

Ensino de História, livro didático e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

Teaching of History, textbooks, and formative meanings for ethnic-racial relations in adult and continuing education

Arnaldo Pinto Junior
Taís Temporim de Almeida
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Campinas, SP - Brasil

Resumo

As narrativas que constituem o ensino de História no Brasil mobilizam seleções, negociações e tensões. Outrossim, reverberam sentidos formativos sobre sujeitos, histórias, memórias e mentalidades individuais ou coletivas. Considerando tais tessituras, neste artigo problematizamos as nuances de tratamento às temáticas afro-brasileiras e indígenas editoradas em um título didático dedicado à Educação de Jovens e Adultos, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/EJA) em 2014. A obra *Caminhar e transformar – História* é analisada face ao diálogo com referenciais teórico-metodológicos do campo do ensino de História, do livro didático e das relações étnico-raciais. Com as discussões elencadas, compomos observações acerca das permanências e rupturas do ensino disciplinar a partir das modificações curriculares promovidas pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Palavras-chave: Ensino de História; Relação étnico-raciais; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Abstract

The narratives that constitute the teaching of History in Brazil involve selections, negotiations, and tensions. Furthermore, they resonate with formative meanings regarding individuals, histories, memories, and both individual and collective mentalities. Considering these textures, this article problematizes the nuances of addressing Afro-Brazilian and Indigenous themes edited in a textbook dedicated to Adult and Continuing Education, distributed by the National Program for Textbooks and Teaching Materials (PNLD/EJA) in 2014. The work *Caminhar e Transformar – História* is analyzed in light of the dialogue with theoretical-methodological references from the fields of History teaching, textbooks, and ethnic-racial relations. Through the discussions outlined, we offer observations on the continuities and disruptions in disciplinary teaching arising from the curricular changes promoted by laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008.

Keywords: Teaching of History; Ethnic-Racial Relations; Youth and Adult Education (EJA).

1. Introdução

O ensino de História possui uma série de meandros a serem considerados enquanto *lócus* de (re)produção e preservação da memória nacional, sobretudo no que concerne compreender a sua configuração como lugar de fronteira (Monteiro; Penna, 2011). As narrativas que o constituem mobilizam seleções, negociações e tensões, com desdobramentos nos sentidos formativos que incidem sobre sujeitos, histórias, memórias e mentalidades individuais ou coletivas.

Reconhecendo tais vetores, no início dos anos 1990 a professora Elza Nadai (1993, p. 144) apreendia uma crise identitária quanto às delimitações do ensino de História no Brasil, crise essa vinculada aos “descompassos entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente a elas”. Em um cenário de redemocratização, pós-1988, marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais, discutir o ensino de História foi imprescindível para renovações das balizas do campo disciplinar nas salas de aula.

De lá para cá, como frutos da redemocratização e dos debates originados no país, tivemos o ensino de História também pautado na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996; na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, em 1997 e 1998, respectivamente, para o ensino médio, em 2000 (Schmidt, 2018); na aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Galzerani, 2021); na reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, de 1996 a 2001 (Bueno; Guimarães; Pinto Junior, 2012); assim como na promulgação de uma Diretriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2000.

Evocando modificações requeridas com relação ao ensino em geral, essas são apenas algumas das representações das demandas do ensino de História no Brasil nos últimos anos, que, articuladas mediante as pressões socioeducacionais, promoveram mobilizações de sentido às narrativas disciplinares. No período mencionado é eminente a forma com que os consensos sobre o ensino disciplinar de História perpassam ao entendimento de como esse deveria ser um espaço relacional para lidar com a formação de consciência histórica mediante ideários emancipatórios. Portanto, o debate para a educação étnico-racial no país segue ganhando espaço dentro da educação básica, alicerçando a pertinência de se problematizar o ensino para a diversidade sociocultural.

Hoje, passados 20 anos da promulgação da lei nº 10.639/2003, os estudos escolares sobre as temáticas étnico-raciais tiveram a possibilidade de avançar com o da lei nº 11.645/2008. Inspirados em Walter Benjamin (2006, p. 499), acreditamos que é necessário “preservar os intervalos da reflexão” para a composição de novas demandas e/ou olhares. Além de revisitar os consensos já assentados do campo do ensino de História, tal movimento permite reconhecer seu caminhar ao longo dos anos e conceber como as práticas educativas se modificaram.

Neste texto, preservado um intervalo de reflexão, nos dedicamos a pensar pontuais desdobramentos das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas diretrizes educacionais. Por intermédio da análise do livro *Caminhar e transformar – História*, da Editora FTD, avaliado no PNLD/EJA 2014, compomos um paralelo a respeito das narrativas disciplinares para as relações étnico-raciais e os colóquios concernentes ao ensino de História e suas respectivas funções no tempo presente. Dialogando com as configurações editoriais de uma obra didática da EJA e as temáticas das relações étnico-raciais no Brasil da segunda década do século XXI, porquanto, cotejamos apreender as modificações curriculares no âmbito da História a ser ensinada.

Em todos os tópicos de discussão, nos dedicamos à análise conjunta da documentação relativa aos dados estatísticos da EJA no país, àqueles integrantes do certame do PNLD/EJA de 2014, tomando parâmetro no edital de inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas, bem como o Guia de obras aprovadas nos trâmites daquela edição do Programa. Por fim, ao nos voltarmos à averiguação das narrativas disciplinares da coleção *Caminhar e transformar – História* (2013), consideramos as construções narrativas ligadas às relações étnico-raciais, buscando entender os sentidos de ruptura e/ou deslocamento de significados abrangidos pela literatura didática em voga.

