor da pele e na renda a distinção dos grupos sociais. (Campos; Silva; Silva D. 2017, p. 390).

Desse modo, a miscigenação e a mistura dos povos brasileiros não podem ser compreendidas apenas sob a ótica de um povo plural, exótico ou “colorido”, mas deve ser constantemente lembrada como resultado de processos muitas vezes forçados e impostos. Essas uniões, em grande parte, ocorreram de forma violenta, apagando identidades, silenciando culturas e anulando a autonomia de povos que foram submetidos à escravidão, à catequização e à exploração.

Portanto, é fundamental que os livros didáticos de História estejam comprometidos com a realidade dos fatos e com a forma como eles efetivamente ocorreram. Desde as séries iniciais, os discentes precisam ter acesso a uma narrativa que revele a verdadeira formação do povo brasileiro, marcada por encontros, mas também por conflitos, violências e desigualdades.

Cabe aos autores desses materiais evitarem a reprodução de uma “história única”, que romantize a colonização como um processo pacífico e harmonioso entre colonizadores e povos originários. Em vez disso, é necessário que, de forma adequada à faixa etária, os livros apresentem múltiplas perspectivas e experiências, permitindo que os estudantes desenvolvam senso crítico e compreendam a complexidade histórica que fundamenta a sociedade brasileira.

Compreender suas origens é um direito fundamental da criança. No ensino de História, torna-se indispensável a presença de um mediador preparado, capaz de utilizar o livro didático de forma crítica e realizar intervenções adequadas. Dessa maneira, evita-se que os discentes reproduzam desconhecimentos ou padrões de preconceito que, por vezes, ainda se encontram presentes nesses materiais.

4. METODOLOGIA:

Partindo do pressuposto de que este trabalho tem como objetivo analisar dois livros didáticos de História destinados aos anos iniciais, à luz dos critérios estabelecidos pelo PNLD, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, visto que as experiências possibilitadas pelos materiais didáticos não podem ser reduzidas a dados numéricos. Conforme ressaltam Gatti e André (2011, *apud* Valle; Ferreira, 2024),

[...] a abordagem qualitativa contempla a possibilidade de explorar um campo dinâmico que se estabelece a partir de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos nos quais se produzem materialidades empíricas que necessitam ser analisadas a partir de técnicas que favoreçam a apreensão das percepções, compreensões, sentidos e significados atribuídos e manifestados em relação ao objeto de estudo.

Para tanto, busquei examinar materiais já publicados, adotando uma perspectiva exploratória e descritiva. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Gil (2002), favorece a compreensão e a caracterização do problema investigado, contribuindo para uma análise mais clara e fundamentada. Assim, a investigação assumiu o caráter de pesquisa bibliográfica e documental possibilitando o acesso a diferentes fontes já publicadas, bem como livros, artigos, teses e documentos impressos e digitais.

Com esse fim, a pesquisa aconteceu na cidade de João Pessoa-PB, após uma atividade da disciplina de Ensino de História, feita com um livro didático de escola da rede particular. Para fins de comparação, também analisei um livro destinado às escolas públicas, aprovado pelo PNLD (2023). Além disso, busquei pontuar os principais parâmetros adotados pelo programa para a aprovação de materiais didáticos e como se dá essa escolha.

O tema central observado foi a formação do Brasil/do povo brasileiro, tendo em vista que, no segundo livro analisado, determinadas nomenclaturas de caráter estereotipado chamaram a atenção desde a atividade feita na graduação, com o prof. Dr. Vanderlan. Diante disso, busquei investigar de que maneira os diferentes livros didáticos abordam essa temática de forma mais ampla. Para tal, parti do pressuposto da importância de compreender como os historiadores interpretam esse processo histórico.

Nesse sentido, este trabalho articula a análise dos livros didáticos, dos documentos oficiais da educação e de estudos acadêmicos específicos sobre o tema, com o objetivo de identificar convergências, divergências e possíveis lacunas na forma como a formação do Brasil e do povo brasileiro é apresentada aos estudantes. Nos próximos tópicos, focarei na história do LD, bem como seus usos em sala de aula.

5. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

É certo que, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são, em sua maioria, graduados em pedagogia. Por isso, é comum que o ensino de determinadas disciplinas

específicas acabe sendo, muitas vezes, limitado ou não alcance a profundidade necessária. Dessa forma, o LDH acaba sendo usado como ferramenta fundamental para o Ensino de História (EH), estabelecendo uma relação cada vez mais estreita entre a disciplina e o material didático.

Dessa maneira, é importante que o LDH, consiga dialogar com as realidades múltiplas presentes em sala de aula, com fim de reter a atenção e interesse dos discentes ali presentes. Para tanto, é importante que o LDH seja diversificado, pois, como afirma Fagundes (2020) “A compreensão das memórias plurais é necessária para que o aluno se torne capaz de analisar o outro conforme os parâmetros de uma sociedade plural e multicultural, sem cometer e propagar preconceitos e julgamentos” (p. 15).

Outrossim, é publicamente proibida a propagação de preconceitos de grupos variados nos materiais didáticos, então, Fagundes (2020) complementa que:

[...] Contudo, sabe-se que a exposição desses grupos de forma secundária ou mesmo a omissão de seus papéis como protagonistas fortalecem ou criam um imaginário preconceituoso nos alunos. Além disso, o silenciamento desses grupos não permite a valorização das diversidades e, consequentemente, dificulta a formação das identidades. (Fagundes, 2020, p. 16).

Logo, o exemplar didático como um recurso fundamental no EH requer um conteúdo que promova não só a reflexão crítica acerca dos fatos históricos, mas também o fortalecimento da identidade pessoal dos alunos. Por sua vez, o docente constitui-se como mediador indispensável no ensino de História, cabendo-lhe a responsabilidade de assegurar que os conteúdos presentes nos livros didáticos sejam efetivamente apropriados pelos discentes, de modo a contribuir para sua formação intelectual.

Além de retratar a história, o LDH deve também contribuir para a construção da identidade dos alunos, despertando neles o interesse e o prazer pelo aprendizado. Isso se relaciona com a ideia de que o “homem é desejo” e “O desejo surge dessa incompletude que experimentamos” (Charlot, 2013, p. 171). Nesse sentido, o pedagogo, afirma que “o princípio da educabilidade é um princípio fundamental e permanente da condição humana; o ser humano nunca é completo, nunca pode se fechar, nunca coincide completamente com o que pode vir a ser” (Charlot, 2013, p. 170).

Desse modo, a relação entre o que será ensinado e como será ensinado está intimamente ligada aos LDH, segundo Jörn Rüsen (2011), *apud.* Cavalcanti (2016, p. 274):

[...] Essa interpretação de Jörn Rüsen defende que os livros didáticos exercem uma significativa influência no exercício docente no ensino de história, podendo interferir de maneira incisiva na forma como uma imensa quantidade de crianças e jovens irá construir suas leituras interpretativas de si, da sociedade da qual faz parte e das demais.

O autor continua a ideia:

Isso porque, como assinalou Marc Ferro (1983), a história construída acerca dela mesma e de outrem guarda uma íntima relação com a história ensinada em sala de aula, e não seria inverossímil acrescentar, por extensão, que a história ensinada em sala de aula guarda uma íntima relação com os livros didáticos no exercício da docência de professores e professoras. (Ferro, 1983 *apud*. Cavalcanti 2016, p. 274).

Entretanto, o LD como mercadoria tem movimentado a economia brasileira e se moldado quanto as normas exigidas pelo PNLD, neste sentido, “No Brasil, o escritor e editor Monteiro Lobato (*apud* Razzani, 2010, p. 118), numa carta de 1/12/1923, declarou estar “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático” (Razzani, 2010, p. 118 *apud*. Munakata 2012, p. 59).

Diante disto, tendo em vista que muitos profissionais organizam suas práticas a partir do material didático (Cavalcanti, 2016), e até formulam seus planos de aula, a prática pedagógica docente passa a depender diretamente do mercado de livros didáticos no Brasil, o que pode limitar a diversidade de abordagens no ensino de História. Entretanto, os autores não têm total liberdade na hora de os escreverem se querem que suas obras cheguem às prateleiras.

Por conseguinte, um dos moldes estabelecidos para a aprovação dos LD's é o cumprimento da Lei 10639, de 2003, aprovada no governo Lula, a fim de favorecer a representatividade negra e indígena nos livros didáticos brasileiros (Fagundes, 2020), que diz:

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. (BRASIL, 2003).

Entretanto, a simples exigência legal não garante que a presença de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira ou indígena seja aprofundada ou crítica nos livros didáticos. Muitos exemplares acabam reproduzindo representações superficiais ou estereotipadas desses grupos, o que evidencia a necessidade de uma mediação docente qualificada para problematizar o conteúdo e promover reflexões críticas, como o que será analisado no próximo item.

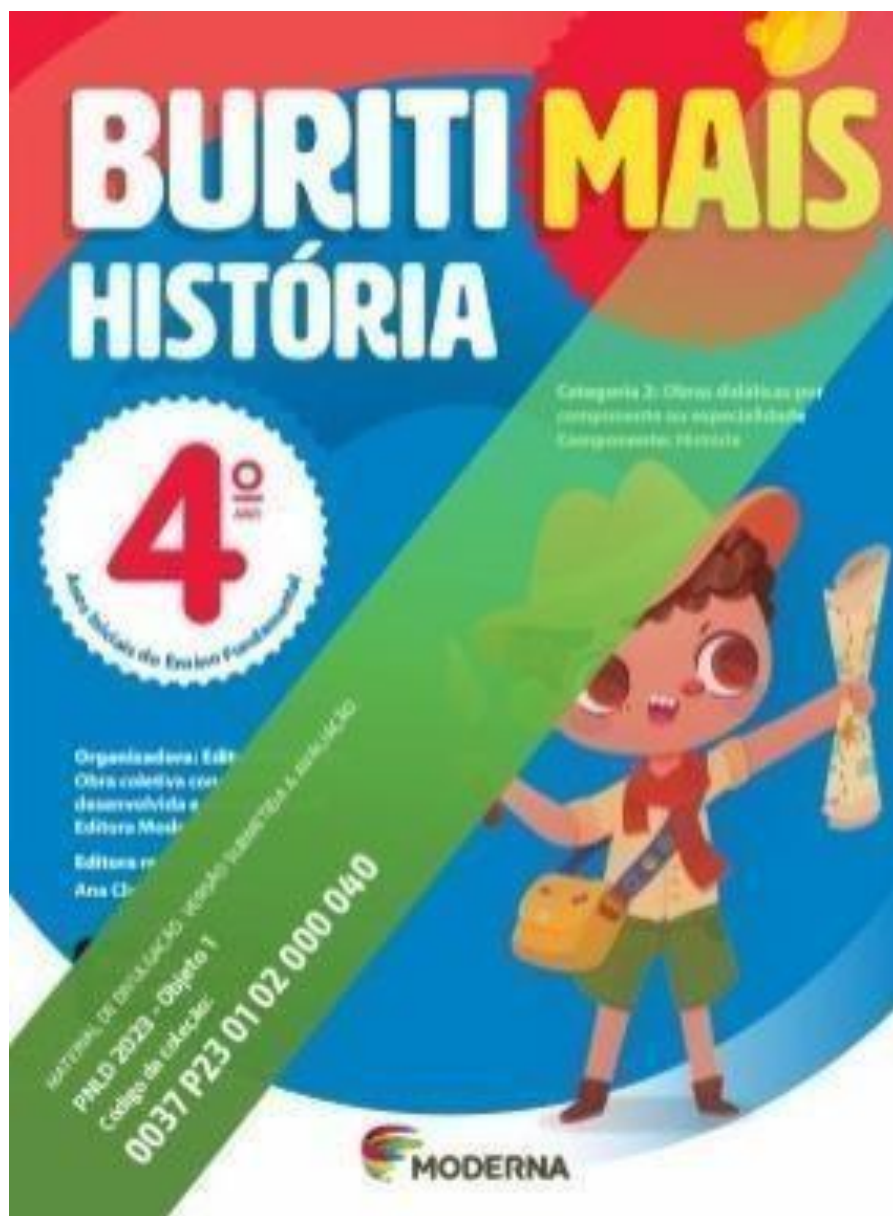
6. ANALISANDO O LIVRO 1: BURITI MAIS.

Neste trabalho, busquei analisar um mesmo conteúdo em dois livros didáticos dos anos iniciais, tendo como foco o tema: A formação do povo brasileiro/do Brasil. Para tanto, utilizei um exemplar do 2º ano de uma escola particular, que não faz parte do PNLD, e o comparei com outro, aprovado pelo programa, selecionado em versão digital.

Partindo deste princípio, o primeiro livro a ser analisado foi o “Buriti Masi História”, (Livro 1) aprovado em 2023 pelo PNLD. Editado pela historiadora Ana Claudia Fernandes da editora Moderna, 2ª edição de São Paulo no ano de 2021, destinado a uma turma do 4º ano. Pela internet tive acesso ao livro do professor, mas tendo em vista que o segundo livro não é, optei por apenas observar o que diz respeito ao aluno.

Ao abrir o livro, pude perceber instantaneamente a capa (figura 1) com cores saturadas que chamam atenção. Ainda nela, há as informações principais do livro, com uma animação em desenho de um garoto com alguns instrumentos que podem ser utilizados por historiadores. Ainda a capa, como o resto do livro há uma mistura de letras bastão maiúsculas e minúsculas, o que pressupõe que as crianças já dominam a leitura com essa variação tipográfica.

Figura 1: Capa do livro.



Fonte: Buriti Mais História, 2021.

Seguindo, o Livro 1 está estruturado da seguinte forma:

- Quatro unidades temáticas:
 - Os primeiros grupos de humanos;
 - O início do comércio;
 - A formação do Brasil;
 - Migrações no Brasil.

Foi possível observar que cada unidade principal do livro é estruturada em quatro capítulos, destinados à delimitação e organização dos conteúdos:

Figuras 2 e 3: Sumário

Sumário	
	Para começar 8
UNIDADE 1	Os primeiros grupos humanos 12
	Capítulo 1. O estudo da história 14
	Para ler e escrever melhor: <i>Preservação de fontes históricas</i> 18
	Capítulo 2. O tempo na história 20
	Para ler e escrever melhor: <i>O mundo que queremos: Pré-História do Brasil</i> 24
	Capítulo 3. A vida na Pré-História 26
	Para ler e escrever melhor: <i>Como as pessoas faziam para... Agasalhar-se</i> 32
	Capítulo 4. A agricultura e a ocupação do espaço 34
	Para ler e escrever melhor: <i>O que você aprendeu</i> 40
UNIDADE 2	O início do comércio 44
	Capítulo 1. As primeiras trocas comerciais 46
	Para ler e escrever melhor: <i>Por que inventaram o dinheiro?</i> 52
	Capítulo 2. Comércio e ocupação do espaço 54
	Para ler e escrever melhor: <i>O mundo que queremos: Economia solidária: moeda social e bancos comunitários</i> 58
	Capítulo 3. A expansão do comércio e das rotas 60
	Para ler e escrever melhor: <i>Como as pessoas faziam para... Sobreviver às longas viagens marítimas</i> 64
	Capítulo 4. As Grandes Navegações 66
	Para ler e escrever melhor: <i>O que você aprendeu</i> 72

créditos. Além disso, há boxes distribuídos ao longo do livro que enriquecem a experiência do leitor, trazendo glossário, curiosidades no formato “Você sabia?” e sugestões de leitura complementar.

Até chegar na unidade temática “a formação do Brasil”, pude perceber que, o livro introduz essa temática de maneira gradual ao longo dos capítulos anteriores. Como por exemplo, na página 98 “Atividade complementar: O que você aprendeu” da 2ª unidade, questões 5, 6, 7. Nessas atividades, observei um direcionamento para que as crianças reflitam, valorizando a cultura indígena e reconhecendo os povos que já habitavam o território antes da colonização.

Contudo, me chamou atenção que, na questão 7, os povos originários sejam representados de forma estereotipada, todos com pele clara, cabelos lisos e vestimentas improvisadas, o que empobrece a diversidade cultural e física desses grupos. Ademais o comando da questão: “Com base em seus conhecimentos, elabore uma legenda explicativa para a ilustração a seguir. Registre a legenda no caderno e lembre-se de incluir nela todas as informações históricas que você conseguir retomar.” (Buriti, 2021, p. 101) favorece a sistematização do conteúdo histórico e o desenvolvimento da autoria discente, cabendo ao docente uma mediação para evitar a repetição de estereótipos.

6.1 A FORMAÇÃO DO BRASIL:

Ao chegar na 3ª unidade: A formação do Brasil (p. 104) percebi pela capa, uma proposta mais diversificada, voltada para favorecer o entendimento e a identificação dos estudantes. A imagem de abertura destaca a presença de um grupo étnico brasileiro em manifestação cultural, evidenciando práticas tradicionais que remetem à pluralidade da identidade nacional:

Figura 4: Capa da unidade 3.



Fonte: Buriti Mias História, 2021.

O capítulo começa relatando a chegada dos portugueses ao Brasil e deparando-se com os povos originários e então relata o estranhamento dos colonizadores. Segue falando que os invasores achavam terem chegado até as índias e daí surge o termo “índio”, entretanto, a obra traz em seguida um texto intitulado: O encontro entre os Tupi e os portugueses, onde, buscou valorizar a cultura local já existente aqui.

Figura 5: O encontro entre os Tupi e os portugueses.

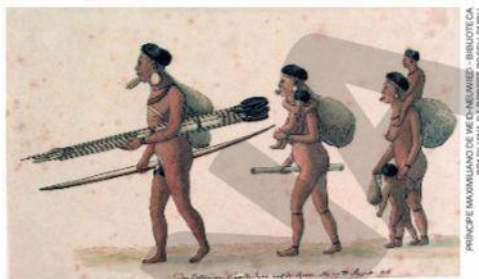
O encontro entre os Tupi e os portugueses

Em 1500, as terras que hoje correspondem ao estado da Bahia eram ocupadas pelos **Tupi**. Eles não se chamavam “índios”. Esse nome foi dado pelos portugueses por acreditarem terem chegado às Índias, na Ásia. Os Tupi viviam no litoral brasileiro, em aldeias com cerca de 300 a 2 mil habitantes. Além de caçar e pescar, cultivavam mandioca, milho, batata-doce, algodão, abacaxi, guaraná e pimenta.

O trabalho era dividido entre homens e mulheres e visava à subsistência. Eles se banhavam várias vezes ao dia, pintavam seus corpos com tintas extraídas de frutos como o urucum e o jenipapo e usavam colares, brincos e pulseiras feitos de sementes e de penas de aves.

Além dos Tupi, outros povos, como os Guarani, os Botocudo, os Kaingang e os Tupinambá, viviam no litoral brasileiro.

Quando os portugueses chegaram, houve um estranhamento entre os dois povos. Como não conheciam o território, os portugueses tiveram de se adaptar aos costumes tupis. Eles fizeram alianças em busca de segurança, alimentação e facilidades para extrair o pau-brasil. Assim como as especiarias, o pau-brasil era muito valorizado na Europa. Além do uso da madeira para fazer móveis e instrumentos musicais, sua tinta era usada para escrever e tingir tecidos.



O botocudo June (Kerengnatnuck) em viagem com suas duas mulheres, seus três filhos, armas e utensílios, de Maxilliano de Weid-Neuwied. 1816. Aquarela e pena, 21,2 cm x 33,6 cm.



Índios Kaingang, de Johann Baptist von Spix. Século XIX. Gravura.

Hora da leitura

- *Poemas da minha terra tupi*, de Matê. São Paulo: Brinque-Book, 2018.

Apresenta diversos poemas inspirados no cotidiano indígena, feitos especialmente para crianças e acompanhados de belas ilustrações.

80

Fonte: Buriti Mais História, 2021.

Progredindo, o livro segue demonstrando como era o convívio dos portugueses e povos originários e sua relação de trabalho, com o texto “A exploração do pau Brasil”:

O pau-brasil era derrubado pelos indígenas. Em troca da madeira, os indígenas recebiam dos europeus tecidos, facas e outros objetos. Contudo, os indígenas recusavam-se a cortar grandes quantidades da árvore, pois, para eles, não havia necessidade de “lucro” (como havia para os europeus). Isso gerou conflitos entre eles, e os portugueses começaram a aprisionar os indígenas e explorar

sua mão de obra. A colonização foi intensificada, e os portugueses começaram a impor seu modo de vida aos indígenas. (Buriti Mias História, 2021. 2021, p. 109).

A comissão organizadora do livro, não quis apagar, invisibilizar ou esconder a hierarquia estabelecida pelos portugueses aos povos originários, nem, tão pouco os conflitos sucessivos. O texto “O território indígena” retrata bem esse fato:

Em 1500, a população indígena era de cerca de 4 milhões de pessoas, organizadas em mais de mil grupos étnicos, que ocupavam todo o território brasileiro. Com a colonização, as terras indígenas e a quantidade de povos nativos diminuíram muito. Os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um “obstáculo” à ocupação das terras, pois resistiram ao processo de colonização criando estratégias, alianças e até guerras para defender seu território. A partir de 1530, as terras indígenas do litoral brasileiro foram sendo ocupadas pelos portugueses com o objetivo de extrair pau-brasil e instalar feitorias (entrepasto comercial construído nas colônias; espécie de armazém e fortificação) e engenhos de cana-de-açúcar. Nos anos 1600 e 1700, com a descoberta das minas de ouro, as terras indígenas na região onde hoje estão localizados os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás começaram a ser exploradas. As terras indígenas foram ocupadas por pequenas vilas comerciais e aldeamentos jesuítas. Com a ocupação do seu território, muitos indígenas fugiram para o interior das matas para evitar o aprisionamento e outros passaram a viver nos aldeamentos.

Após 1750, os portugueses começaram a ocupação dos chamados “sertões” do Brasil, sobretudo na região amazônica. Nos anos 1900, o cultivo de café nas regiões Sul e Sudeste e a construção de ferrovias desalojaram mais indígenas de suas terras. O processo de colonização levou à extinção centenas de grupos indígenas e reduziu muito as áreas ocupadas por eles. Em 1823, o número de indígenas no Brasil não chegava a 1 milhão. Hoje, esse número é de 817,9 mil indivíduos, distribuídos em 305 etnias (Buriti Mias História, 2021, p. 110-111).