2. A EJA ao logo do tempo

A alfabetização e a escolarização de adultos foram historicamente negligenciadas no Brasil, com esparsas ações governamentais de efeito abrangente capazes de modificar esse cenário. A título de exemplo, apenas nas décadas de 1940 e 1950 o país teve sua primeira campanha de alfabetização de jovens e adultos (Biccas, 2022). De vinculação categórica com o contexto sócio-histórico, tinha o propósito levar a escolarização às zonas urbanas e rurais por meio da centralização do sistema de erradicação do analfabetismo. Sob orientação de

Livro didático, ensino de História e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

Lourenço Filho, entre 1947 e 1950, teve demarcações estritamente atreladas à sua atuação na direção da primeira fase de implantação da Campanha. Para suprir os ideários de sua proposta, cartilhas, jornais, folhetos e demais materiais gráficos foram editorados pelo Ministério da Educação e Saúde, com finalidades homogeneizadoras do trabalho realizado (Costa, 2012).

Nos anos 1960, 1970 e 1980, não necessariamente correlacionadas às atuações anteriores, o país passa a ter novas promoções educativas vinculadas à EJA com caracterização bastante específicas: as iniciativas do professor Paulo Freire e aquelas ligadas ao Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL) (Biccas, 2022). Ambas, mesmo tendo público similar de ação, tiveram características diferentes, sendo a primeira referencial metodológico e teórico de reconhecida valoração nacional e internacionalmente de processos educativos transformadores; e a segunda de nítidos vieses político-ideológicos associados à ditadura civil-militar, marcados pelo retrocesso quando cotejadas às pedagogias freirianas (Souza, 2016). Se até 1966 Paulo Freire atuou em sentido de renovação das definições formativas da EJA, após a promulgação da lei 5.379/1967 o MOBRAL viria a ser uma política de reconfiguração desse espaço, demarcada pelos interesses da ditadura. Com prerrogativas muito particulares, metodologia mecânica, tecnicista e cerceada pelos projetos econômicos dos governantes no período, retrocedeu o campo da EJA em perspectiva de ensino.

Não obstante, em meio a avanços e retrocessos, enquanto modalidade de ensino, a EJA também não foi premissa prioritária nos anos posteriores à ditadura. Alvo de ações igualmente incipientes, não foi destino à disposição orçamentária dentro da educação nacional da segunda metade dos anos 1980 em diante, quando do fim do MOBRAL nos termos de funcionamento anteriores. Isso porque, pós-transição democrática, nos 1990 e 2000, se apregoava um país com “toda criança na escola”², determinando claramente quais eram ou não as prioridades quanto às matrículas de estudantes na escolarização pública.

Tal panorama começou a sofrer alterações em meados dos anos 2000, quando no primeiro governo Lula a EJA vivenciou um período de discussões e investimentos voltados ao aprimoramento da modalidade de ensino. A criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2005, assim como uma série de medidas, no âmbito federal, direcionadas ao assegurar o acesso a uma educação de

qualidade e equidade para os jovens e adultos brasileiros representaram avanços expressivos (Novaes; Carvalho; Soares, 2021).

Ainda, a franca ascensão dos números de matriculados nessa modalidade, nos anos finais do ensino fundamental e a inclusão de metas no Plano Nacional de Educação (PNE) vinculadas à EJA, nos anos 2000 e 2010 são exemplos do aporte atingido pela modalidade, bem como indicativos dessa esfera crescendo em demanda face às medidas incorporadas. De acordo com os dados fornecidos pelo Censo Escolar (Educacenso), anualmente divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2003 e 2010 o Brasil alcançava aproximadamente 4 milhões e 500 mil matrículas na EJA (Brasil, 2009; 2010). Atingindo bons índices no período, nos dois anos iniciais do primeiro mandato de Dilma Rousseff notamos quedas consecutivas no número de matrículas registradas, com a modalidade atendendo cerca de 2 milhões e 800 mil estudantes registrados pelo Educacenso.

Os investimentos nas análises dedicadas ao campo foram importantes para reconhecimento das reais necessidades da modalidade. Além disso, fez as medidas dedicadas à EJA serem aprimoradas ao longo dos anos. A título de exemplo, em resposta ao contexto vivenciado, notamos a instituição da unificação das ações tomadas desde 2007 pela Portaria Normativa nº 9, acerca das determinações do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), no âmbito do PBA, por meio da Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009 do PNLD/EJA. Em termos temporais, temos um ponto interessante na intersecção da EJA, do PNLD e das temáticas das relações étnico-raciais: a) da década de 2010 em diante, verificamos o início de um trabalho de avaliação dos livros didáticos em circulação na EJA do país nos moldes e critérios daquele presente nas demais etapas da escolarização básica brasileira, por meio do PNLD; b) a avaliação trilhada pelo Programa, nas demais modalidades da educação básica, passam a repercutir na avaliação da EJA; c) as temáticas étnico-raciais, mesmo timidamente, já vinham em um processo de evolução dentro das narrativas disciplinares do Brasil, substancialmente na relação com os editais do PNLD.

Tais dados representam uma realidade não usual no Brasil antes de 2003, com expressivo contingente populacional de volta às escolas com significativas possibilidades interpretativas para apreender as dimensões da EJA no país de 2003 a 2016. Pela Portaria Normativa nº 9/2007 e pela Resolução nº 51/2009, pudemos observar uma série de medidas de intervenção nas políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino. Em termos

Livro didático, ensino de História e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

históricos, ambas as medidas representaram atenção inédita à EJA, corroborando a seu aprimoramento, bem como a determinação mais específica às suas particularidades educacionais a partir de tais intervenções.