Seguida do texto, a atividade de interpretação (figura 5) busca demonstrar a visão portuguesa dos indígenas como um “obstáculo” na colonização, e também a busca de costumes e influências dos povos originários que ainda perpetuam e estão presentes no dia a dia dos estudantes, garantido a identificação pessoal:

Figura 6: Atividade 1:

Após 1750, os portugueses começaram a ocupação dos chamados “sertões” do Brasil, sobretudo na região amazônica. Nos anos 1900, o cultivo de café nas regiões Sul e Sudeste e a construção de ferrovias desalojaram mais indígenas de suas terras.

O processo de colonização levou à extinção centenas de grupos indígenas e reduziu muito as áreas ocupadas por eles. Em 1823, o número de indígenas no Brasil não chegava a 1 milhão. Hoje, esse número é de 817,9 mil indivíduos, distribuídos em 305 etnias.



Desmatamento de uma floresta, gravura do álbum *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Johann Moritz Rugendas. 1835. Paris.



6

Converse com os colegas e o professor sobre a seguinte questão: Por que os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um “obstáculo”? [Ver orientações específicas deste volume.](#)

Não escreva no livro



7

Observe a imagem acima para responder às questões.

- Descreva a imagem e o que ela representa.
[A derrubada de florestas brasileiras com mão de obra africana escravizada.](#)
- Explique como essa atividade colaborou para diminuir o número de terras indígenas.
[A abertura das matas para a exploração do pau-brasil e das minas de ouro e para a criação de rotas comerciais obrigava os indígenas a migrar para outras regiões, retirando-os de seus territórios.](#)



8

Converse com as pessoas que moram na sua casa sobre as influências indígenas na região que vocês vivem. Podem ser mencionados hábitos, alimentos, palavras e objetos, entre outros. Depois, compartilhe as informações com os colegas em sala de aula.
[Ver orientações específicas deste volume.](#)

83

Fonte: Buriti Mais História, 2021.

Por fim, o texto “a violência contra os indígenas” sintetiza o assunto:

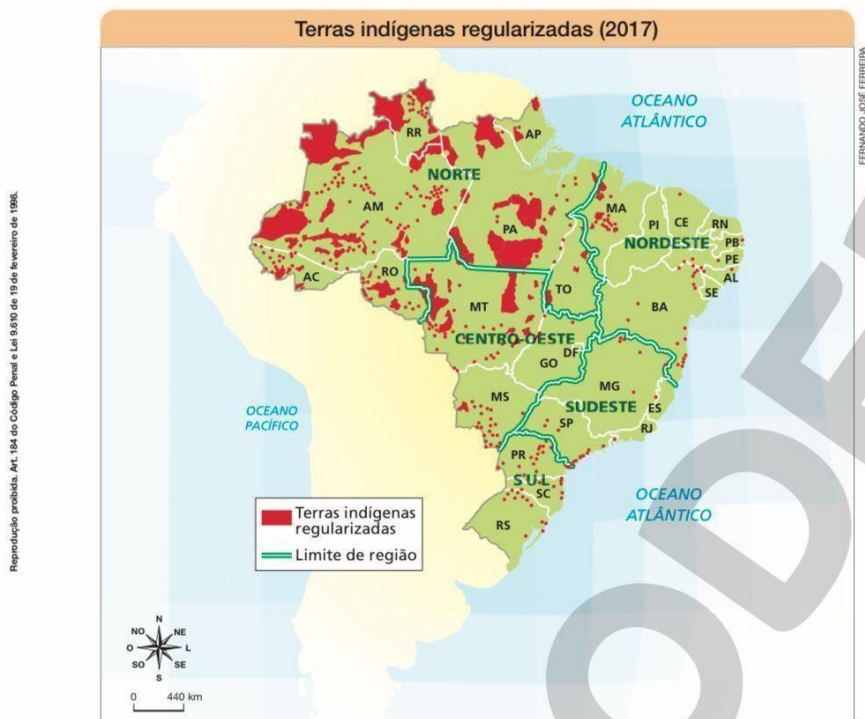
Quando os portugueses chegaram ao território que atualmente forma o Brasil, havia cerca de 4 milhões de indígenas. Ao longo do tempo, com o contato entre esses povos, grande parte da população indígena foi morta.

- Muitos indígenas morreram por causa de doenças trazidas pelos portugueses, como a gripe, o sarampo e a varíola, pois o organismo deles não tinha defesas contra esses males.
- Diversos indígenas foram escravizados pelos portugueses, e muitos morreram por trabalhar em atividades forçadas.
- Na guerra pelo domínio das terras, outro grande número de indígenas morreu em combate contra os portugueses.
- Parte dos indígenas que sobreviveram teve de deixar as terras que ocupava e partiu em direção ao interior para fugir dos portugueses (Buriti Mais, 2021, p. 112).

O texto em formato de tópicos apresenta uma síntese dos impactos da chegada dos portugueses sobre os povos indígenas no território que hoje corresponde ao Brasil. Seguido dele, há uma imagem de um mapa das terras que eram regularizadas e ocupadas pelos povos originários. E então, o capítulo acaba com uma atividade com as seguintes questões:

Figura 7: Mapa das terras indígenas.

Assim, todas as riquezas naturais das terras em que vivem, como a madeira das árvores, os peixes do rio, as plantas, os animais e os minérios, podem ser exploradas somente para a sobrevivência dos indígenas. Nem sempre, porém, é o que acontece. Todas essas riquezas atraem empresas e não indígenas interessados em explorá-las.



Fonte: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br>>. Acesso em: 8 mar. 2021.

- 1 Em qual região está localizada a maior parte das terras indígenas regularizadas?
- 2 Quais regiões tinham menos terras indígenas regularizadas em 2017?
- 3 Identifique 3 causas que provocaram a morte de um grande número de indígenas. Atividades 1, 2 e 3: ver orientações específicas deste volume.

Fonte: Buriti Mais História, 2021.

No primeiro capítulo da 3ª unidade temática, pude perceber o cuidado da editora em representar os povos originários de maneira que não os invisibilizasse nem omitisse sua história. O exemplar didático recorre a diferentes recursos -imagens, pinturas, mapas, textos, curiosidades e glossário- que enriquecem a experiência do leitor e favorecem uma compreensão mais ampla e contextualizada. Essa diversidade de materiais contribui para aproximar os

estudantes da realidade histórica e cultural indígena, ao mesmo tempo em que possibilita uma leitura crítica sobre o processo de colonização.

6.2 A DIÁSPORA AFRICANA: II CAPÍTULO DA TERCEIRA UNIDADE.

O segundo capítulo é voltado para os povos africanos, intitulado “A diáspora africana”. Ressalto, contudo, que abordar essa temática é fundamental, pois os africanos também fazem parte da formação do povo brasileiro, contribuindo de maneira decisiva para a cultura, a economia e a identidade nacional.

Figura 8: A diáspora africana:

A partir de 1550, milhares de homens e mulheres africanos foram trazidos à força para a América e obrigados a trabalhar como escravos. Esse processo é conhecido como **diáspora** africana. Apenas para o Brasil, entre 1550 e 1850, vieram mais de 4 milhões de africanos.

No Brasil, os primeiros africanos foram trazidos da região do **Golfo da Guiné**, onde hoje se localizam os países Guiné-Bissau, Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Congo, Guiné, Angola e República Democrática do Congo. Nessa região viviam os povos iorubás e os bantos. Entre os povos africanos havia, portanto (e ainda existe), muita diversidade, com estruturas sociais, culturais e linguísticas bastante diferentes umas das outras.

Os **reinos iorubás**, por exemplo, eram organizados em cidades com até 20 mil habitantes e tinham um comércio ativo com outros povos. Eles partilhavam costumes religiosos e culturais e falavam a mesma língua.

Os **reinos bantos** eram divididos em províncias administradas por chefes escolhidos pelo rei, a exemplo do reino do Congo, onde o rei governava junto a um conselho de nobres. Os membros do conselho exerciam diversas atividades, como a de fiscal e a de coletor de impostos.

Também vieram para o Brasil pessoas de outros povos, como os malês, que eram da **cultura islâmica**.

Ao chegarem ao Brasil, os indivíduos desses grupos eram separados e vendidos como escravos. Além disso, tinham de viver em um lugar desconhecido, com pessoas que não falavam sua língua e tinham hábitos e costumes diferentes.

Hora da leitura

- *A África que você fala*, de Cláudio Fragata. São Paulo: Globinho, 2021.

O autor desta obra apresenta, com textos bem-humorados, diversas palavras da língua portuguesa que são de origem africana.



Estátua representando um dos governantes do reino do Congo, que governou na década de 1650. Século XVII. Madeira.

Glossário

Diáspora: dispersão de um povo em consequência de preconceito, conflito ou perseguição política.

Cultura islâmica: cultura caracterizada pela religião chamada Islã (cujos seguidores são chamados muçulmanos), fundada por Maomé, que tem como base o livro sagrado *Corão*.

Fonte: Buriti Mias História, 2021.

A obra segue demonstrando aos discentes que o contato entre europeus e africanos foi forçado e sua relação de compra. Ainda, no tópico “você sabia?” (p. 118) demonstra um jogo típico praticado pelos africanos (mancala), a fim de mostrar a humanidade desses povos, após serem vendidos como mercadorias no texto anterior. O segundo capítulo se encerra com o livro trazendo uma proposta mais atual, no box “o mundo que queremos”:

Figura 9 e 10: Cotas: por que queremos?

Cotas: por que reagimos?

A abolição da escravidão ocorreu no Brasil em 1888, mais de 300 anos após seu início. Contudo, os africanos e afrodescendentes que foram libertados da escravidão não foram incorporados à vida social. Por muito tempo, eles não puderam, por exemplo, frequentar escolas e ter acesso à educação.

Essa exclusão deixou marcas profundas em nossa sociedade. Os afrodescendentes no Brasil ainda enfrentam hoje situações de racismo e preconceito, e é urgentemente necessário que esse estado de coisas se modifique em prol de um bem comum, ou seja, a igualdade de direitos.

Situações graves de racismo e preconceito não são vistas somente no Brasil, mas também em países onde houve escravização de negros ou políticas de segregação racial, como nos Estados Unidos e na África do Sul. Nesses dois países existiam, no passado, leis segregacionistas que proibiam os negros de frequentar os mesmos espaços que os brancos. Havia divisões em escolas, ônibus e até banheiros. Nelson Mandela, na África do Sul, e Rosa Parks, nos Estados Unidos, foram importantes defensores de direitos iguais para a população negra.

Atualmente, países como o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul vêm adotando ações afirmativas para tentar diminuir o impacto desse processo de desigualdade. Nos anos 2000, por exemplo, o Brasil adotou o sistema de **cotas raciais** nas universidades.

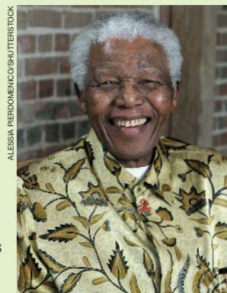
Glossário

Cotas raciais: reservas de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos, em geral classificados por etnias, como negros e indígenas.

PICTURELUTTHE HOLLYWOOD ARCHIVE/ALAMY/PICTURENA



Rosa Parks (1913-2005) foi uma ativista negra estadunidense e se tornou símbolo do movimento dos direitos civis da população negra nos Estados Unidos. Fotografia de cerca de 1955.



Nelson Mandela (1918-2013) lutou pelos direitos da população negra e foi presidente da África do Sul entre 1994 e 1999. Fotografia de 2006.

Para refletir um pouco mais sobre a importância das cotas, leia a seguir a opinião da antropóloga Rita Segato sobre o assunto.