Entretanto, os anos seguintes vivenciaram uma realidade diferente, com quedas bruscas nos seus números. Entre 2016 e 2022, quando as prioridades governamentais a âmbito federal se distanciaram da EJA, ano a ano os valores de investimentos no setor diminuíram, assim como os números de matrículas decaíram a cada edição do Educacenso, chegando a 1 milhão e 600 mil estudantes em 2022, último ano da gestão Bolsonaro, tornando expressiva os resultados dos contingenciamentos no campo, incluindo a perda de cerca de 500 mil matrículas. No mais, segundo Biccás (2022, p. 23), são resultados associados à precarização de investimento em que:

(...) dos R\$ 54,4 milhões destinados ao programa [em 2019], apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. Sendo que mais de R\$ 1 milhão foi usado para cobrir os chamados restos a pagar de 2018. Portanto, há uma constatação de que todos os programas voltados à educação de jovens e adultos que existiam foram destruídos, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de maneira específica, foi vista como um campo da esquerda, “de comunistas”. Uma das primeiras medidas do governo foi ceifar tudo que tivesse relacionado às políticas empreendidas por essa Secretaria.

Tendo isso em vista, após o período promissor ao PNLD/EJA, entre 2009 e 2016, face a cenários conturbados dentro do Governo Federal brasileiro, não é possível notar tratativas expressivas vinculadas a essa modalidade de ensino. De 2016 em diante, percebemos um esvaziamento do Programa voltado à EJA, mediante o aglutinamento dos processos referentes a ela, exclusivamente, na Secretaria de Educação Básica (SEB) e na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), sem maiores cuidados/dedicações com relação aos trâmites avaliativos, culminando na controversa e muito criticada opção das Secretarias pela adoção de única coleção em todo o território nacional, nos últimos anos. Somente em outubro de 2023 o PNLD/EJA voltou a ser discutido com maior precisão e com tonalidades semelhantes àquelas promovidas no início da década passada, perante as particularidades da modalidade, de cada região e escola atendida pelo Programa.

Ao optar pela EJA para ser ponto de partida desse debate com relação ao ensino de História, ponderamos a confrontação de panoramas em pouco mais de uma década, sendo plausível vislumbrar os movimentos referidos a pensar a modalidade e os sentidos

formativos. Ao pôr a EJA em perspectiva para problematizar as tonalidades disciplinares vislumbradas a respeito das relações étnico-raciais, ressoando tessituras de deslocamento narrativos importantes, dignatários de aspectos de nossa sociedade e a realidade que tangencia esses sujeitos em literaturas inéditas (como a coleção aqui analisada), com marcas narrativas muito atreladas ao seu tempo, ofertando uma perspectiva de educação não correspondente, horizontalmente, ao mesmo presenciado nas etapas obrigatórias da escolarização básica. Além disso, ao analisar os números e os investimentos de ordem financeira, intelectual e profissional destinados à EJA de 2003 a 2016 implica-se, igualmente, no reconhecimento da ausência desses pós-2016, requerendo em nossos questionamentos apreender os significados de tais dinâmicas.

3. Da caracterização da obra: *Caminhar e transformar – História* (2013) no PNLD/EJA 2014

Caminhar e transformar – História é um dos títulos da Editora FTD, adquirido pelo PNLD/EJA, para uso no triênio 2014-2016 em escolas da rede pública brasileira. De autoria das professoras Ana Paula Martins e Kadine Teixeira, é uma obra multisseriada, de uso único e de reposição anual realizada com base nos dados coletados pelo Educacenso. Com atenção especial quanto a aprendizagem dos estudantes, abrange uma projeção de obra multifocal, com premissas focalizadas na experiência e olhar aos mundos particulares que manuseiam a editoração.

Na edição de 2014 do PNLD/EJA, reiterando uma posição exitosa e de relevância do grupo editorial FTD, observamos que o título em questão dispõe de bons índices de vendagem, acumulando 315.739 livros distribuídos no país, enquanto, na contrapartida, as obras concorrentes do mesmo componente operaram com índices na casa das 100.000 unidades (Brasil, 2014b). Os números indicam um expressivo destaque atingido pela obra, tendo cifras indicando-a no topo das coleções mais distribuídas pelo Programa, com ampla circulação pelo país.

No que se refere à sua forma de composição gráfica, a obra não se distancia muito de padrões tradicionais na indústria livreira. Majoritariamente, apresenta um padrão de parágrafos curtos, transitando entre o número de 3 ou 4 a cada título e subtítulo. Também é marcada pela presença de sentenças breves, nunca mais de duas ou três por parágrafos, com usos de referência apenas em excertos bibliográficos, nas imagens, nos documentos e/ou

Livro didático, ensino de História e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

excertos apresentados, em uma construção textual característica dos livros didáticos da atualidade. Essa estrutura é operada perante a narrativas enfocadas na textualidade escrita, acrescida de *boxes*, imagens, mapas, infográficos, tabelas e demais recursos implantados na sua diagramação.

Conceitualmente, o Guia do PNLD/EJA 2014 não oferece enquadramento da obra quanto a vertente histórica abordada, postura diferente daquela adotada em outras modalidades de ensino, na qual tem sido importante deixar claro nas resenhas tal informação. Em grande parte, a ausência pode se associar ao fato de estarmos tratando apenas da segunda edição de um procedimento avaliativo dos livros da EJA a nível nacional pelo PNLD, trâmite recente em termos temporais. Outrossim, nos leva ao entendimento das formas com que as materialidades analisadas evoluem ao longo do tempo mediante às demandas apresentadas socialmente, e, igualmente, pela “[...] experiência de cada avaliação, [em que] os critérios ganha[m] nova redação, amplia[m]-se ou [...] [são] ligeiramente reduzidos” (Oliveira; Freitas, 2013, p. 19).

Mesmo sem tal informação, face à análise despendida à coleção envolvendo práticas metodológicas diversas, ancoradas nos pares e no produzido na área do livro didático de nos últimos 30 anos, podemos enquadrar o volume da coleção em voga como uma mescla de elementos das vertentes de História integrada (Guglielmo, 2019) e temática (Rocha, 2019) com base em usos de uma textualidade eclética (Miranda; De Luca, 2004). Isso porque, suas narrativas conectam História geral e do Brasil, movimentando a sincronicidade dos processos locais e globais, com a mesma pretensão do final do século XX: abranger a História da nação e do mundo em uma dimensão temporal unilinear e evolutiva (Guglielmo, 2019; Rocha, 2019).

Nessas intersecções, recorre a clássicos dos conteúdos, mesmo com as obras se abrindo de modo significativo e expressivo à renovação historiográfica (Miranda; De Luca, 2004). No Guia do PNLD daquele ano (Brasil, 2014a, p. 147), o movimento é assinalado no título conforme a conjugação dos “principais autores e fundamentos da História desde o início do século XX, com ênfase na Escola dos Annales e na Nova História”, trazendo em suas páginas “discussões mais recentes da História” e “reconhecendo, portanto, a sua realidade, respeitando e valorizando seus conhecimentos prévios”.

Maria Auxiliadora Schmidt (2018, p. 221) entende a referida conotação em sentido de “uma multiperspectividade da História, bem como das categorias temporais e da historicidade dos conceitos históricos”. Isso fica evidente nas propostas narrativas escolhidas

pelas autoras, que decidem trabalhar um foco distinto, com a condução de conteúdos interseccionados por temporalidades diversas, corroborando à produção de questionamentos acerca de gênero, raça e versões de narrativas sobre sujeitos, eventos e versões, fomentando problematizações frente a alguns recortes instigantes.

Se por um lado a composição gráfica do título contém similaridades típicas do mercado livreiro, tal perspectiva apresentada nas narrativas denota uma opção por uma abordagem diversificada para uma coleção de livros didáticos, a diferenciando em termos gerais dos títulos da mesma categoria. Isso pois, se durante muito tempo houve o entendimento de que as obras dedicadas à EJA eram meras simplificações de padrões editoriais dedicados ao ensino regular (Munakata, 2012), mesmo entendimento já não pode ser observada na referida coleção. Sobretudo porque em suas páginas apresenta uma concepção bem diversa, operando em uma linha demarcada pelo respeito às particularidades da modalidade e do público atendido por ela de forma perceptível.

Segundo o Guia do PNLD/EJA 2014 (Brasil, 2014a, p. 149), algumas das principais contribuições destacadas nas narrativas do título são a incorporação de “[...] ‘novos sujeitos’ (o povo, as classes trabalhadoras)”, a ampliação do “[...] conceito de documento’ e o ‘tempo’ [que] passou a ser compreendido na dinâmica das mudanças e permanências, das continuidades e rupturas, das transformações rápidas e lentas”. A obra ser editorada frente a uma desconstrução temporal, é indício dessa seleção mais abrangente e positiva para diversificar o ensino de forma dialogal na relação com os chamados “novos sujeitos”. Pois, contraria tradições das impressões e reimpressões didáticas em que “a noção de tempo linear é predominante e nele apenas cabem os grandes feitos políticos realizados por personagens de uma estatura humana considerada superior” (Hadler; Pinto Junior, 2020, p. 199).

Quando notamos no volume a ausência de uma temporalidade calcada por versões quadripartite da História, não pautada pela “sucessão interminável de fatos, interligados por causas e consequências que suspostamente explicam sua ordenação cronológica” (Hadler; Pinto Junior, 2020, p. 199), tal ensejo se concretiza na não-linearidade ou cronologia tradicional nas narrativas. Ademais, notamos o volume transitando por uma composição temporal da História remetida às prerrogativas dos estudantes, majoritariamente, concedendo espaços a essas manifestações e os respectivos registros, assim como da

historicidade do local (configurando lugares espaciais e abstratos nessas narrativas e visões de mundo).

Ao optar por uma cronologia diversa, a desconstrução, igualmente, é proposta em forma de enfoques não tradicionais, potentes às questões históricas e a uma operação historiográfica mediada pelo exercício de fixação capaz de desmitificar a história a partir do dia a dia do estudante. Com isso, suscita determinadas características do material que, por meio da apropriação de excertos diversos, intermedia interlocuções com as facetas de uma História local e/ou regional, aproximando do estudante ao utilizar o livro e dele partindo para construção de conhecimentos históricos. Não obstante, discussões acerca da cidadania nas temáticas concernentes às relações étnico-raciais são demarcadas em seu enredo pautado pela atualidade interposta ao estudante, tendo enfoques na História nacional. O que os aproxima de pertinentes debates acerca da história e cultura de indígenas, africanos e afro-brasileiros, com tonalidades díspares.

É nesse sentido, portanto, que face a uma coleção dinâmica, com uma constituição diversa enquanto vertente histórica, marcada por uma abordagem aberta e/ou diferenciada de diálogos de construção da história, nos questionamos acerca do modo como as pautas coligadas às relações étnico-raciais vêm sendo cotejadas nos processos avaliativos do PNLD. À vista disso, na linha de trabalho apresentada, buscaremos no próximo tópico compreender o ensino de História por meio da coleção, sua materialidade textual e na relação com os diálogos com as demandas de vetor social, trazendo à luz as observações conotadas à obra na intersecção com as temáticas das relações étnico-raciais na sua disposição editorial reconhecendo aspectos pertinentes.

4. As composições gráficas da obra didática na relação com as temáticas étnico-raciais

Conforme exposto, a composição gráfica notada no título *Caminhar e transformar – História* (2013) é distanciada de padrões lineares e quadripartites. Além disso, passa por demarcações de uma cronologia alheia às tradicionais bases eurocêntricas–presentes nos livros didáticos. Assim, uma vez que mantém o compromisso de partir da realidade do estudante, em suas narrativas disciplinares encontramos um *lócus* privilegiado para os conteúdos de História do Brasil em função de menores espaços dedicados à História Geral – sem deixar de lado a confluência entre as duas vertentes da História a ser ensinada.