[...] É uma medida de emergência, ou seja, de impacto imediato, e estritamente direcionada para os estudantes negros pela sua posição singular e vulnerável em todos os níveis escolares. Seus efeitos e repercussões esperam-se no curto e médio prazo, modificando já, e de forma muito concreta, os destinos de jovens que hoje se encontram cursando o segundo grau [Ensino Médio].





Rita Laura Segato. Cotas: por que reagimos? *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez./fev. 2005-2006.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



FABIO SIFUCCIMA

Ver orientações específicas deste volume.

-  **1** Explique o que são ações afirmativas.
-  **2** Quais semelhanças entre Brasil, África do Sul e Estados Unidos levaram esses países a adotar ações afirmativas?
-  **3** Como era a vida das crianças filhas de africanos escravizados no Brasil? Pesquise se elas eram livres, se frequentavam a escola ou se podiam brincar. Compartilhe suas descobertas com os colegas e o professor.
-  **4** Quando os africanos e seus descendentes passaram a ter direitos plenos de cidadania no Brasil?

Não escreva no livro

93

Fonte: Buriti Mias História, 2021.

6.3 EUROPEUS: 3º CAPÍTULO DA TERCEIRA UNIDADE.

Dando sequência, o 3º capítulo da unidade temática é dedicado aos europeus, introduzindo o tema por meio do texto:

A partir de 1530, os portugueses começaram a se estabelecer no território que mais tarde seria chamado de Brasil, com o intuito de obter maiores lucros com a produção de mercadorias e a exploração das suas riquezas. Como já vimos nos capítulos anteriores, o local já era habitado por indígenas, que tinham hábitos diferentes dos europeus. Esse contato resultou em desconfiança e hostilidade, mas também houve interação

- Os portugueses adotaram o uso de instrumentos indígenas, como canoa, arco, flecha e tacape.
- Os portugueses incorporaram o milho, a mandioca e o amendoim à alimentação diária.
- Houve a união entre os habitantes da terra e os europeus; seus filhos eram chamados de mestiços ou mamelucos.
- Os portugueses impuseram sua religião e parte de sua moral e costumes por meio da catequização dos indígenas feita pelos padres jesuítas.

Com a efetiva ocupação do território a partir de 1530, teve início a colonização de fato. O país colonizador (Portugal) era chamado de metrópole, e o território colonizado e explorado era a colônia (no caso, o Brasil). A colônia devia fornecer mercadorias à metrópole (pacto colonial). Portugal criou as capitanias hereditárias, que eram faixas de terra para organizar a administração e incentivar a ocupação do território por portugueses. Elas foram distribuídas a donatários, que eram nobres portugueses da confiança do rei. Nos anos 1600, o governo português decidiu montar, no Brasil, engenhos e produzir açúcar, artigo muito valorizado na Europa naquela época. (Buriti Mias História, 2021, p. 122).

Na sequência, o livro amplia o olhar para outras etnias europeias, além dos portugueses, enfatizando a atuação de franceses e holandeses no processo de colonização do Brasil, recurso a pinturas dos povos e capa de livro como forma de ilustrar e evidenciar o fato. O capítulo finaliza com a ilustração:

Figuras 11 e 12: Higiene pessoal.

Como as pessoas faziam para...

Tomar banho e fazer a higiene pessoal

Quantos banhos você costuma tomar por dia? A maioria das pessoas toma ao menos um, certo? Mas nem sempre foi assim. Há mais de 500 anos, por exemplo, os portugueses nem tomavam banho diariamente. Os hábitos de higiene mudaram muito com o passar do tempo. Acompanhe como isso ocorreu no Brasil.

Ao acordar, as pessoas lavavam o rosto e as mãos em uma bacia.

Há cerca de 170 anos, o banho de corpo inteiro era feito em uma tina, que ficava no quarto. Mas esse banho só ocorria uma vez por semana. Nos outros dias era feito banho de asseio ou lavagem dos pés antes de dormir.

Na época em que os portugueses chegaram ao Brasil, eles não tomavam banho diariamente, mas apenas uma ou duas vezes por ano! Por isso, ficaram espantados com o costume indígena de se banhar no rio várias vezes ao dia.

Hoje os brasileiros tomam um ou mais banhos por dia, seguindo o costume herdado dos indígenas.

98



Fonte: Buriti Mias História, 2021

Esse breve capítulo apresenta uma visão geral sobre os costumes europeus e o intenso choque cultural estabelecido no contato com os povos originários. Além de mostrar os choques culturais, o livro também abre espaço para refletir sobre os impactos dessa relação assimétrica, permitindo ao estudante compreender como esse processo influenciou a formação da sociedade brasileira e a permanência de determinadas estruturas até os dias atuais.

6.4 A POPULAÇÃO BRASILEIRA: IV CAPÍTULO DA TERCEIRA UNIDADE.

O último capítulo da terceira unidade temática traz um panorama geral acerca dos costumes brasileiros e da mescla de identidades e culturas presentes no país. Ele começa com o texto:

A experiência colonial possibilitou o encontro entre três diferentes grupos de formações culturais distintas: os indígenas, que já habitavam as terras brasileiras; os europeus, que colonizaram a região; e os africanos, trazidos como mão de obra escrava. O povo brasileiro, portanto, apresenta costumes mesclados, tanto em termos étnicos como culturais. É muito difícil, entretanto, conhecermos em detalhes os graus de mescla, pois cada um desses povos já apresentava, por si só, grande heterogeneidade. “Índigena”, por exemplo, é apenas uma expressão genérica para designar uma grande diversidade de povos, como os Kaiapó, Yanomami, Bororo, entre outros. Os portugueses, por sua vez, também tinham influências diversas, como a dos árabes, que dominaram por séculos a Península Ibérica.

Essa diversidade era igualmente uma realidade entre os africanos, que podiam pertencer a diferentes troncos linguísticos e étnicos, como o iorubá ou o banto. Assim, nenhum desses três grupos – portugueses, indígenas e africanos – pode ser considerado homogêneo em sua origem. Também já vimos que entre os europeus que vieram para o Brasil no período colonial estavam, além dos portugueses, os franceses e os holandeses, que deixaram suas marcas na história do país. Cada um desses povos contribuiu para que a cultura brasileira se diversificasse ao longo do tempo. Isso mostra que a cultura de um povo está em constante mudança, dependendo das influências que recebe. (Buriti Mais História, 2021, p. 128).

O capítulo está voltado para a cultura brasileira e suas raízes, o que pode observar no texto seguido de atividade:

Figuras 13 e 14: Costumes brasileiros:

Costumes brasileiros

A cultura de um povo é composta, entre outros fatores, dos costumes das populações que o formam. Como já foi possível observar, a população brasileira tem sua origem no encontro de diferentes povos, como os indígenas, os africanos e os europeus. Esses povos influenciaram a cultura brasileira com suas tradições, seu modo de pensar e de se expressar.

- Dos povos indígenas, por exemplo, origina-se o costume brasileiro de tomar banho diariamente e também de consumir alguns alimentos feitos à base de mandioca, milho e amendoim.
- Os africanos contribuíram para a formação da nossa cultura em muitos aspectos, como o religioso, por meio do candomblé e da umbanda. Além disso, o português falado no Brasil traz diversas palavras de origem africana, principalmente da língua banto, como **cafuné**, **batuque** e **banguela**.
- As heranças portuguesas para a cultura brasileira são principalmente a língua, as estruturas sociais, a culinária e a confeitaria à base de ovos e açúcar.



Cesto feito pelo povo indígena Yanomami, município de Manaus, no estado do Amazonas, em 2017.



Jogo de capoeira no município de Vera Cruz, no estado da Bahia, em 2019.

As cantigas de roda são um legado da presença portuguesa. Crianças brincando de roda durante atividade na biblioteca comunitária Professora Maria Amélia, na comunidade quilombola de Mangabeira. Município de Mocajuba, no estado do Pará, em 2020.





3 Os africanos escravizados que foram trazidos ao Brasil conservaram elementos de sua cultura, mesclando-os a elementos das culturas portuguesa e indígena. Reúna-se com um colega. Façam uma pesquisa na internet sobre brincadeiras, comidas e palavras de origem africana. Registrem suas descobertas e, depois, montem no caderno um quadro como o do modelo abaixo. Preencham o quadro com as informações coletadas na pesquisa de vocês. *Ver orientações específicas deste volume.*

Brincadeiras	Comidas	Palavras



4 Agora, escolha uma das brincadeiras de origem africana que vocês pesquisaram na atividade anterior. Elabore um pequeno texto fazendo uma descrição da brincadeira escolhida. *Ver orientações específicas deste volume.*



5 Com seus colegas, observem as imagens a seguir. Identifiquem cada um dos hábitos e costumes mostrados nelas, explicando qual é sua origem. *Ver orientações específicas deste volume.*

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



1 Indígena deitado em rede, município de Querência, no estado de Mato Grosso, em 2018.



3 Pamonha é um alimento de origem indígena feito de milho ralado.



2 Meninas Bororo usando pilão, município de Meruri, no estado de Mato Grosso, em 1934.



4 Indígena da etnia Waurá preparando polvilho à base de mandioca, município de Gaúcha do Norte, no estado de Mato Grosso, em 2019.

103

Fonte: Buriti Mais História, 2021.

A unidade temática se encerra com um questionário geral que retoma todos os conteúdos trabalhados. Observando, percebi que as questões propostas são predominantemente interpretativas e reflexivas, incentivando o estudante a pesquisar sobre os temas, dialogar com os colegas, imaginar-se como participante, produzir textos autorais e desenvolver análises críticas a partir de leituras. Essa abordagem valoriza a autonomia do discente, estimula a construção coletiva do conhecimento e promove um aprendizado mais significativo, que vai

além da memorização de fatos, favorecendo a formação de um olhar crítico sobre a história e sua relação com o presente.

É importante salientar a diversidade de abordagens ao longo do livro. Em especial, destaco o uso de imagens muito bem selecionadas para compor o material. Apesar de algumas não deixarem o estereótipo de lado, a maioria das imagens retratam de maneira cuidadosa os povos, os costumes e as terras. Além de pinturas, há utilização de imagens reais de tempos atuais, bem como na capa da unidade e ao longo dos capítulos (exemplo abaixo):

Figura 15: imagens reais.



O texto que você vai ler apresenta algumas **consequências** da chegada dos portugueses às terras indígenas e informações de como interpretar um mapa.

A violência contra os indígenas

Quando os portugueses chegaram ao território que atualmente forma o Brasil, havia cerca de 4 milhões de indígenas. Ao longo do tempo, com o contato entre esses povos, grande parte da população indígena foi morta.

- Muitos indígenas morreram por causa de doenças trazidas pelos portugueses, como a gripe, o sarampo e a varíola, pois o organismo deles não tinha defesas contra esses males.
- Diversos indígenas foram escravizados pelos portugueses, e muitos morreram por trabalhar em atividades forçadas.
- Na guerra pelo domínio das terras, outro grande número de indígenas morreu em combate contra os portugueses.
- Parte dos indígenas que sobreviveram teve de deixar as terras que ocupava e partiu em direção ao interior para fugir dos portugueses.

A garantia dos direitos indígenas

Hoje, de acordo com a lei, os indígenas são considerados os primeiros e naturais senhores da terra. Por isso, há leis que os protegem, garantem sua sobrevivência e a continuidade de seus modos de vida. Em muitas aldeias, por exemplo, há escolas com professores indígenas habilitados. As crianças aprendem a língua e a cultura do seu povo e também a língua portuguesa.

As terras indígenas

Os indígenas têm o direito de viver nas terras que tradicionalmente ocupam. Para garantir esse direito, existem locais demarcados, de uso exclusivo dos indígenas, chamados terras indígenas.

Indígenas da etnia Kamaiurá realizando a dança Tawarawanã, no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2019.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS

Fonte: Buriti Mais História, 2021.

Tendo em vista este fenômeno, Flores (2005) afirma:

A imagem surge como algo que altera nosso estar no mundo, nossa vida, nossa leitura. O uso didático pedagógico dos recursos que nos permitem visualizar imagens, sempre esteve associado a uma discussão do papel do professor perante eles, deste modo, cabe ao educador utilizar os recursos que se fizerem disponíveis nas instituições ou que achar propício para o momento da aula e

seu objetivo. Os recursos audiovisuais são complementos na atuação do professor em sala de aula.

A imagem como recurso didático é um grande facilitador, pois:

- Pode ser repetida muitas vezes;
- Está presente no cotidiano de todas as pessoas, gerando convivência e facilitando os fins pedagógicos.

Imagem e ensino estão constantemente ligados, já que o ensino tem como objetivo geral, formar cidadãos capazes de ler o mundo a sua volta, de compreender e interpretar sua realidade e a imagem é algo muito presente na vida e todas as pessoas (Flores, 2005, p. 20).

Além disso, como já exposto, há diversas questões que propõem aos discentes a observação de imagens e a produção de reflexões a partir delas, o que favorece não apenas a interpretação, mas também a leitura da linguagem não verbal, ampliando a capacidade crítica e a compreensão de diferentes formas de comunicação.

Enfim, é importante ressaltar aqui a cautela em retratar os diferentes povos. Não apagando suas histórias, mas também demonstrando que sua trajetória não é apenas feita por lutas. Os povos também possuíam costumes e cultura, a exemplo das línguas faladas pelos indígenas, o costume dos banhos deles e a “manacla” dos africanos –dentre outros-, evidenciando sua riqueza de hábitos e sua humanidade. O que favorece com a quebra de uma “história única” desses povos, contada do ponto de vista europeu.

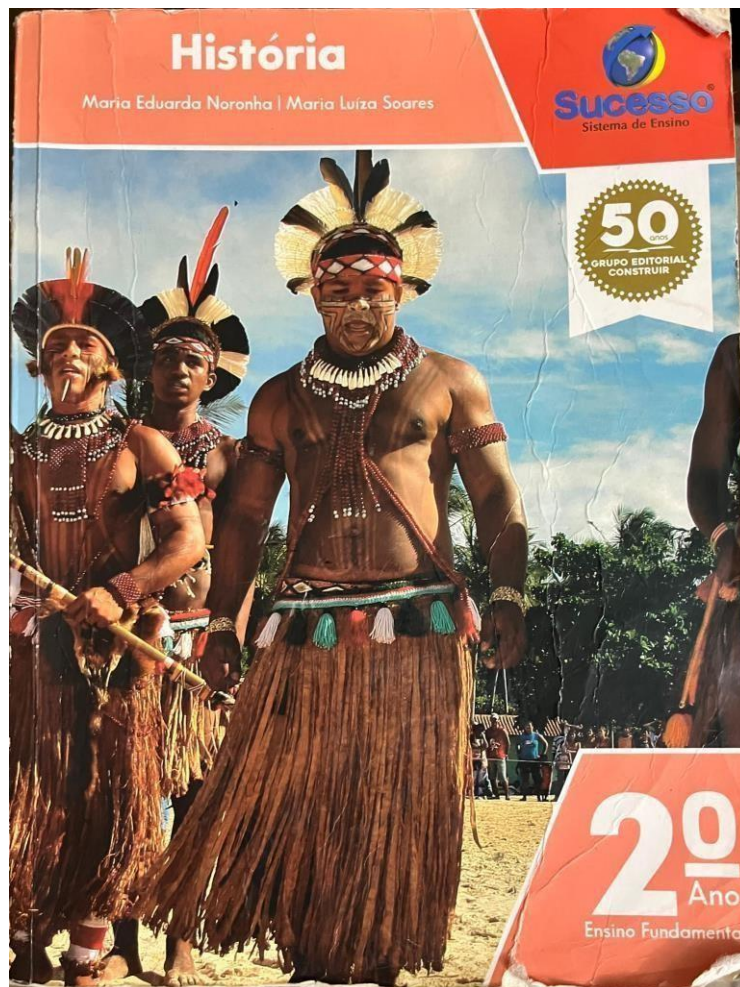
O material didático encerra com a última unidade chamada “Migrações no Brasil”. Nela, apresenta-se uma explicação sobre o conceito de migração, acompanhada de exemplos históricos ocorridos no país. O LD busca elucidar como e por que tais movimentos migratórios aconteceram, trazendo imagens, curiosidades e situações exemplificativas. Ressalto, portanto, a relevância da tentativa da editora em direcionar o olhar dos estudantes para a cultura e os costumes desses povos, não apenas nesta unidade, mas ao longo de toda a obra.

7. ANÁLISE DO LIVRO 2: HISTÓRIA- GRUPO EDITORIAL CONSTRUIR.

O segundo livro, trata-se de um exemplar da turma do 2º ano, da Editora Sucesso, do ano de 2022 de uma escola particular. Apesar de não participar do PNLD, o material didático afirma-se dentro das propostas da BNCC de 2017. O livro conta com quatro capítulos, capa, contracapa, pequenos textos, imagens e questionários. O exemplar foi escrito por duas autoras, que são: Maria Eduarda Noronha e Maria Luíza Soares. Sendo elas, escritoras da editora sucesso do grupo editorial Construir.

Cabe destacar que a escolha desse material ocorreu no contexto de uma atividade realizada durante a graduação na disciplina de ensino de história. Assim, o exemplar encontra-se disponível apenas em sua versão física e corresponde ao material voltado especificamente para os alunos. Ele escrito pela psicóloga Maria Eduarda Noronha e pela professora licenciada em História Maria Luiza Soares. A obra apresenta, já em sua capa e contracapa, uma fotografia de indígenas em uma aldeia:

Figura 16: Capa do Livro 2.



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Observando, entendo que há uma grande relevância na imagem da capa do livro para a sociedade. É possível perceber que há um esforço para reconhecer e dar visibilidade às culturas e histórias indígenas, muitas vezes marginalizadas ou ignoradas em narrativas históricas predominantes. Acredito que esta capa sugere que o livro busca dar mais visibilidade a grupos sociais excluídos historicamente, buscando assim, garantir uma diversidade no material.

No mais, o fato de conter esta fotografia, pode ser entendido que as autoras buscaram dar maior veracidade para que diminuam os estereótipos acerca dos povos originários. Tudo isso pode ser entendido de uma forma especialmente legal e inclusiva, mas é preciso que a professora contextualize, evitando a reprodução de padrões de “histórias únicas”, onde os povos indígenas são estereotipados e representados de forma errada ou incompleta

O material está organizado da seguinte forma:

Figura 17: Sumário do livro 2.

SUMÁRIO	
CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 3
Como é você 6	Os grupos sociais 78
A criança e o tempo 9	A formação da família 81
Construindo hábitos 12	Os hábitos e os costumes das famílias 84
A criança e a sociedade 16	As famílias ao longo do tempo 86
Brincar é o trabalho das crianças 21	A convivência familiar 89
Os documentos de identificação 27	Os direitos e os deveres na família 93
Os direitos e os deveres das crianças 33	Se eu fosse você 95
Dinâmica para trabalhar o socioemocional 42	Os nossos idosos também já foram crianças 98
	Antigamente as pessoas trabalhavam em quê? 101
CAPÍTULO 2	O trabalho 103
A moradia 44	O trabalho infantil 107
As moradias no campo e na cidade 50	Dinâmica para trabalhar o socioemocional 110
Os problemas sociais das comunidades 54	
Como serão as moradias do futuro no Brasil 56	CAPÍTULO 4
O bairro 58	O tempo e a História 112
As cidades 62	A contagem do tempo 117
A rua 64	A linha do tempo 120
A escola 66	A História na linha do tempo 122
A convivência na escola 68	As diferenças ao longo do tempo 125
Os direitos e os deveres na escola 70	A formação do povo brasileiro 128
11 de Agosto - Dia do Estudante 72	A cultura africana 131
Dinâmica para trabalhar o socioemocional 76	O que herdamos da cultura africana 135
	A cultura indígena 137
	O que herdamos da cultura indígena 140
	A cultura europeia e o que herdamos dela 142
	Dinâmica para trabalhar o socioemocional 144

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Pude perceber que, os conteúdos conversam muito entre si, entretanto os capítulos não têm uma continuidade. Ou seja, para o que busquei analisar mais a fundo “a formação do povo brasileiro” não há nenhuma abordagem do conteúdo ao longo do livro em nenhum momento, que não seja no 4º Capítulo. Além do mais, cada capítulo inicia com uma imagem de grupos de crianças com diferentes etnias, uma possível busca de fazer com que os alunos se identifiquem e sejam representados.

A capa do livro traz uma fotografia real de um grupo indígena, o que leva a crer que ao longo da obra haveria uma maior presença de imagens reais e, conseqüentemente, uma representatividade mais concreta. No entanto, essa expectativa não se confirma, pois as fotografias e pinturas são escassas. Em contrapartida, predominam personagens ilustrados em desenho, que aparecem de forma recorrente nas explicações e nas atividades.


Para tanto, as autoras utilizaram-se de um grupo de personagens animados que acompanham todos os conteúdos. Esse recurso pode ser positivo por tornar o material mais lúdico e próximo do universo infantil, facilitando a identificação dos estudantes com as atividades. Por outro lado, a pouca presença de imagens pode ser considerada uma limitação, pois reduz a possibilidade de contato dos alunos com registros históricos e representações visuais mais fiéis da diversidade cultural retratada.

Ao longo dos capítulos, é possível perceber que as explicações são apresentadas de maneira simples, com textos curtos e objetivos. Essa escolha pode facilitar a compreensão inicial dos conteúdos, sobretudo para alunos em fase de alfabetização ou com pouca familiaridade com a disciplina. No entanto, tal abordagem também pode limitar a profundidade da reflexão, uma vez que os textos não exploram com maior complexidade os temas. As atividades propostas, em sua maioria voltadas à interpretação de textos e imagens, mas também apresentam um caráter bastante pessoal, convocando o discente a relacionar os conteúdos com suas próprias experiências:

Figura	18:	Atividade	2.
--------	-----	-----------	----

Visto!
Tia Elaine

5 Agora, observe esta criança.



a. Na infância dos seus pais, era possível brincar como essa criança está brincando? Sim.

b. Essa brincadeira também tem vários nomes de acordo com cada região do Brasil. Pinte os nomes da amarelinha que você ainda não conhecia.


Pular macaco (Bahia)

Sapata (Rio Grande do Sul)

Academia (Rio de Janeiro)

Pular maré (Minas Gerais)

6 Pinte as brincadeiras que você conhece.



7 Vamos brincar de adivinhar?

a. É um brinquedo redondo, pode ser de plástico ou de couro. João

b. É um brinquedo antigo. Tem quatro letras. Basta puxar o cordão para fazê-lo rodar.
pião

c. É bonito e colorido. Com o vento, vive a rodar. Tem quatro sílabas e começa com ca.
fita voadora

24 História • 2º ano • Ensino Fundamental

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Seguindo, já no segundo capítulo, ao abordar as diferentes moradias, o LD traz essa imagem:

Figura 19: As moradias.