Nesse interim, sendo elaborada com excertos documentais, imagéticos e textuais interessantes, concebe uma discussão responsável por coligar o micro e o macro de forma sutil na interação dos processos dispostos. Outrossim, são essas escolhas que subsidiam uma História pensada perante a problematizações remetidas da atualidade para atravessar temporalidades, operando na construção de colóquios acerca de facetas historiográficas em movimento e/ou em renovação. Ademais, mesmas acepções vislumbradas na textualidade didática para a atribuição de inteligibilidade às narrativas são encontradas nos exercícios reflexivos, dissertativos-argumentativos ou nas questões objetivas de múltipla escolha, provocando discussões.

Destarte, a mobilização da obra, invariavelmente, coaduna em toda sua constituição *lócus* dedicados a uma desconstrução de significados restritos da História, ampliando os focos analíticos construídos a partir de sua textualidade. Os quais, alicerçados na mesma linha da coleção, passam a ser aportes para problematizá-la sob novas óticas das narrativas, seus sentidos, os estereótipos relacionados às relações étnico-raciais etc. Não obstante, são movimentados perfazendo a articulação de tessituras de deslocamento do pensamento histórico e/ou memorialístico, para refletir a realidade e os acontecimentos apresentados.

Concernente à temática das relações étnico-raciais, o debate é na mesma proporção permeado pela desconstrução de visões estereotipadas e marginalizadas, indo na contramão dessas vertentes e tomando-o pela ótica da cidadania. A título de exemplo, podemos citar a apropriação de uma fala do indígena Alex Macuxi, para discutir o conceito de aculturação, buscando a desmitificação de estereótipos a respeito das comunidades nativas. Exposta no excerto abaixo, ela catalisa meios de problematizações textuais, em que as opções narrativas feitas pelas autoras se desdobram como vieses pertinentes e necessários no âmago dessa edição para elaboração de sentidos formativos que evidenciem posições, lugares e possibilitem novos olhares a essas etnias.

Leia o depoimento a seguir.

O fato de eu estar na cidade, usar celular, roupa, calçado, ir para a universidade, passear nas praças, não me tira a identidade indígena. Aliás, eu, na cidade, estou apenas visitando parentes, o que significa que aqui na cidade eu me sinto como na minha comunidade, só que agora aqui é uma comunidade onde se tem vários povos; indígenas e não-indígenas (Martins; Teixeira, 2013, p. 29).

Ao denotar um relevante trabalho com conceitos étnicos, assim como de aproximação a esses grupos no presente, é instigada a ressignificação se sentidos cristalizados.

Livro didático, ensino de História e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

Considerando o recorte temporal tratado, trazer à discussão a ancestralidade e atualidade dos indígenas nas narrativas didáticas é ferramenta imprescindível ao debate das relações étnico-raciais. Isso porque, ela situa a pauta quanto aos grupos para além da superficialidade que caracterizam os ataques às comunidades tradicionais. Pois, os inserem na atualidade, diante de suas lutas pela visibilidade como indígenas, sem lhes negar a condição de se reconhecer enquanto ancestralidade hoje, e ainda vivenciar e/ou usufruir do avançar do tempo, da tecnologia etc. (Silva; Costa, 2018).

Tal movimento é oportuno a ser ressaltado, ao pensarmos os sentidos formativos mobilizados pelas narrativas das autoras, porque a coleção foi lançada em 2013, pelo menos 10 anos após os principais marcos legais relacionados à temática das relações étnico-raciais. E de acordo com o apontado pelo edital (Brasil, 2012, p. 43), as coleções inscritas devem se atentar que integram a “base nacional comum, para o Ensino Fundamental, os seguintes componentes curriculares sem prejuízo de outros: (...) História da África e dos africanos; História da cultura e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e europeia” e, segundo a resenha do Guia do PNLD/EJA 2014 (Brasil, 2014a, p. 152), o título já corresponde ao dispositivo e exprime:

(...) a diversidade étnica e cultural do Brasil, a partir da leitura/compreensão de textos verbais e não verbais de gêneros variados, destacando-se a cultura indígena brasileira. O educando é orientado a se posicionar sobre um conjunto de situações que envolvem a história, a cultura, o respeito e os direitos dos povos indígenas brasileiros. Ao mesmo tempo, a obra busca promover uma reflexão sobre as diferenças, os valores, as tradições, as organizações e os conhecimentos sobre afro-brasileiros e afro-brasileiras.

Na linha do apresentado na resenha elaborada para o Guia do PNLD 2014, a inserção de excertos documentais oriundos da literatura também promove a diversificação da apreensão da História e sua materialidade. Pois, incentiva o pensamento crítico-reflexivo das fontes para o trato histórico e a compreensão da potencialidade de se historiar. Nesse liame, operando a desconstruções das temáticas étnico-raciais, quando as autoras optam por trazer uma leitura do texto *Pai contra mãe* (1906), de Machado de Assis⁴, evidenciam por meio de uma fonte documental importante e não tão frequente no enredo central dos livros de História (a literatura) o entendimento social acerca da forma de tratamento aos negros naquele momento. Na mesma proporção que multiplica o acesso documental e insere a lógica de interpretação material para o trato histórico, ao ter na literatura representação da violência dos castigos físicos durante o período da escravização de negros no Brasil, a fonte

corroborar para extensão do movimento a outros documentos, vislumbrando possibilidade de formação de uma consciência histórica mediada por tais questionamentos.

É conveniente salientar que esse é um ponto de intersecção em distintos aspectos das narrativas de Martins e Teixeira. Porque ao trabalhar com tal enfoque temporal, encontram ensejos nos diversos conteúdos históricos tratados entre suas páginas inserindo pautas cidadãs tão pertinentes às problematizações e desconstruções das temáticas étnico-raciais – assim como para evocar fontes variadas à sua operação historiográfica. Ademais, quando as autoras oferecem tonalidades de movimentações narrativas, em mais de um espaço, reforçam a reflexão de versões difundidas no passado, integrantes de considerável número das edições didáticas.

Podemos notar tal sentido no título analisado quando ocorre a apresentação da formação nacional e, em paralelo, já é dirimido o conceito de mito da democracia racial, por exemplo. No livro, a noção de coexistência da ocupação indígena, branca e negra é trabalhada com auxílio de uma fotografia do *Monumento às três raças* (2008), de Neusa Morais, localizado na Praça Cívica de Goiânia⁵ precedendo o texto abaixo, marcado pela desnaturalização do consenso em torno da ideia de harmonia das raças na história do país:

Esculpido pela artista Neusa Morais em 1968, o monumento é uma homenagem aos três povos que teriam formado o Brasil. Observe que, na imagem, o esforço das figuras representadas é semelhante. Para a artista, os três grupos teriam contribuído de forma igual para a construção da identidade brasileira.

Essa foi uma ideia defendida por muito tempo por intelectuais, pela imprensa e parte da sociedade brasileira. O Brasil seria constituído por uma “mistura de três raças”, a do branco, a do negro e a do indígena. Esta mistura era vista como positiva, considerando somente a colaboração entre ela. Isso teria gerado uma sociedade harmônica, na qual não haveria preconceito nem discriminação.

Esse ponto de vista desconsidera, no entanto, a violência sofrida por indígenas e africanos durante a história do Brasil. Também esconde a desigualdade social, a dificuldade de acesso aos direitos básicos fundamentais e o preconceito sofrido até hoje pelos indígenas e afro-brasileiros.

Vivemos em um país cheio de contradições onde, apesar da imensa diversidade cultural, ainda convivemos com o preconceito diante de algumas manifestações culturais, principalmente as que são relacionadas à população negra, aos pobres e aos indígenas (Martins; Teixeira, 2013, p. 60).

O excerto acima, por meio de suas seleções e opções de sentidos narrativos, no diálogo com a imagem *Monumento às três raças* (2008), sobrepõe o desuso no presente do conceito e a importância de trazer essa pauta aos enfoques analíticos. O modo de elaboração evidencia a importância de se refletir a não-passividade de sujeitos subjugados em nossa história quando do alicerçar da nacionalidade brasileira. De modo semelhante, é capaz de

indicar como os debates acerca da cidadania vêm ganhando delineados de movimentação e ampliação das narrativas disciplinares ao longo do tempo. Isso porque, quando se opera a iminente desconstrução do mito da democracia racial, verificamos como ele não é mais determinante da estrutura de boa parte dos discursos escolares vislumbrados nos espaços de ensino. Sobretudo, porque, encontram-se premissas de diversidade e mudança nos modelos de livros didáticos face à democracia e avanço do saber histórico (Coelho; Coelho, 2015). Especialmente aqueles relacionados às temáticas étnico-raciais.

Alinhado ao norte narrativo selecionado, é nesse interim que as conotações das narrativas centrais contam com aproximação de materiais de qualidade para proposição da ampliação do debate histórico e das problematizações mencionadas. Sites, filmes, livros e outros segmentos narrativos são acionados com frequência, atuando como reforçadores das ideias apresentadas pelas autoras. A inserção do *box* como elemento textual ao lado do texto principal, por exemplo, é um dos grandes aliados da equipe editorial na promoção das desconstruções operadas nas páginas de *Caminhar e transformar – História* (2013). Seja em diálogo com a iconosfera, por exemplo, seja nos trechos abaixo elencados, em que os *boxes* cumprem o papel de apêndices problematizadores do enredo principal, instigando reflexões referentes a conceitos, como lembretes requerendo atenção para suas informações:

[BOX] Lembrete Nos capítulos Nossas heranças indígenas e Colônia adentro: bandeiras e mineração, vimos que o indígena também foi *escravizado*, embora em menor escala e apenas em algumas regiões (Martins; Teixeira, 2013, p. 149, grifo dos autores).

[BOX] Escravo ou escravizado?

Ser negro era acima de tudo ser suspeito de ser escravo (Martins; Teixeira, 2013, p. 148).

O *box* na posição de lembrete e/ou anotação destaca seu conteúdo, suscitando novas interpretações a exemplo do uso do conceito de *escravizado* ao lado do de *escravo*. Tal proposta pretende trabalhar com a ideia de que uma terminologia não se encontra estática, ao contrário, é dinâmica. Isso permite maior autonomia a estudantes e professores ao lidarem com essas informações. Também funcionam de forma a reforçar vetores narrativos anteriormente debatidos, assim como a ideia de luta e resistência dos *escravizados*, já evidente no material quando da apresentação de conteúdos relacionados a eles, nas narrativas centrais, nas páginas 243-244, mas é lembrada em forma de um *box* específico para isso, na página 154.

As conquistas do movimento negro

A Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil, em 1888, não promoveu a igualdade entre ex-escravos e a população branca e não previu garantias contra a discriminação. Na verdade, uma grande distância continuou existindo entre os dois grupos.

A militância negra da década de 1980 passou a questionar, com vigor, a versão da abolição, que exaltava muito mais a bondade e a caridade da princesa Isabel do que a luta dos escravos para conquistas a própria liberdade.

Nesse contexto, foi necessária luta não só contra a discriminação racial, mas também pelas chamadas **políticas afirmativas**.