As moradias de outros povos

As primeiras moradias dos seres humanos eram as cavernas, onde eles se abrigavam temporariamente; outros construíam seus abrigos, precariamente, com materiais encontrados na natureza.

Hoje, existem diversos tipos de moradia que são construídos de acordo com a renda de cada família, o grupo social e o ambiente.

O modelo de nossa casa depende muito do lugar onde moramos.

Todas as pessoas têm direito à moradia.

OCA, Wallace Teixeira/Shutterstock.com



A oca é a moradia dos povos indígenas. Ela é ampla e arredondada e nela podem morar várias famílias. É feita com troncos e galhos de árvores, cipós e capim.

Os esquimós moram em regiões geladas. Suas moradias são feitas de gelo e são chamadas de iglus.

scaliger / Stock.adobe.com



Os reis, príncipes e princesas vivem em enormes construções com torres, os chamados castelos.

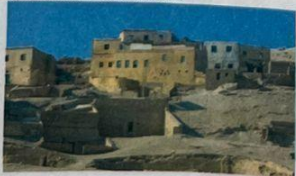
beawolf / Stock.adobe.com



Os árabes que vivem no deserto estão sempre mudando de lugar por causa dos seus rebanhos, eles sempre buscam por lugares em que haja pastos. A única solução é viver em tendas.

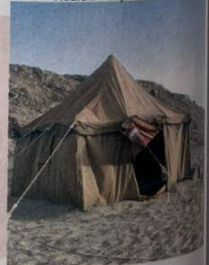
Na Mongólia, os povos nômades fazem suas casas, os yurts, com feltro grosso. Assim fica mais fácil para montar e desmontar e mudarem de um lugar para outro.

olyasolodenko / Stock.adobe.com



No Egito Antigo, as moradias eram feitas com barro. As casas tinham a forma de um retângulo, com um pátio e escadas.

Vladislav Gajic / Stock.adobe.com



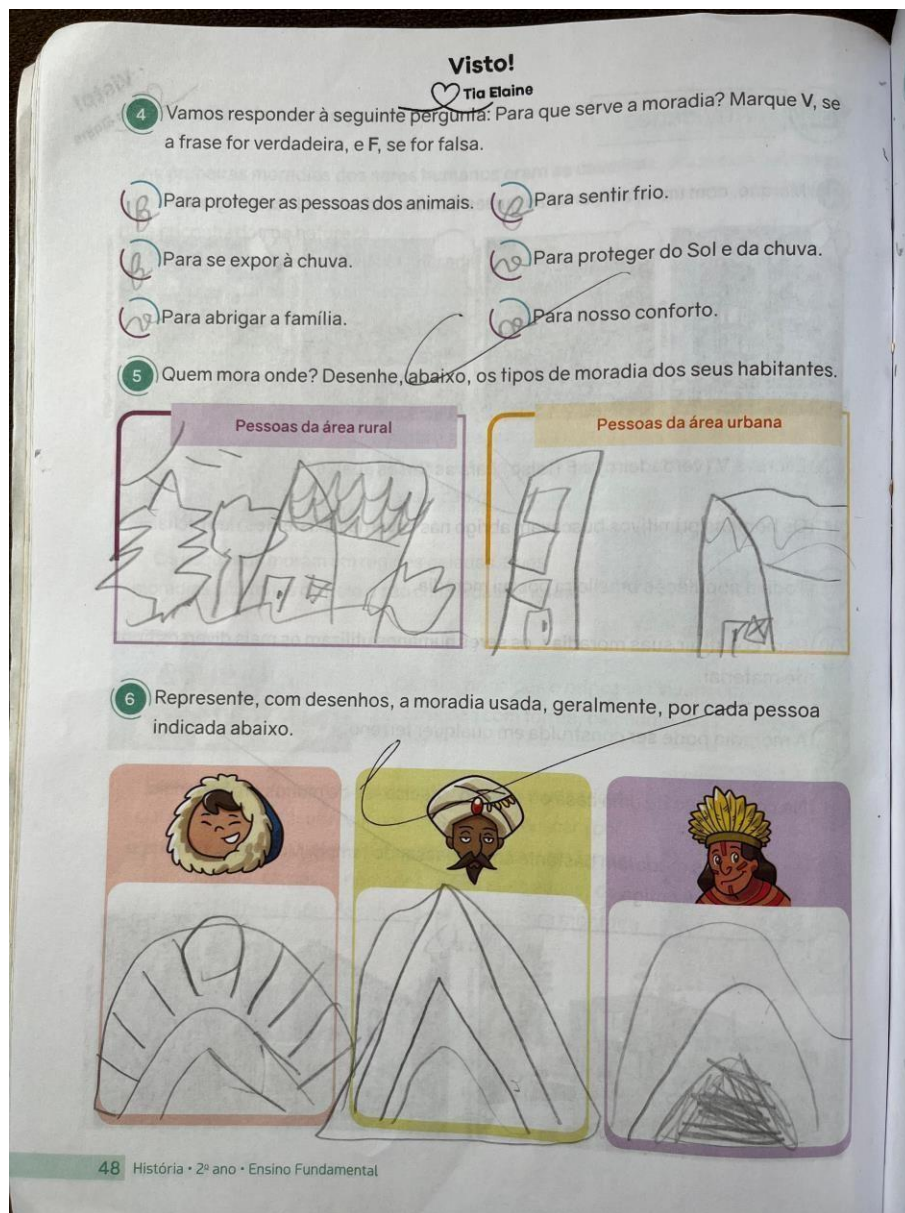
Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Essa explicação me chamou atenção em especial, por reduzir a moradia indígena e a representar dessa forma. Tal generalização apaga a pluralidade de etnias e modos de vida existentes, além de transmitir uma visão homogênea e estereotipada. Diferentemente de outros povos apresentados no mesmo capítulo, cuja contextualização histórica e espacial é mais detalhada,

os indígenas são retratados de forma estática e atemporal, como se estivessem cristalizados no passado.

Além domais, há uma atividade com a mesma proposta reforçando nos discentes essa visão:

Figura 20: Atividade 3.



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Dessa forma, caberia à professora orientar os discentes que a moradia indígena não se resume apenas à oca, mas que há uma grande diversidade de formas de habitação entre os diferentes povos originários. Além disso, é importante destacar que os indígenas não pertencem apenas ao passado, estando presentes na contemporaneidade, preservando tradições, mas também incorporando transformações sociais e culturais

7.1 A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO- IV CAPÍTULO:

Olhando para a primeira parte do 4º capítulo, vi que o conteúdo percorre desde a noção do presente e do futuro próximo, passando pela organização dos meses, até a diferenciação entre tempo histórico e tempo cronológico, apresentada de forma acessível e didática. São também introduzidos diferentes materiais utilizados para a medição do tempo, o que contribui para a compreensão progressiva do tema. As atividades propostas articulam imagens, textos explicativos e questões de resposta curta e pessoal, como: “Quais são os dias da semana em que você não vai à escola?”, “Qual é o dia do seu aniversário?” ou “Desenhe algo que você NUNCA faria”.

Contudo, foi notória a ausência de atividades mais práticas, que poderiam favorecer a aplicação concreta dos conceitos discutidos e ampliar a experiência de aprendizagem dos discentes. Prosseguindo, a segunda da parte do 4º capítulo trata da temática analisada: “a formação do povo brasileiro”. Que já começa falando da mistura entre povos:

Figura 21: A formação do povo brasileiro:



A formação do povo brasileiro

A formação do povo brasileiro aconteceu por meio da mistura de povos vindos de três continentes: o branco, que veio da Europa; o negro, que veio da África; e o indígena, que já habitava nossas terras.

O povo brasileiro é fruto de três principais povos: indígenas, portugueses e africanos.

Os indígenas já habitavam as terras brasileiras antes mesmo de os brancos chegarem.

Depois que aqui invadiram o Brasil, os brancos trouxeram os negros africanos para servirem de mão de obra escravizada.

A mistura desses povos originou:

Indígena + branco



= caboclo / mameluco

Negro + branco



= mulato

Indígena + negro



= cafuzo

Fotos: halayalex, Kallerna, Ynechapaxi/Stock.adobe.com

A nação brasileira tem um governo soberano, um território e um povo. Nossa nação pode ser representada por quatro símbolos oficiais.

Bandeira Nacional



Fotos: Feydzhaf Shabanov/Stock.adobe.com; Reprodução

Selo Nacional



Brasão da República



Hino Nacional



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A página acima apresenta a formação do povo brasileiro a partir de uma explicação simplificada da miscigenação entre indígenas, africanos e europeus. O conteúdo reduz a diversidade étnica e cultural do Brasil tornando a identidade nacional no resultado de uma “mistura” quase matemática de povos, exemplificada por categorias como “caboclo/mameluco”, “mulato” e “cafuzo”. Esse tipo de classificação remonta a visões

coloniais e ultrapassadas, que enquadravam pessoas em tipos raciais fixos, reforçando estereótipos e apagando a complexidade das identidades. Enfim, o uso de imagens que associam características físicas a classificações raciais pode induzir os estudantes a reproduzirem estigmas e a compreenderem a diversidade brasileira apenas em termos de aparência.

Apesar de não esconder que os africanos foram trazidos à força para servirem como mão de obra escrava, as autoras invisibilizaram outras violências cometidas não só com esses povos, mas com os já habitantes do Brasil. O exemplar didático ainda reforça a ideia de harmonia entre os povos, utilizando-se dessas nomenclaturas que já caíram em desuso por serem reducionistas e repleta de estereótipos. Em seguida, a obra apresenta uma atividade em que as crianças são convidadas a escreverem sobre o que acabaram de ler, o que, na prática, contribui para a reprodução da mesma perspectiva simplificada.

Posteriormente, o LD aborda as culturas africana, indígena e europeia. Iniciando pela africana, o material começa falando do continente e de alguns países. O breve texto fala sobre a cultura, mas não a trata com nenhuma profundidade, a exemplo de:

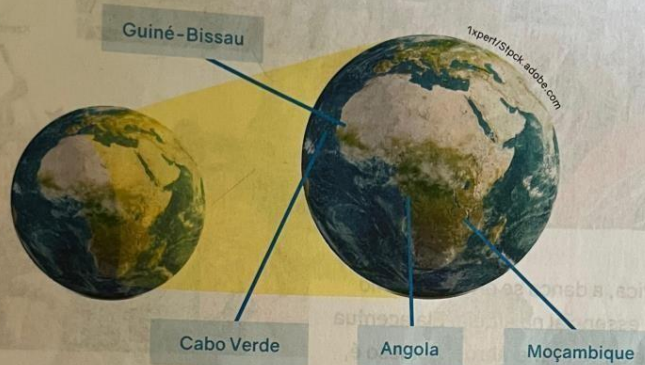
O povo africano tem suas características próprias, criadas ao longo da história, como seu modo de vestir, desenhos, cores fortes e alegres, enfeites, máscaras, pinturas da face. As festas e as tradições de um povo também apresentam muito da sua identidade cultural. (Noronha e Soares, 2022, p. 131).

Figuras: 22 e 23: Cultura africana.



A cultura africana

A África é um continente de cultura muito rica e diversificada. Veja o continente africano.



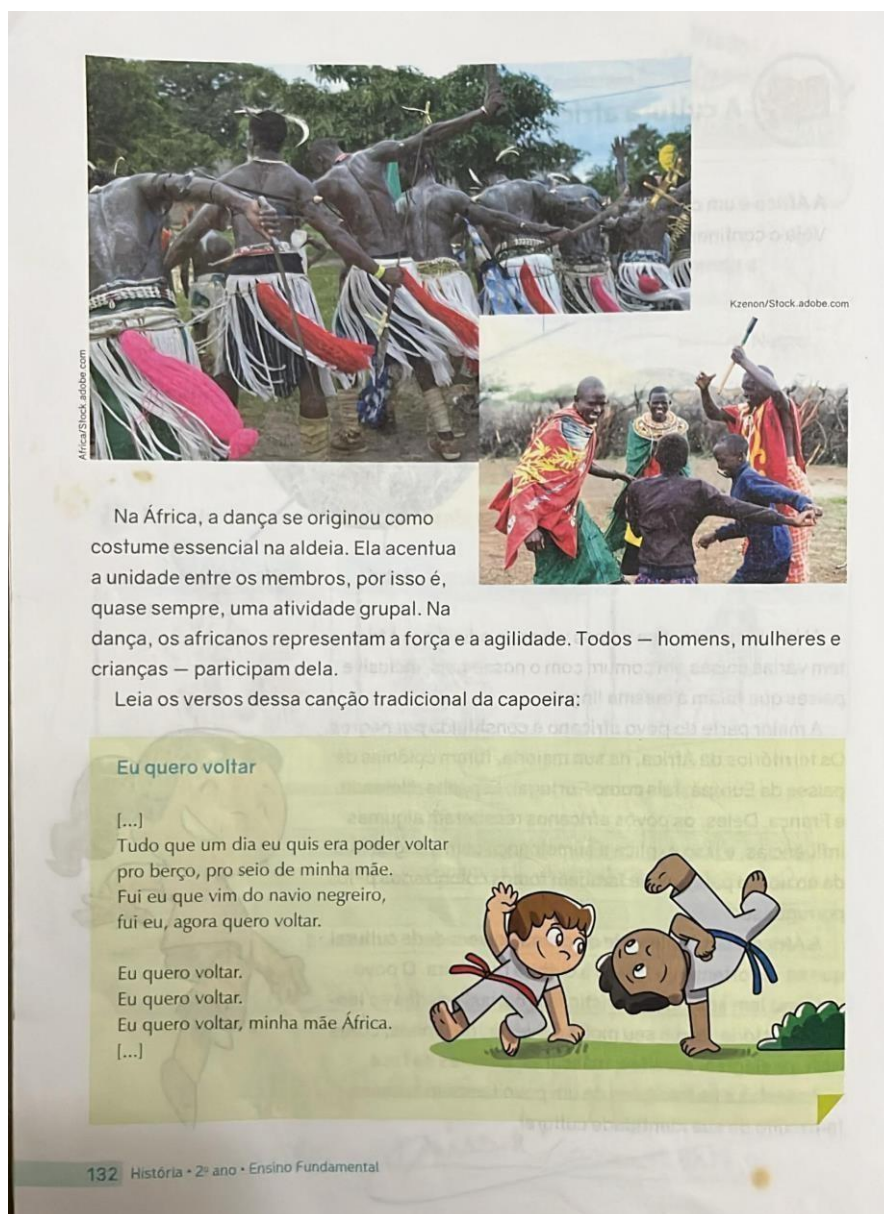
Além da cultura, que vamos ver mais adiante, a África tem várias coisas em comum com o nosso país, inclusive países que falam a mesma língua.

A maior parte do povo africano é constituída por negros. Os territórios da África, na sua maioria, foram colônias de países da Europa, tais como Portugal, Espanha, Holanda e França. Deles, os povos africanos receberam algumas influências, e isso explica a semelhança com a língua falada no nosso país, já que também fomos colonizados pelos portugueses.

A África é um continente de grande diversidade cultural que se vê fortemente ligado à cultura brasileira. O povo africano tem suas características próprias, criadas ao longo da História, como seu modo de vestir, desenhos, cores fortes e alegres, enfeites, máscaras, pinturas da face.

As festas e as tradições de um povo também apresentam muito da sua identidade cultural.





Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Aqui, destaco a escassez no quesito de imagens reais desses povos (apenas duas) e, sobretudo, a limitação das informações oferecidas sobre eles. Embora a proposta do livro didático seja pertinente para o trabalho em sala de aula, sua abordagem demanda um estudo prévio por parte da professora, além da utilização de materiais complementares, a fim de possibilitar uma discussão mais consistente e crítica sobre o tema. E esse fato se repete nas próximas páginas.

Ao tratar da cultura indígena, acontece o mesmo, um texto que se restringe a uma breve menção de que esses povos já habitavam o território brasileiro e possuíam seus próprios costumes, sem, no entanto, explicitar quais seriam essas práticas culturais. Dessa vez, no

entanto, não há nenhuma foto demonstrando como eram os povos originários ou como são hoje em dia. Apenas há desenhos estereotipados:

Figuras: 24 e 25: A cultura indígena.



A cultura indígena

Em 1500, quando os portugueses invadiram o Brasil, encontraram povos indígenas que já viviam nestas terras há milhares de anos.

Os indígenas moravam espalhados em todo o território brasileiro devido à grande extensão do nosso país. Tinham seus próprios costumes e sua própria organização social.

Os primeiros indígenas a fazerem contato com os portugueses foram os tupiniquins, já que esses indígenas habitavam a costa brasileira, isto é, as áreas próximas das praias.

Vêja como os indígenas foram descritos por um português deste primeiro grupo que chegou ao Brasil, Pero Vaz de Caminha.

A pele deles é parda e um pouco avermelhada.
Têm rostos e narizes bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma.

[...]

Os cabelos deles são lisos. E os usam cortados e raspados até acima das orelhas. E um deles trazia como uma cabeleira feita de penas amarelas que lhe cobria toda a cabeça até a nuca.

[...]

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, eles se tornariam logo cristãos, visto que não aparentam ter nem conhecer crença alguma.



Andrey Kuzmin/Stock.adobe.com

Os indígenas moravam espalhados em todo o território brasileiro. Acredita-se que, naquela época, existiam entre 2 e 5 milhões de indivíduos. Hoje, essa estimativa é de cerca de 400 mil. Os vários povos indígenas possuíam culturas diferentes, abrangendo crenças, danças, alimentação, religião e modo de construir suas casas.

Existiam povos que viviam da caça e da pesca; outros, do cultivo de alguns tipos de alimento, como o milho e a mandioca. Alguns eram nômades, ou seja, não fixavam sua casa em lugar nenhum; outros viviam fixos em aldeias ou tribos.

Os indígenas conhecem muito bem a natureza e retiram dela boa parte do que precisam para sobreviver.



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

O livro se encerra abordando de forma ainda mais breve a cultura europeia e o que herdamos dela:

Figura 26: A cultura europeia.



Cultura europeia e o que herdamos dela

Assim como recebeu influência dos povos indígenas e africanos, o povo brasileiro também herdou costumes europeus.

Muitos europeus fizeram e fazem parte da nossa história, como os portugueses, alemães, espanhóis, entre outros.

Mas os primeiros povos europeus que aqui chegaram foram os portugueses, em 1500.



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, em 1500, por Oscar Pereira.

Reprodução



Dos portugueses, herdamos:

No vocabulário: a língua portuguesa, língua oficial do Brasil, falada por todos os brasileiros.

Na culinária: o gosto por doces, como pastéis de nata, sonhos, quindim e também o gosto pelo bacalhau.

No folclore: folguedos regionalistas como o fandango, o bumba meu boi, cavallhada, entre outros, e também as cantigas de roda.



David Fernandes/Stock.adobe.com

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Após essa explicação e uma atividade de pintura e diagrama, o livro acaba sem uma retomada de conhecimentos gerais. Dessa forma, destaco a importância de as autoras terem trazidos esses conteúdos, porém a escassez de informações e a forma breve como foram tratados. O que demanda do docente uma preparação de aula que aproveite outros recursos didáticos, a fim de que a aula e os conhecimentos dos discentes não fiquem insuficientes, estereotipados ou simplistas.

8. IMAGENS, ESTEREÓTIPOS E A FORMAÇÃO DO OLHAR HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS:

Ao comparar os dois livros, percebi que, apesar de alguns pontos de convergência, há também inúmeras disparidades entre eles. O Livro 1 apresenta uma proposta menos romantizada da formação do povo brasileiro, procurando trazer uma abordagem mais crítica e contextualizada. Já o Livro 2, embora busque romper com a narrativa de uma história única ao empregar termos como “invasão” e “escravizados” em substituição a “descobrimento” e “escravos”, ainda escorrega em algumas reproduções de estereótipos, sobretudo pela escolha das imagens utilizadas.

Entretanto, considerando que se trata de materiais didáticos destinados aos anos iniciais do ensino fundamental, voltados especialmente para crianças que se encontram na segunda infância, seria mais adequado recorrer ao uso de imagens concretas e de recursos externos de apoio. Isso porque, nessa fase, a função simbólica ainda não está plenamente desenvolvida. Como explica Piaget, “essa ausência de estímulos sensoriais ou motores caracteriza a função simbólica: a capacidade de usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens às quais uma pessoa atribui significado” (Piaget, *apud* Papalia e Feldman, 2013, p. 255).

Ademais, o uso de imagens, pinturas e textos próximos da realidade contribui de maneira significativa para a concretização do conhecimento e para a assimilação dos fatos históricos, “[...] levando os(as) educandos(as) a discernir sobre determinadas épocas com produtivas informações e detalhes, o que abre uma lista de possibilidades para o conhecimento do passado” (Amorim e Silva, 2016, p. 174).

Contudo, esse recurso não foi explorado de forma consistente no Livro 2 (Noronha e Soares, 2022). Além dessa ausência, o material apresenta uma imagem que reproduz a violência praticada pelos portugueses e sofrida pelos povos que habitavam o Brasil, em especial os povos originários e africanos. Tal representação pode ser observada na Figura 21, intitulada “A formação do povo brasileiro”, presente no livro.

Tendo em vista o que foi apresentado no trabalho, é possível perceber que a colonização brasileira não se constituiu por meio de acordos amigáveis, mas sim marcada por extrema violência, persuasão e imposição cultural. Como consequência desse processo, surgiram denominações como “mulato”, “cafuzo” e “mameluco”. Esses termos, além de refletirem a

hierarquização social própria do período colonial, carregam uma visão reducionista, que simplifica a complexidade histórica e cultural desses grupos.

Imagens como essa, aliadas à escassa representatividade presente no material, acabam constituindo um conjunto de estereótipos que necessita ser desconstruído, sobretudo quando direcionado a crianças em fase de desenvolvimento cognitivo, uma vez que,

O livro didático (impresso), em certa medida, contribui para estabelecer um senso comum sobre a relação palavra/imagem, dado pela preponderância da palavra em relação à imagem (desenhos, gravuras, fotografias, diagramas, gráficos e outras modalidades de representações visuais). (Souza e Drigo, 2017, p. 5).