A década de 1970 é um marco nesse sentido, com a formação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), em 1978. Hoje começamos a ver os resultados dessas lutas, com maior participação de afrodescendentes, por exemplo, na mídia, na política, nas grandes empresas e nas universidades (Martins; Teixeira, 2013, p. 243-244).

[BOX] Lembrete

Em 2003, foi instituído nos calendários escolares o Dia da Consciência Negra. O dia 20 de novembro foi escolhido em homenagem a Zumbi dos Palmares, morto nessa data no ano de 1695 (Martins; Teixeira, 2013, p. 154).

Na contrapartida de tantos vértices de desenvolvimento do debate das relações étnico-raciais, o volume esbarra em uma ainda presente aproximação e editoração imagética de pinturas da história indígena, africana e afro-brasileira ligada aos enfoques de subalternização. No campo representacional, a presença das chamadas imagens canônicas do ensino de História marca o padrão gráfico adotado na edição, sendo comum a didatização de imagens de domínio público e tradicionalmente impressa em livros didáticos. Contudo, essa característica se enquadra no entendimento de que narrativas por nós definidas como próximas das intersecções das Histórias temática, integrada e eclética (Miranda; De Luca, 2004; Guglielmo, 2019; Rocha, 2019), englobando diálogos com recursos tradicionalistas – apesar de estar em meio a tantas renovações. No livro analisado, verificamos o sentido na exposição feita de *Primeira Missa no Brasil* de Vitor Meirelles⁶. A referida imagem, invariavelmente, é clássica dentro do ensino disciplinar, aspecto ligado ao seu *locus* de produção e divulgação. E ao determinar lugares esmaecidos para os sujeitos indígenas, de enfoques tradicionais, protelados por um uso superficial em sala de aula, é inegável reprodução de uma visibilidade ligada a uma resposta mercadológica editorial (o barateamento dos preços).

Contudo, ainda com a presença desse recurso, em *Caminhar e transformar – História* (2013), ao lado da pintura de Meirelles, há um *box*, onde é suscitado uma pergunta: “A primeira missa celebrada no Brasil teria ocorrido da forma representada pelo artista na pintura?” (Martins; Teixeira, 2013, p. 57). Ambos, quando operados em conjunto articulam

memória visual e imaginário coletivo de forma muito positiva, considerando a relevância canônica da tela. Da mesma forma, buscam operá-la analiticamente em sua aura simbólica questionando a representação, as narrativas ali apresentadas e o pretense teor de verdade absoluta, não o tomando sob essa égide. Logo, se por um lado os entendemos enquanto pontos alinhados a uma padronização gráfica, de tácitas respostas mercadológicas (Munakata, 2012), também notamos na coleção a presença de um imaginário coletivo cristalizado do quadro em voga sendo mobilizada pelos discursos que a acompanham em sentidos de deslocamento.

Conforme apresentado nos excertos, o volume caracteristicamente faz uso e apropriação de diferentes documentos, a aproximação efetiva das discussões de aculturação, ancestralidade e atualidade indígena no país, a inter-religiosidade, assim como as pautas de resistência e novas óticas de debates cristalizados ao longo da história das disciplinas escolares. Somado a esses aspectos, há, ainda, a construção de espaços para autonomia do estudante para descrever suas aprendizagens, ser autor dentro das narrativas, evocando suas particularidades dentro do processo de ensino, pensando seu lugar dentro da cidadania, da democracia e da promoção de uma sociedade igualitária. Isso se dá mediante à presença de exercícios de fixação ligados aos movimentos de problematização do dia a dia, ressignificando o contato com a História e os mais variados grupos de nossa sociedade.

5. Considerações finais

No decorrer da década de 2000, o Brasil alcançou uma série de avanços nos campos sociais. Em cenários renovados, sob ares de governos democráticos e buscando a redução das desigualdades, a educação básica passou a ser foco de investimentos em políticas públicas comprometidas com a mudança da realidade dos setores mais populares do país. Não diferentemente, os olhares despendidos à EJA no período passaram por modificações, fazendo com que a modalidade de ensino, historicamente alvo de ações incipientes e, muitas vezes, inconsistentes, vivenciasse inéditas intervenções voltadas ao seu desenvolvimento. A criação de diretrizes, portarias, ampliação de programas educacionais, como o PNLD para atendê-la, ao lado de uma gama de atividades em outros projetos da Secadi, propiciou o crescimento da EJA em vários sentidos.

Para além dos números de matrículas, pela primeira vez foram direcionadas dinâmicas que consideravam particularidades do público-alvo da EJA, confluindo em planos de ações específicos e atentos ao requerido por aquele lugar de ensino, tal qual o PNLD/EJA 2011 e 2014.

Com isso, até 2016 a EJA obteve resultados sem precedentes em nosso país, evidenciando tais meandros como marcos temporais importantes para entendimento do avanço da EJA enquanto modalidade de ensino no Brasil. Ademais, são pontos de intersecção valiosos a nosso entendimento de onde devemos partir para lançar, do presente, olhares atentos à EJA, seus estudantes e suas efetivas necessidades a fim de reestruturar o trabalho negligenciado após o golpe contra a presidenta Dilma Roussef.

Se por um lado tivemos um momento próspero destinado à EJA até 2016, os anos subsequentes não representaram o mesmo potencial. A ascensão do governo Temer, bem como de um governo de extrema-direita, de 2019 a 2022, criou lacunas expressivas na modalidade e os investimentos no setor. Além disso, os contingenciamentos impactaram negativamente nos resultados alcançados anteriormente, reverberando em perdas ao campo e seus estudantes. Especialmente porque o desmantelamento do PNLD/EJA, o rompimento do processo democrático de escolha de títulos de livros didáticos, a distribuição de coleção única para todo Brasil, dentre outras ações, são exemplos de decisões verticais que desconsideraram as particularidades sociais e culturais de cada escola. Diante do fortalecimento político de grupos reacionários no cenário nacional, o desafio das gestões democráticas é posicionar a EJA em um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais para superarmos projetos pedagógicos que não rompem com práticas hierarquizadoras e excludentes nos ambientes escolares.

Fontes

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de abr. 2007.

_____. Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de set. de 2009.

_____. Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do censo da educação básica 2009**. Brasília, DF: INEP/MEC/DEE, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXT0_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep divulga dados preliminares do Censo Escolar 2005 Educação Profissional - Nível Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-2005-educacao-profissional---nivel-tecnico-n>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Livro didático, ensino de História e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

_____. Secretaria da Educação Básica. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos - PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada/EDUFRN, 2014a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD EJA 2014 - Valores de negociação por título - ensino fundamental e médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014b. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados_Estatisticos/2015/pnld_eja_2014_dados-estatisticos_valores-de-aquisicao-por-titulo_ensino-fundamental-e-medio.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

MARTINS, Ana Paula; TEIXEIRA, Kadine. **Caminhar e transformar – História**. São Paulo: FTD, 2013. v. único.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BICCAS, Maurilane de Souza. História da alfabetização de adolescentes, jovens e adultos no Brasil. In: GAZOLA, Kênia Cássia Pinto et al. (orgs.). **Educação e Nação no bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022. p. 21-38.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; PINTO JUNIOR, Arnaldo. PNLD: as formas de controle e avaliação das metodologias de leituras de imagens visuais impressas nos livros didáticos de História no tempo presente. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 10, p. 1-13, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/2676/2309>. Acesso em: 19 out. 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na História ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. **Revista História e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/866>. Acesso em: 06 ago. 2022.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Cláudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades – de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani [recurso eletrônico]. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021. p. 45-65.

GUGLIELMO, Mariana. História integrada. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2019. p. 128-131.

HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JUNIOR, Arnaldo. Um arquivo de experiências vividas, uma escoa de conhecimentos: reflexões sobre fontes documentais e o ensino de História. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 33, n. 2, p. 184-215, jul./dez. 2020. Disponível em: [10.14393/cdhis.v33n2.2020.57323](https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n2.2020.57323). Acesso em: 05 dez. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 21 fev. 2024.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161043010.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago.1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 13 nov. 2023.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; SOARES, Jaiane Tatiele Alexandre Barboza. Os avanços e limites da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no governo Lula da Silva (2003-2010). **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-202, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4804/2172>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar Freitas. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). **Revista Territórios & Fronteiras**, v. 6, n. 3, p. 6-24, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22228/rtf.v6io.242>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ROCHA, Helenice. História temática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 137-142.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Manuais didático no Brasil. In: SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel. (orgs.). **O manual escolar no ensino de História: visões historiográficas e didáticas**. Lisboa: Associação de Professores de História/APH, 2018. p. 215-236.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e legitimidade: a trajetória do MOBREAL entre os anos 1970-1980**. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

Notas

¹ O PNLD foi criado em 1985 como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com quase 40 anos de existência, a política passou por alterações de nomenclaturas, sendo a mais recente a disposta no decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários no Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Cf. BRASIL. Ministério da

Livro didático, ensino de História e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlD>. Acesso em: 14 dez. 2023.

² Nas eleições de 1998, o presidente Fernando Henrique Cardoso tinha uma meta para a educação brasileira: a manutenção de todas as crianças dentro da sala de aula. Esse se tornou um de seus jargões na campanha daquele ano e, mais tarde, um programa de âmbito nacional. Cf. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc11089809.htm>. Acesso em: 07 mar. 2024.

³ Levando em consideração as delimitações espaciais deste artigo, não foi possível expor em dimensões adequadas e/ou desejáveis as imagens e/ou textos mencionados sem comprometer as discussões apresentadas. De modo a tornar sua visualização mais coerente com a proposta de análise, fornecemos nas notas subsequentes a íntegra textual e/ou imagética a que fazemos menção, associados a espaços digitais de salvaguarda.

⁴ ASSIS, Machado. Pai Contra Mãe. In: ASSIS, Machado. **Relíquias de Casa Velha**. São Paulo/Florianópolis: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, 1906. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

⁵ Neusa Moraes. **Monumento às três raças**. 1967. Bronze e granitina. 700 cm x 310 cm x 470 cm. IPatrimônio.org. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2021/01/ipatrimonio-Goiania-Monumento-as-Tres-Racas-Imagem-Antonio-Mariz.jpg>. Acesso em: 15 fev. 2024.

⁶ Victor Meirelles. **Primeira Missa no Brasil**. 1858 e 1860. Óleo sobre tela. 270 cm x 357 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/primeira-missa-no-brasil-0002/IQFUWbm_Wu1XaA. Acesso em: 08 jan. 2024.

Sobre os autores:

Arnaldo Pinto Junior

Licenciado e Bacharel em História pela Unicamp. Mestre, Doutor e Livre-docente em Educação, atua como professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, vinculado ao PPGE da instituição. Atualmente é coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem [ea]² e assessor de pesquisa do Centro de Memória da Unicamp. Associado à ANPUH e ABEH, desenvolve estudos sobre ensino de História, história da educação, formação de professores, livro didático, dentre outros temas. E-mail: apjfe@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2516-9761>

Taís Temporim de Almeida

Mestra e doutoranda em Educação, pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), com participação no Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação. Licenciada e especialista em História, pela Universidade do Sagrado Coração de Bauru (USC). Associada à ANPUH e à ABEH, tendo atuação nas áreas de Educação, História da Educação, Ensino de História, Livros Didáticos, Iconosfera e Educação para as Relações Étnico-raciais. E-mail: temporimtais@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5928-9329>

Recebido em: 10/07/2024

Aceito para publicação em: 22/07/2024