Por fim, percebe-se de forma ainda mais marcada a segregação da temática no Livro 2. Diferentemente, o Livro 1 apresenta maior fluidez na organização dos conteúdos, de modo que os capítulos estabelecem conexões mais consistentes entre si. Essa disparidade evidencia que, no segundo livro, determinados povos acabam sendo representados de forma fragmentada apenas no seu capítulo específico. Nesse sentido, Fagundes (2020) aponta:

Contudo, a escrita da História nos livros didáticos se dá de forma muito segregada, ou seja, as editoras muitas vezes se obrigam a contemplar todos os conteúdos sugeridos nos documentos oficiais, mas a conexão dos capítulos de modo a propiciar a noção real das rupturas e das permanências é muito frágil, quando não inexistente. [...] Na prática, esses elementos secundários são deixados de lado pelos professores, pois o volume de conteúdo dos livros didáticos muitas vezes destoa da realidade escolar, fazendo o professor optar por trabalhar ao máximo os conteúdos “principais”, presentes nas seções do livro. (Fagundes, 2020, p. 68-69).

Tendo em vista que o uso do livro didático é artefato indispensável em sala de aula, Jörn Rüsen (2021, *apud*. Cavalcanti, 2016):

[...] defende que os livros didáticos exercem uma significativa influência no exercício docente no ensino de história, podendo interferir de maneira incisiva na forma como uma imensa quantidade de crianças e jovens irá construir suas leituras interpretativas de si, da sociedade da qual faz parte e das demais.

Ao olhar para o livro didático como esse material indispensável em inúmeras escolas brasileiras, é possível perceber o tamanho da responsabilidade envolvida em sua elaboração, edição e publicação. Uma vez que deve seguir as normas da educação, cabe aos autores e

editores atentarem-se não apenas às diretrizes oficiais, mas também à forma como os conteúdos serão apresentados às crianças e jovens. Isso significa que o livro didático não é apenas um veículo de transmissão de informações, mas um mediador de saberes, de valores e de representações sociais e culturais.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para este trabalho, escolhi analisar os livros didáticos por entender a importância da sua função em sala de aula. Mais do que uma lista de atividades, o LD é um artefato importantíssimo tanto para os discentes quanto para os docentes, uma vez que é ele quem muitas vezes dita o que, quando e como será estudado determinado conteúdo. Esse material pedagógico vem repleto de intencionalidade e expectativas de quem o escreveu. Dessa forma, o manual escolar busca consolidar a educação nacional.

Meu objetivo central foi perceber como a formação do povo brasileiro estaria representada nos livros de história para os anos iniciais. Para isso, já tinha o livro de referência (livro 2) e então busquei um que abordasse a mesma temática e fizesse parte do Programa Nacional do Livro Didático (livro 1). Com o intuito de compreender a temática, optei por refletir acerca das contribuições de historiadores e sociólogos para comparar com o que seria apresentado nos livros.

Em síntese, a pesquisa possibilitou atender os principais objetivos estabelecidos: Refletir sobre a história do livro didático e seus usos em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar os conteúdos sobre a formação do povo brasileiro nos livros didáticos de história e suas representações culturais; investigar o uso de imagens em livros didáticos de História e como elas podem reforçar estereótipos ou favorecer uma visão crítica e plural sobre o processo de formação do Brasil. Dessa forma, foi possível perceber que a forma como os livros didáticos contam a história da formação do povo brasileiro, muitas vezes, é estereotipada, reforçando a visão de uma história única do Brasil, narrada sob a ótica dos invasores.

Tendo em vista que essa perspectiva tende a suavizar os conflitos e violências do processo de colonização, apresentando-o como uma aproximação pacífica, quando, na realidade, envolveu imposições culturais, exploração econômica e extermínio de povos originários, como pôde ser observado no trabalho a partir da visão de historiadores e sociólogos

contemporâneos e do século XX. O que não foi percebido no primeiro livro, demonstrando uma

preocupação dos editores para que os livros façam parte da seleção do Programa Nacional do Livro Didático e cheguem em massa às escolas públicas do país.

Contudo, foi ainda observada a segregação desse conteúdo no segundo livro. A temática é introduzida apenas na metade do último capítulo, de maneira isolada, sem diálogo com os demais tópicos ou integração aos conteúdos anteriores. Ponto esse que, no primeiro livro aconteceu de forma diferente. Foi possível observar que, no *Buriti Mais História* os conteúdos estão pouco mais integrados e a temática aparece em outros capítulos, ainda que de maneira superficial, permitindo uma continuidade maior ao longo da obra.

Essa fluidez permite que o discente vá, gradualmente, se familiarizando com os assuntos até que a temática seja abordada de maneira mais aprofundada. Por outro lado, a separação do tratamento dado aos negros, povos originários e outros grupos historicamente marginalizados reforça processos de exclusão, uma vez que esses conteúdos tendem a ser isolados do restante da narrativa histórica. Como aponta Fagundes (2020), essa forma de organização frequentemente resulta em que tais temáticas sejam afastadas para um segundo plano ou até mesmo negligenciadas.

No trabalho busquei refletir desde a história dos livros didáticos em sala de aula, até analisar como a formação do povo brasileiro é tratada pelos historiadores selecionados. Logo, foi possível perceber que o livro didático de história é um material amplamente utilizado pelos docentes dos anos iniciais. É através dele que, muitas vezes, os professores planejam suas aulas e direcionam o olhar discente, uma vez que, os docentes dos anos iniciais não são comumente professores especialistas.

Dessa forma, o presente estudo pode contribuir para a prática pedagógica ao evidenciar a importância de uma leitura crítica do livro didático, recurso ainda central no ensino de História nos anos iniciais. Ao demonstrar como a formação do povo brasileiro é frequentemente apresentada nesses materiais, como observado especialmente no segundo livro analisado, a pesquisa reforça a necessidade de que o professor utilize o livro como ponto de partida para problematizações. Nesse contexto, o docente se torna um mediador essencial, capaz de promover reflexões críticas sobre os conteúdos e sobre a forma como são abordados, incentivando nos estudantes a compreensão de uma história plural e inclusiva.

Assim, torna-se fundamental que o professor complemente o conteúdo com outras fontes, imagens e atividades que deem maior visibilidade à diversidade cultural e histórica do Brasil, promovendo um ensino mais inclusivo e plural. Isso porque os exemplares didáticos, ainda não estão preparados para serem utilizados de maneira autossuficiente, uma vez que não

apresentam uma formação integral capaz de contemplar todas as dimensões necessárias ao processo educativo e muitas vezes caírem na reprodução de estereótipos e nomenclaturas ou imagens reducionistas.

Para futuros pesquisadores, fica a sugestão de dar continuidade a este trabalho, uma vez que a pesquisa dificilmente estará completa por tamanha profundidade deste tema. Portanto, novas pesquisas poderão contribuir para a construção de materiais didáticos mais inclusivos e para o fortalecimento de um ensino que valorize a diversidade e a pluralidade cultural.

10. REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BITTENCOURT, Circe. **O bom livro didático é aquele usado por um bom professor**. Nova Escola, Fernanda Salla. Ed. 269, vol. Disponível em: [Circe Bittencourt: "O bom livro didático é aquele usado por um bom professor" | Nova Escola](#). Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/4/b/54bf5ecb0963dcbabdc8d2cc6eb4bd34292fcb4a97b256ddd5d7935ce71870f1/0_COLTED_m009p01_ProgramDoLivroTecnicoEDoLivroDidatico_1967.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRAIL. **Fundo Nacional de desenvolvimento da educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2025;

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez Editora, 2016. P. 157-182

CAMPOS, Vivian; DA SILVA, André Luiz; DA SILVA, Douglas Rodrigues. **A formação do povo brasileiro e o reconhecimento efetivo da diversidade**: Cultura, educação e ações afirmativas em prol de uma sociedade reflexiva. Revista Magistro, v. 1, n. 15, 2017. Disponível em: <https://granrio.emnuvens.com.br/magistro/article/view/4530>. Acesso em 17 jul. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **Livro didático:** produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219/183>. Acesso em: 30 ago. 2025.

DE AMORIM, Roseane Maria; DA SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Durval/Downloads/labhis,+Gerente+da+revista,+TEXTO+8+AMORIM+E+SILVA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

DE FIGUEIREDO CASSIANO, Célia Cristina. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI:** história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em questão, v. 11, n. 2, p. 281-312, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4656/465645953005.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O livro didático e a formação de professores.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30986382/vol1b-libre.pdf?1392155751=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO+livro+didatico+ea+formacao+de+professo.pdf&Expires=1754960670&Signature=BhUsCK260J8PLcTXdHG-TZ4ZXvxXbLmNUEifEpbYWPswDw5UYxFna7LkKhR28BvkvcPZb4CpdRwweU-xAAI9Cgwwg~aWdpJSS61JGJSVQrrfgfxUU9iLT6h4pOHaogEEPL7-bwlgteveh6Mfs8YPXCff~kAEUsDnNOFuQd2tlqo7BBbaSr0DsXIjmFvKtirZFDil7C7OCwzWUsWfZMjvPVXp9UJCZ-5sbXtDmNiCYS-QcQWFqaTqn7SAS7sxn5GWp-4EGekn4RqaijR96D-jgqwM84kDRuoZtVzDKoRqKDvwGcUBuOVI~QdJY~U~UJnPyjlf9hDD6IQQikt9w&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 9 jul. 2025.

FAGUNDES, Gustavo Henrique Godoy. **Livro Didático, Ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6754f32c-d3eb-452d-b772-bf957b75054a/content>. Acesso em: 30 ago. 2025.

FLORES, Silvia Regina. **Análise de imagens em livros didáticos de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II.** 2005. Universidade do Vale da Paraíba, São José dos Campos, 2005. Disponível em: <https://www.camarasjc.sp.gov.br/promemoria/2025/02/10/tcc-analise-de-imagens-em-livros-didaticos-de-lingua-portuguesa-para-alunos-do-ensino-fundamental-ciclo-ii/>. Acesso em 2 set. 2025.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo:** a forma do conteúdo. DAPesquisa, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** Disponível em: [https://sgcd.fc.unesp.br/Home/helber-freitas/gil como elaborar projetos de pesquisa - anto.pdf](https://sgcd.fc.unesp.br/Home/helber-freitas/gil+como+elaborar+projetos+de+pesquisa+-+anto.pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.

MODERNA (Org.). **Buriti Mais História:** manual do professor. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2021. Editora responsável: Ana Claudia Fernandes.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-posições, v. 23, p. 51-66, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGbZ8FmWXpdNVNxp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

NORONHA, Maria Eduarda; SOARES, Maria Luíza. **História**. Recife-PE, 2022.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000, 12º ed. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20250122416d8c7674782ba80d2ec5ec7/Livro_Developmento_Humano.pdf. Acesso em 17 set. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2014, p. 5-71. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão; DA PAIXÃO, Josuel Stenio. A formação do povo brasileiro e suas consequências no âmbito antropológico. **Revista Multidisciplinar**, n. 14, p. 4-15, 2012. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403114148.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

SCHMIDT, SARAH. **Os primeiros livros didáticos**. São Paulo: FAPESP. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/>. Acesso em: 20 de jul. de 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculo da miscigenação**. Estudos avançados, v. 8, p. 137-152, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Ry558zrk34rdnRxLywW8fnn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 ago. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito**. Editora Companhia das Letras, 2015, p. 1-. Acesso em: 20 ago. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação**. Educação em Revista, v. 41, p. e49377, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 jul. 2025.